

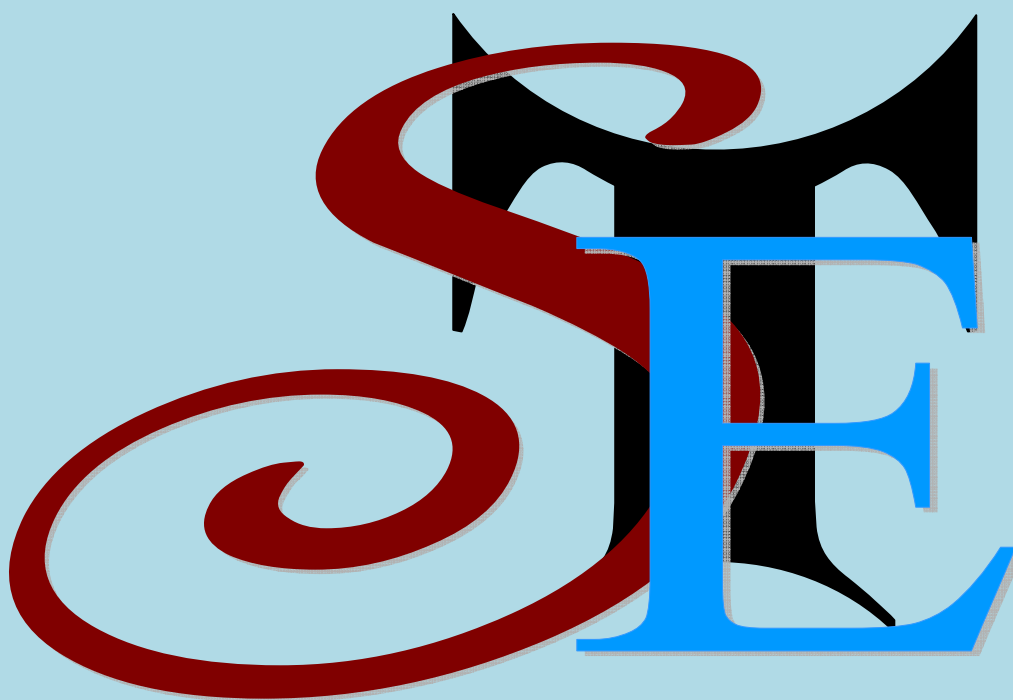


INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

---



**Juin 2016 N° 005**



INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL  
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET  
PROFESSIONNEL

---

CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES  
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

---

Directeur de Publication ..... :Dr BERTE Zakaria, IPNETP

Secrétaire de Publication ..... : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP

Directeur Scientifique ..... : Pr Kanvally FADIGA, ENS

*Membres du comité scientifique*

Pr BAHA Bi YOUZAN D. ....: Université de Cocody Abidjan

Pr KOUADIO Bénéié Marcel .....: Université de Cocody Abidjan

Pr SANGARE Moustapha Karam.....: INPHB, Yamoussoukro

Pr GBONGUE Jean-Baptiste .....: IPNETP

Dr BERTE Zakaria .....: IPNETP



## TABLE DES MATIERES

### **I - Editorial**

Zakaria BERTE..... 7-8

### **II – Modélisation graphique du processus De mobilisation de ressources en apprentissage par problème**

Antoine AKPA..... 9

### **III – Les efforts de scolarisation en Côte d’Ivoire : le biais urbain**

KONE Koko Siaka..... 31

### **IV – Déclenchement du processus entrepreneurial en contexte culturel africain : Cas de la création d’entreprise**

SONZAÏ Théodore..... 47

### **V – l’échec scolaire et le rapport avec le français, langue d’enseignement**

KONAN Jean-Claude David Kouadio..... 75

### **VI - L’engagement associatif et la reconstruction de la figure sociale du retraité en Côte d’Ivoire. L’exemple des retraités de l’Association des Retraités de Cocody (ARECO)**

BROU Noël-Pacôme & TOH Alain..... 95

### **VII - « Participation au budget familial au sein des couples abidjanais : cas de la Commune de Cocody »**

SEHI Bi Tra Jamal ..... 111





**KONAN JEAN-CLAUDE DAVID KOUADIO**

Assistant

Département des Sciences de l'Éducation

Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel

Kjdav1980@yahoo.fr

---

**L'ÉCHEC SCOLAIRE ET LE RAPPORT AVEC LE FRANÇAIS, LANGUE  
D'ENSEIGNEMENT**

---

**RESUME**

Le choix du français comme langue officielle dans nos États africains francophones et principalement en Côte d'Ivoire a fortement contribué au rapprochement et à l'intercompréhension entre les différents peuples qui se partagent le territoire.

