

# Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en Langue Seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue



**Julia Ndibnu Messina Ethé**

Université de Douala, Cameroun

u\_messina@yahoo.fr

**Elobo Onana**

Ecole Normale Supérieure de l'Université de Yaoundé I, Cameroun

jaelobo80@gmail.com

Reçu le 21-06-2013/ Évalué le 20-09-2013/Accepté le 13-03-2014

## Résumé

L'expression dans une langue seconde (L2) ou une langue étrangère (LE), africaine ou occidentale, ne semble pas une tâche facile pour l'apprenant et l'enseignant. Ces apprenants appartiennent à une société dont ils maîtrisent déjà la langue et la culture. En outre, ils développent des idiolectes et argolectes qui s'insinuent dans la L2 ou la LE. Dès lors, l'enseignement d'une L2 ou d'une LE peut-il se dérouler sans considérations préalables des interférences et des erreurs causées par ces dernières? Quels genres d'interférences occasionnent les erreurs en L2? Dans quels contextes? Comment y remédier? Quelles langues utiliser pour assurer ces interventions? Sur la base d'une recherche sociolinguistique appliquée aux élèves Camerounais des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> vivant en milieu plurilingue (Ntui-Essong) et ayant pour Langue maternelle l'eton ou le mengisa, la présente recherche a pour objectif de faire le point sur les catégories d'interférences souvent rencontrées chez les élèves, sur le lien intrinsèque entre les interférences et les erreurs en L2 et de proposer des moyens de correction.

**Mots-clés :** interférences, erreurs, fautes, pédagogie corrective, pédagogie préventive

## From interferences to morphosyntactic errors in Second Language: some strategies of correction in a multilingual context

### Abstract

The expression in a second language (L2) or a foreign language (FL), be it African or western, doesn't seem to be an easy task for the learner and the teacher. These learners belong to a society of which they already master the language and the culture. Besides, they develop idiolects and argolects which insinuate themselves into L2. So, can the teaching of L2 or FL take place without preliminary considerations of the interferences and the errors caused by the latter? What kinds of interferences cause the errors in L2? In which context? How to remedy it? Which languages can be used to assure these interventions? On the basis of a sociolinguistic research applied to form one and two students, living in a multilingual environment (Ntui-Essong) and having for Mother tongue Eton or Mengisa, this research has as objective to review the categories of interferences often encountered by the pupils and students of this environment, the intrinsic link between the interferences and the errors in L2 and to propose means of correction.

**Keywords:** interferences, errors, faults, corrective pedagogy, preventive pedagogy

## Introduction

Cet article a pour but la présentation d'une étude des occurrences des interférences linguistiques auprès des élèves bilingues ayant également développé des argolectes comme le camfranglais en milieu francophone. Des analyses effectuées dans le corpus de 150 élèves issus de 3 salles de classe du cycle d'observation ont permis d'étudier les stratégies de correction générées par les enseignants. Traditionnellement, les enseignants évaluent les apprenants de manière à sanctionner la réussite ou l'échec d'une tâche ou d'une activité en « *comptant et mesurant éventuellement les erreurs et les fautes qu'ils ont commises* » (Lokman Demirtas et Huseyin Gümüs, 2009 : 2). En outre, avec l'approche par compétence, ils se focalisent sur les capacités préliminaires des élèves en considérant que la langue seconde à transmettre est la langue maternelle de ceux-ci. Or, aujourd'hui, les phénomènes de contextualisation de l'enseignement et de tolérance semblent de mise. Les évolutions didactiques indiquent des stratégies de transfert linguistique d'une langue à l'autre, le traitement et la pédagogie de l'erreur et la considération de l'environnement socioculturel des apprenants. L'erreur ici est assimilée au sens de Besse et Porquier (1984), l'erreur résulte de la non-intériorisation de la grammaire par l'élève, d'où ses productions orales et écrites erronées. Pour atteindre les objectifs préalablement énoncés et résoudre le problème de remédiation des erreurs causées par les interférences linguistiques, quelques considérations théoriques seront abordées. Par ailleurs, la situation géolinguistique du français et de l'eton, la catégorisation des interférences et l'analyse des erreurs mèneront à une proposition des stratégies de correction utiles à l'enseignant de LE.

### 1. Considérations théoriques

Dans le domaine moral, on a l'habitude d'opérer la distinction suivante entre erreur et faute : l'erreur est involontaire, alors que la faute est commise en connaissance de cause. Etymologiquement, le terme « faute » tire son origine latine du mot *fallita*, de « *fallere* » qui signifie *tromper*. La faute se définit également comme le fait de manquer, ou encore comme une « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » ; « le manquement au devoir, à la morale, aux règles d'une science, d'un art, etc. » ; c'est une « *erreur qui ne se manifeste pas d'une façon régulière* » (Fusun Savli, 2009 :181). Dépendamment des dictionnaires et des auteurs, la faute semble commise en connaissance de cause, elle paraît en cela plus grave que l'erreur. C'est

pourquoi Prévert relève la connotation culpabilisante du terme « *c'est ma faute, c'est ma faute, c'est ma très grande faute d'orthographe...* ». Aussi, certains éprouvent une certaine honte à « faire des fautes », car elles démontrent d'une mauvaise performance dans la langue cible (LC). En marge, dans son ouvrage, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* Gheorghe Doca expose la relation directe entre fautes et performances car l'apprenant, conscient des règles linguistiques, peut s'auto-corriger. En revanche, les erreurs viennent inconsciemment et involontairement parce que l'apprenant, incompetent, souffre d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible. Marquillo Larruy (2003:120) l'atteste également quand il affirme que les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de « cheval » en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* ». L'erreur exprime « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement»; c'est « un jugement contraire à la vérité ». Comme le soulignent Lokman Demirtas et Huseyin Gümüs (2009), il est possible de constater qu'à l'origine, l'erreur a été définie comme un « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* » (Cuq et alii, 2003:86).

Les interférences relèvent du domaine de la linguistique contrastive car l'un des objectifs majeurs de celle-ci est d'observer et de démontrer dans la langue cible (LC), les structures phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques susceptibles de faciliter son enseignement et son apprentissage. À travers des analyses contrastives, les ressemblances entre la langue source (LS) et la LC produisent des effets positifs au cours de l'acquisition de la LC. Par contre, les différences génèrent des résultats négatifs communément appelés erreurs interférentielles ou interférences (Téresinha Preis, 2008 : 2). Les erreurs issues des interférences se divisent en deux types : les erreurs interlinguales et les erreurs intralinguales.

- « *Les erreurs interlinguales sont celles qui proviennent en général de l'interférence, c'est-à-dire des transferts négatifs que fait l'apprenant de sa langue maternelle à la langue étrangère qu'il est en train d'apprendre* » (Öztoğat, 1993 :69) ou « *d'une autre langue étrangère étudiée précédemment* » (Galisson et Coste, 1976 : 291) à la LC.

- « *Les erreurs intralinguales sont celles qui concernent directement l'acquisition de la langue étrangère* » (Öztoğat, 1993 :70).

L'erreur proviendrait de l'incapacité de l'élève à intérioriser la grammaire et à appliquer les règles linguistiques enseignées.

En didactique des langues, il est important de pouvoir comprendre les origines des interférences afin de dégager les voies et moyens de traitement des erreurs/fautes par

les enseignants et les apprenants. Les recherches réalisées dans ce sens permettent de dire « *ce qui est proche ou semblable est facile à comprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif et donc à des fautes* » (Debyser, 1971 :64). Ainsi, l'analyse des erreurs, développée en 1960 « (...) *comme un complément ou substitut économique aux analyses contrastives* » (Besse, Porquier, 1991 : 206) place le recours aux études contrastives au centre de la remédiation des erreurs interférentielles. Bien que nombre de didacticiens et de pédagogues des LS et LE s'accordent à reconnaître que les lapsi, les fautes et les erreurs sont les traces de stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves, l'analyse des erreurs oriente les pédagogues sur les différentes étapes du processus d'apprentissage et de transfert des LE.