Toutefois, au plan éducatif, les résultats de cette politique linguistique basée essentiellement sur le français continuent de se faire attendre. Les apprenants ivoiriens notamment ceux du milieu rural, éprouvent encore de nombreuses difficultés pour se l'approprier. Ce manque de maîtrise du français, discipline et médium d'enseignement, a des répercussions sur le rendement des élèves.

En effet, les problèmes de lecture, de compréhension, de syntaxe, de phonétique, de lexique et de sémantique auxquels ils sont confrontés constituent autant d'éléments qui les empêchent d'obtenir des résultats satisfaisants aussi bien en français que dans les autres disciplines.

**Mots-clés :** français ; langue d'enseignement ; échec scolaire ; évaluation ; rendement scolaire ; langue maternelle ; milieu rural

**SUMMARY**

The choice of French as official language in our French-speaking African States and mainly in Coast of Ivory contributed strongly to the closeness and to the intercomprehension between the different peoples that share the territory.

However, on an educational level, the results of this based linguistic politics essentially on French continue to make itself/themselves wait. The learners of the Ivory Coast notably those of the farming environment, feel numerous difficulties again to appropriate itself/themselves him. This lack of French mastery, discipline and medium of teaching, have some repercussions on the output of the pupils.



Indeed, the problems of reading, understanding, syntax, phonetics, lexicon and semantics to which they are confronted constitute as many elements that stops them from getting satisfactory results as well in French that in the other disciplines.

**Keywords:** French; language of teaching; school failure; assessment; school output; maternal language; farming environment.

## **0- Introduction**

L'idée générale de cet article est de montrer à travers un certain nombre de phénomènes de classe relatifs à la mobilisation des connaissances linguistiques en situation d'évaluation. La question centrale est de montrer comment le français, langue d'enseignement peut contribuer à l'échec scolaire.

Nous présenterons successivement le français dans le système éducatif en Côte d'Ivoire, quelques éléments de la littérature existante sur les difficultés que pose le français aux apprenants et, enfin nos analyses des faits linguistiques à l'origine du faible rendement des élèves. Avant ces analyses, nous présenterons les résultats obtenus par les élèves en général et ceux obtenus en français et de mathématiques en particulier.

### **1. Le français dans le système éducatif ivoirien**

Discipline et médium d'enseignement, le français, institué comme langue officielle de la Côte d'Ivoire depuis 1963<sup>1</sup> est au cœur de toutes les activités pédagogiques. Ainsi de la maternelle à l'université, tous les enseignements et apprentissages sont organisés dans cette langue. Cette situation qui lui donne un statut particulier et privilégié par rapport aux autres langues étrangères et même locales<sup>2</sup> fait de celui-ci l'unique langue de transmission des savoirs et par ricochet la seule langue des connaissances et d'insertion professionnelle (Bouadou, 2010). Cette remarque est également révélée par A. Fofana (2010 :39) quand il écrit : « On estime que (...) le français permet une mobilité sociale et offre davantage de possibilités sur le marché du travail tandis que les langues locales ne peuvent avoir qu'une utilité purement domestique ». Imposé comme tel à tous les apprenants du système éducatif ivoirien, le français fait obstacle à de nombreux apprentissages. En effet, les difficultés que rencontrent nombre d'apprenants pour se l'approprier le présentent comme l'une des causes des mauvais résultats enregistrés lors des évaluations. La présente étude prend appui sur les rendements des élèves scolarisés en milieu rural notamment de l'école primaire Diby Kouakoukro<sup>3</sup>.

### **2. Difficultés d'appropriation du français langue d'enseignement à travers quelques études**

Les difficultés que pose la langue française en tant que médium d'enseignement dans les pays africains francophones ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche et de publications : articles, rapports

---

1 Constitution ivoirienne de 1963 en son article 1er. Pour F. H. BOIGNY premier président de la Côte d'Ivoire indépendante, cette langue commune pouvait servir de cadre pour réaliser rapidement l'unité de la nation et le développement.

2 En Côte d'Ivoire, les langues nationales ne sont pas prises en compte dans les programmes scolaires. Mais depuis 2001 à la faveur du projet PEI, dix langues sont en phase d'expérimentation dans certaines régions du pays.