## 2. Situation sociolinguistique et culturelle de l'Eton et du Mengisa

Les Eton et les Mengisa réunis constituent le plus grand groupe ethnique du Département de la Lekié au Cameroun. Ils appartiennent au groupe beti-fang et le nombre de locuteurs natifs avoisinent 600 000 âmes (Van de Velde, 2006). Ils parlent le beti-fang, une langue Niger-Kordofanienne, classée A2 par Guthrie.

Sur le plan culturel, les populations étaient animistes, croyaient en un Dieu éternel dénommé « Zama Ylopogo » avant de se christianiser et le nommer « Tada Ntondon Be ». Ils croient aux esprits des morts avec lesquels certains affirment communiquer. Les Eton et les Mengisa expriment leur croyance par le biais de rites comme le « tchogo » (pour conjurer le mauvais sort après une mort des suites d'un accident sanguinolent), l'« esani » (rite pratiqué lors de la mort d'un adulte de sexe masculin et exceptionnellement pour les femmes très âgées jouissant d'une certaine notoriété). En marge de la religion, les Eton/Mengisa vivent de l'agriculture (cacao, tomates, arachides, tubercules, fruits), du commerce des produits vivriers, du sable et de la viande de brousse mais également de leur salaire en tant qu'employés ou dirigeants.

L'eton, bien que la grande partie de sa culture soit encore à l'état oral, possède une variété de productions écrites et d'analyses linguistiques telles que le dictionnaire eton-français, la grammaire de l'eton (Van de Velde), etc.

## 3. Situation géolinguistique du français au Cameroun

Pays situé en Afrique centrale, le Cameroun couvre une superficie de 475442km<sup>2</sup>, pour une population de 16000000 d'habitants partageant le français et l'anglais comme langues officielles. Le français assure également les fonctions de langue véhiculaire, langue première et langue seconde dans 8 des 10 régions camerounaises. Ces régions

francophones regroupent le Nord, l'Extrême-Nord, l'Adamaoua, le Centre, le Littoral, l'Ouest, le Sud et l'Est. Bien que le français soit utilisé dans l'administration et la scolarité des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, celles-ci demeurent majoritairement anglophones.

#### 4. Cadre et méthode d'enquête

Les participants à la présente recherche sont des Camerounais, locuteurs natifs de l'eton et du mengisa, variantes du beti-fang. Ils apprennent tous le français, langue seconde en classe d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) au Lycée de Ntui-Esson dans la Région du Centre. Au nombre de 120, les élèves forment un groupe hétérogène de 70 garçons et 50 filles dont l'âge oscille entre 9 et 15 ans avec des centres d'intérêts très divergents. La majorité des filles désire se marier et très peu envisagent des métiers relatifs à l'administration. Les garçons s'intéressent au commerce, à la vente du sable et aux travaux agricoles. Ces derniers communiquent hors de la salle de classe en utilisant le camfranglais, l'eton/le mengisa et le français. Il faut noter que pour ces jeunes, le camfranglais paraît être une langue de prestige et de pouvoir juvénile.

Pour parvenir à ces résultats, un questionnaire orienté sur les attitudes des jeunes et la dynamique du français à Ntui-Esson a été élaboré. En marge, un corpus d'analyse constitué de copies et d'interviews d'élèves a été utilisé.

#### 5. Catégorisation des interférences

Chaque individu est influencé positivement ou négativement par une autre langue. Ce travail se limitera sur les influences aux niveaux phonologique, morphosyntaxique et sémantique.

##### - Interférences phonologiques

Les interférences phonologiques mêlent dans un seul mot deux phonèmes différents. Les différentes études phonologiques révèlent l'absence des phonèmes /f/ et /r/ dans les langues eton/mengisa. Cependant, l'interférence la plus répandue semble le remplacement du /f/ par le /p/. Aussi, en français, au lieu de dire :

/fa:masi/ l'élève dira /pa:masi/

/fote/ l'élève dira /pote/

Parfois, ces interférences peuvent provoquer des changements de sens et dans le cadre d'un cours de français, des erreurs corrigibles par des exercices de prononciation.

- Interférences morphosyntaxiques

Les interférences morphosyntaxiques concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à l'autre. Ainsi peut-on lister les accords des phrases, l'absence d'accent, l'agencement erroné des morphèmes d'une phrase. Toutes ces interférences sont développées plus loin.

- Interférences sémantiques

Les interférences sémantiques proviennent de la transposition des formules rhétoriques d'une langue à l'autre. Généralement, les expressions transformées semblent péjoratives et hyperboliques.

Eton	Français	Expression de l'élève en français
Míís ná ekung Yeux comme hibou	De gros yeux	Avec les yeux comme le hibou
Mə nə məbálá mó idú Je suis remèdes de souris	Je suis très sévère	Je suis le remède des souris

En considérant dès lors la présence de toutes ces interférences dans le quotidien des élèves de Ntui-Essong, les exercices proposés ont permis d'évaluer les formes et les contextes d'apparition des interférences.

## 6. Exercices proposés et analyse des erreurs

À l'écrit, les exercices proposés consistaient à compléter des phrases à trous par des noms communs, des verbes d'action et des adjectifs. Des propositions de réponses guident les élèves surtout au niveau de la concordance de temps. Le dernier exercice consiste en la traduction de deux paragraphes de cinq lignes du français à l'eton/mengisa et vice-versa.

À l'oral, les interviews mettaient en place deux ou un groupe de trois à quatre élèves dont le but avoué était de les écouter discuter le plus naturellement possible sur les thèmes ci-après : la délinquance juvénile, l'absentéisme et les mauvaises performances scolaires. En fait, il était question de relever toutes les formes d'interférences.

### 6.1. Contextes d'utilisation des interférences

Les élèves, en classe ou hors de la salle de classe présentent une langue française jonchée d'interférences et l'eton n'en fait pas exception. La plupart des élèves ne

paraissent pas conscients des transferts et des transpositions linguistiques dont ils font usage. Au contraire, ils semblent fiers de ces interférences qu'ils perçoivent comme des innovations linguistiques ou des phénomènes de mode juvénile. Alors, ils emploient consciemment ces interférences hors des salles de classe (avec des amis, des camarades de classe, les frères et les sœurs de la même tranche d'âge) et plus ou moins inconsciemment quand ils s'adressent aux autorités scolaires, aux enseignants et dans les salles de classe. L'analyse des erreurs repose sur les interférences produites dans les salles de classe et pouvant être corrigées par les enseignants.

## 6.2. Analyse des erreurs

Plusieurs erreurs marquent le degré d'intégration des interférences dans l'oral et l'écrit des élèves. D'une manière générale, sur 115 phrases proposées, près de 45 interférences ont été détectées aussi bien dans le sens de la LM que du français. Au niveau de la traduction, les erreurs semblaient relatives à l'accent, aux remplacements phonologiques et morphologiques.

### 6.2.1 A l'oral

Le plus grand nombre d'erreurs s'est manifesté au niveau de la traduction du paragraphe. Cet exercice, à l'oral demandait une traduction immédiate du texte, sans prendre le temps de trop réfléchir. Ils produisaient les phrases de la manière suivante :

1) Eton : /Eswombə, kə kus munj/

Essomba, va acheter manioc

Traduction de l'élève /Eswomba, va aʃəte le munj/

Correction : va acheter du manioc

2) Eton : / Mə təjəm wə lə mis tə/

Je connais toi avec yeux seulement

Traduction de l'élève: je te connais avec les yeux seulement

Correction : je te connais de vue seulement

Dans cet exercice, on constate que les apprenants remplacent le mot inconnu par celui qui est connu, ou encore ajustent les composantes phrastiques aux règles

syntaxiques propres à leur LM. En outre, les interviews confirment qu'ils préfèrent utiliser le camfranglais en situation informelle (cours de récréation et hors de la maison). Les langues camerounaises les plus présentes sont l'eton et le duala comme les exemples subséquents l'attestent.

3) /ʒe ʃiba a nyɔŋ/

Je descends en route

/ʒe/ : mot français signifiant « je »

/ʃiba/ : mot duala signifiant « descendre »

/nyɔŋ/ : mot eton signifiant « route »

4) /Le repe ne vɔ̃ pa keim, ʒə daŋgwa a pje/

Les parents ne vont pas venir, je marche à pied

/repe/ : mot issu du verlan, père ici signifie les parents

/keim/ : mot anglais « came » qui signifie venir

/daŋgwa/ : mot duala qui signifie marcher

En revanche, leurs communications en eton sont empreintes du français, marque de leur évolution sociale. En outre, les jeunes désireux de manifester leur niveau d'études, incluent le français dans leurs énoncés.

### 6.2.2. À l'écrit

À l'écrit, certaines formules de la langue maternelle persistent du fait de la traduction littérale. À titre d'exemple :

5) Mə təwulə lə məkool

Je marche avec pieds

Mə təwulə lə mutue

Je marche avec voiture

6) Sus a si

Descend à terre

Descend



Ces expressions couramment utilisées provoquent la plupart des productions erronées en français en matière de grammaire et de rhétorique. Au niveau des adjectifs, l'eton et le mengisa n'ayant que 2 adjectifs (petit, gros/grand)<sup>1</sup> s'accordant en nombre avec le nom, les apprenants décuplent leurs efforts pour apprendre les accords de genre<sup>2</sup> (féminin-masculin, singulier-pluriel).

Eton/mengisa	Français	Production des élèves
Mot nən Personne grand	Un grand homme	Un grand homme
Mininga nən femme grand	Une grande femme	Une grand famme/femme
Bot bənən Personnes grands	Les grands hommes	Les grand hommes
Bininga bənən Femmes grands	Les femmes grandes	Des grand fammes/femmes

(tiré des exercices à trous donnés aux élèves, 2013)

En développant des stratégies d'apprentissage, les apprenants posent des hypothèses en se servant de leur LM, il en résulte des erreurs intralinguales (provenant de la non-assimilation des règles d'orthographe et de grammaire de la langue-cible), interférentielles (transposition de l'hypothèse suivante : pas d'accord de genre en LM implique une absence d'accord en français) et également certaines omissions et des erreurs phonologiques. On constate que les interrogations semblent les plus tributaires de ces transpositions :

Eton	Français	Expression de l'élève en français
O tājón j́ imén ? Tu pleures quoi même	Au fait, pourquoi pleures-tu ?	Tu pleures quoi même ?
V́ gñé <sup>3</sup> Donne il/elle	Donne-lui	Donne-lui (à un garçon) Donne-la (à une fille)

De fait, ils écrivent les LM en n'utilisant que l'alphabet français car ils appliquent les mêmes hypothèses de fonctionnement identique des langues.

Eton	Traduction littérale	Production de l'élève
idudug inə ma mɔɔ sueur est moi mains	La sueur perle mes mains	Idoudoug ine ma mo
Mbəng i tənɔ Pluie il pleut	il pleut	la pluie pleut

Sans toutefois mentionner l'aspect prosodique et suprasegmental, les interférences ralentissent l'assimilation du français et de l'eton surtout au niveau de l'écrit. Cependant, l'erreur faisant partie du processus d'apprentissage, il serait aberrant de ne pas l'utiliser pour endiguer le système linguistique que l'élève est en train de mettre en place.

## 7. Pédagogie corrective de l'erreur

La pédagogie de l'erreur consiste à identifier les catégories d'erreur, les classifier (phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique, suprasegmental) et déterminer le niveau de langue (argot, basilecte, mésolecte, etc.) et procéder à une démarche corrective. Aussi, Tagliante (2001 :153-155) citée par Lokman Demirtas et Huseyin Gümüş (2009) propose des « *activités de conceptualisation, systématisation et de réemploi* » des erreurs. En revanche, avant de procéder à toutes ces activités, il faut insister sur l'identification des sources d'erreurs.

### 7.1. Identification de la source

Dès les années 70, sur la base des études de Chomsky et de Piaget, Corder et Porquier introduisent l'analyse des erreurs et des fautes dans la didactique des langues étrangères. Les sources d'erreurs au cours de l'appropriation du français en milieu eton sont d'ordres phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques. À l'inverse, l'acquisition de l'écrit en eton pose les problèmes de graphologie, de morphologie et de substitution. Dans les deux langues, les erreurs de forme à l'écrit se subdivisent en trois catégories Lokman Demirtas (2008 : 181):

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (Articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les

autres (gérondifs, infinitifs), etc.

- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Les erreurs peuvent être détectées par des tests préliminaires et la connaissance des stratégies d'apprentissage des élèves. En outre, les erreurs orientent les tâches et les activités d'enseignement des langues étrangères.

## 7.2. Etablissement des règles et réorientation des approches pédagogiques

Les enseignants corrigent généralement plusieurs types d'erreurs. Les erreurs qui empêchent ou nuisent à la communication, les erreurs usuelles sur la prononciation des mots (*pacmacie* au lieu de *pharmacie*), les transpositions lexicales et l'agencement des morphèmes ou des phrases (tu pleures quoi au lieu de pourquoi pleures-tu ?) et enfin les erreurs susceptibles de provoquer des réactions négatives de la part des interlocuteurs (dis-la que j'arrive, donne-la au lieu de donne-lui). Face aux erreurs listées ci-dessus, l'enseignant, dès le départ, rassure les élèves sur la normalité de l'erreur aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, bien que l'écrit remporte la palme d'or des erreurs souvent commises. Une fois le diagnostic des erreurs établi, l'instructeur émet quelques règles et signe un contrat d'apprentissage avec ses apprenants :

- éviter au maximum l'usage d'une autre langue que celle enseignée ;
- écrire en utilisant un langage châtié ;
- n'avoir pas honte de se faire corriger et d'appliquer les règles d'orthographe et de grammaire ;
- le langage argotique et les transpositions ne sont plus un objet de mode et doivent donc être proscrits même s'ils participent parfois au renouvellement de la langue. Avant d'y songer, les élèves devraient maîtriser le français dans sa forme la plus pure.

En marge de toutes ces règles, la méthode d'enseignement considérerait plus les aspects explicatifs plus détaillés et convenant à la majorité des élèves que des évaluations-sanctions traumatisantes (qui sont légion au Cameroun). L'auto-évaluation conduit à une meilleure maîtrise de la langue française et l'évaluation formative devrait dépendre des objectifs des cours (comme le cadre de correction des erreurs et les erreurs à corriger en dépendent).

### 7.3. Techniques préventives

Un enseignant de français est celui qui doit valider sa discipline. Il ne doit pas faire partie de ceux qui se l'approprient en la bourrant de particularités lexicales, de scientismes, de calques et de mots lexicalisés. Le français doit pour ce faire être exempt de toute souillure (des mots hybrides, de fautes grammaticales, des mots étrangers ayant leur traduction en français) pouvant entraîner sa disparition. Pour cela, il faut préconiser une intensification de l'enseignement du français au Premier Cycle à travers le cours de phonétique, les exercices portant sur les questions de langue et les corrigés. Il semble nécessaire de diminuer les séances de lecture obligatoire et de mettre un accent sur la rédaction. Enseigner le vocabulaire en classe de Sixième, à travers des activités ludiques, pour amener ces derniers à être outillés lexicalement afin de pouvoir désigner les réalités quotidiennes dans la langue de leur choix. La lecture contribue partiellement à mettre en contexte tous les vocables appris tandis que la rédaction participe à l'expression des idées véhiculées par les mots.

En matière de méthode, au regard du fossé qui sépare les méthodes traditionnelles d'apprentissage du français et celles modernes, il y a lieu de recentrer les objectifs d'enseignement des langues secondes. En outre, les transitions difficilement assurées retardent la modernisation de l'enseignement des langues secondes. Pour cela, il faut adapter les approches audiovisuelles et actionnelles dans les classes de langues au Cameroun. Egalement, l'intégration des TIC pendant les classes de langues susciteraient une plus grande attention des élèves, mais surtout l'usage de l'ordinateur participe à développer l'autonomie dans l'apprentissage, à repérer facilement les fautes lexicales et syntaxiques et les corriger. L'emploi des contrastes entre leur langue maternelle et la langue française au cours de la transmission de la morphosyntaxe stimulerait les élèves à apprendre la norme de la langue et détecter l'utilité de l'emploi d'une bonne norme.

### 8. Pour un cadre idéal de l'enseignant

D'après le questionnaire adressé aux professeurs de français de Ntuisong-Obala, plusieurs problèmes ont été signalés. Dans la plupart des cas, les enseignants de cette localité ne vivent pas dans le village. La majorité vient des villes voisines (Obala, Bafia, Yaoundé) et d'autres villages voisins. Ce qui peut jouer sur le début du cours et même sur la transposition didactique. L'enseignant affirme qu'il y a des jours où il dispense des cours en étant fatigué à cause de son éloignement par rapport à l'établissement. Aussi, il ne manifeste aucune attention lorsqu'il perçoit des erreurs interférentielles. Il préfère atteindre certains chapitres de son cours au détriment des explications utiles à la formation des apprenants.

Dans le souci d'assurer l'avenir des jeunes apprenants et la survie de la langue française, il est proposé la création d'une cité pour les enseignants et l'éclairage des salles de classes pour pouvoir utiliser les ordinateurs. Le cours de français est un cours qui devrait se transmettre en toute vivacité afin d'être assimilé par les élèves. Les apprenants ont intérêt à le maîtriser pour comprendre les autres disciplines qui jusque là sont enseignés en français.

## Conclusion

Les communications quotidiennes sont jonchées d'interférences lorsqu'on ne maîtrise pas encore la langue seconde. C'est pourquoi plusieurs méthodes d'enseignement mènent à la connaissance de la langue seconde et permettent de considérer et de corriger les erreurs intra/interlinguales pendant son enseignement. Aujourd'hui, les instructeurs recourent principalement aux études contrastives, aux nouvelles approches pédagogiques (audiovisuelle et actionnelle) et privilégient l'autonomisation de l'apprentissage. Le français et l'etón, enseignés en milieu plurilingue etón, ne semblent pas échapper à l'application des règles d'enseignement actualisées.

## Bibliographie

- Besse, H. , Porquier, R .1984. Grammaire et didactique des langues. Paris : Hatier-Credif.
- Chomsky, N. 1966. Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought. New York: Harper & Row.
- Corder, S.P. 1980. « Que signifient les erreurs des apprenants ? ». Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, *Langages*, n°57, p.9-15.
- Cuq, J.P.,(Dir.) 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International/Asdifle.
- Debyser, F. 1971. « Comparaison et interférences lexicales (français-italien) ». *Le Français dans le monde*, n° 81, p. 51-57.
- Fusun, S. 2009. « Interférences lexicales entre deux langues étrangères : anglais et français ». *Synergies Turquie*, n°2, p.179-184.
- Lokman, D., Huseyin, G. 2009. « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE ». *Synergies Turquie*, n°2, p. 125-138.
- Lokman, D. 2008. Production écrite en FLE et analyse des erreurs face à la langue turque : cas de l'université de Marmara. Thèse de Doctorat, Istanbul, Université de Marmara.
- Marquillo, M. L. 2003. L'interprétation de l'erreur. Paris : CLE International.
- Öztoğat, N. 1993. « Analyse des erreurs/analyse contrastive ». Grammaire et Didactique des langues, n°590, p. 66-76.
- Porquier, R. 1984. « Communication exolingue et apprentissage des langues ». PY, B. (ed), Acquisition d'une langue étrangère (Actes du Colloque de Neuchâtel, 16-18 septembre 1982) p. 17-47.
- Piaget, J. 1975. L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement. Paris: Presses universitaires de France.
- Preis, T. 2008. « Stratégies d'apprentissage employées par les apprenants débutants dans

l'acquisition du FLE en milieu institutionnel ». Communication universitaire, Institut de langues, Université Estadual de Maringá.

Tagliante, C. 2001. La classe de langue. Paris : Clé International.

Van de Velde, M. 2006. A description of Eton: phonology, morphology, basic syntax and lexicon. Thèse de Doctorat, Paris: CRNS.

### Notes

1. Les autres adjectifs sont des déverbatifs ou des nominaux : və : rouge vient de əvə « être rouge »  
dit : lourd vient de ádit « peser »

2. Que l'on parle du genre féminin ou masculin, en eton, les adjectifs possessifs, démonstratifs et autres déterminants ne changent pas.

3. Gné (lui, la, le) : il n'existe pas de féminin masculin pour ce mot aussi, ils savent que quand c'est un garçon, on dit donne-lui et quand c'est une fille, on dit donne-la.