3 Campement situé sur l'axe Blé-Zéhiri dans la sous-préfecture de Divo et dans la région du Lô-Djiboua.

d'évaluation, mémoires de maîtrise, thèses et ouvrages en Côte d'Ivoire et dans d'autres universités étrangères. Explorant les difficultés liées à la mobilisation des connaissances linguistiques enseignées pour résoudre des exercices scolaires lors des évaluations formatives ou sommatives, la plupart des travaux indiquent que le manque de maîtrise du français constitue une source de difficultés qui empêche la réussite de nombreux apprenants. Ainsi dans un article intitulé *Mathématique et Langue nationale en milieu bambara*, Mamadou Lamine Kanouté (2000 : 80) faisant allusion au problème posé par l'usage du français dans les établissements scolaires africains écrit : « le français n'est pas la langue maternelle des apprenants. Ceci constitue une source de difficultés et explique en grande partie l'importance du déficit en matière d'éducation : le manque de maîtrise du français fait obstacle à l'acquisition des notions fondamentales et provoque de forts taux de redoublement et d'abandon ».

J. P Makouta (1973) a également mis en relief les difficultés que rencontrent les écoliers africains dans leur apprentissage du français à apprendre le français. Soulignant la difficulté que celui-ci représente pour les apprenants, il recommande qu'on applique les méthodes des langues étrangères dans les écoles africaines afin d'améliorer les performances des apprenants. Cette situation que décrit l'auteur montre bien que le français a une responsabilité dans la contre-performance des apprenants.

Abondant dans le même sens, Jacques Champion (1974) souligne que la majorité des fautes les plus graves commises par les élèves africains proviennent des interférences entre la langue maternelle et la langue française et que leur persistance est due à une pédagogie qui a ignoré ce phénomène fondamental dans ses aspects lexicaux, morphologiques, syntaxiques, phonétiques. Bouadou (2010 :87) en dresse le bilan suivant : « *Cette situation qu'a occultée l'enseignement/apprentissage constitue un frein et ne contribue pas à l'amélioration du système scolaire* »

A sa suite pierre Dumont (1986) ayant pris conscience des difficultés liées à la transmission du savoir et des modalités de transmission de celui-ci de même que le problème de l'aspect interculturel posé par le français en milieu scolaire africain, préconise l'avènement d'un système éducatif qui tienne réellement compte des réalités socioculturelles et linguistiques africaines. Il est rejoint dans cette position par C. Noyau, qui dans un article

(2004 :474) écrit : « *L'enseignement/ apprentissage devra s'appuyer sur les connaissances linguistiques (...) des enfants dans leur milieu, acquises hors de l'école, pour créer des ponts entre le monde social et culturel auquel ils appartiennent et le monde de l'école avec ses savoirs* »

Aussi au colloque sur la négritude tenue à Dakar en avril 1971, Souleymane Niang cité par Kanouté (2000) a appelé à l'enseignement des mathématiques en langues locales en s'appuyant sur le fait que le petit noir n'arrive à réfléchir véritablement dans la langue d'adoption que vers l'âge de seize ans.

Dans une étude conduite par l'Unesco en 1988, l'on est arrivé à la conclusion selon laquelle les premiers apprentissages se font en langue maternelle. Aussi, faudra-t-il « **chercher dans l'oubli de cette vérité l'une des causes des retards et des échecs scolaires (...) enregistrés en Afrique** » (1988 :11)

Notre travail vise à identifier et à analyser les difficultés de langue auxquelles sont confrontés les apprenants et qui les empêchent par conséquent de fournir de meilleurs rendements.

### **3. Faits à l'origine de l'échec scolaire et le rapport avec le français, langue d'enseignement**

Les réflexions qui suivent prennent appui sur les travaux des élèves des classes de CP1 au CM2 à l'issue d'une évaluation en 2015. Cependant, l'étude ne prend en compte que les activités de mathématiques et de français. Pourquoi ce choix ? Nous avons choisi l'école primaire Diby Kouakoukro pour étudier les difficultés que le français représente pour les apprenants en milieu rural. Contrairement aux élèves des grandes villes ou de ceux inscrits à proximité d'une ville ceux-ci ne côtoient le français qu'en classe et ce avec le maître<sup>4</sup>.

Examinons maintenant comment se manifestent les faits linguistiques à l'origine du faible rendement des apprenants en français et en mathématiques. Nous appuyant sur les résultats qui nous ont été mis à notre

---

4 Selon le Directeur de l'école et les autres enseignants interrogés sur le comportement linguistique des élèves, il ressort que de nombreux du cp1 au CM2 utilisent moins le français en classe. Ils le font généralement dans des situations d'interaction avec l'enseignant.

disposition par le Directeur de l'école, nous procéderons d'abord aux statistiques relatives aux taux de réussite et d'échec de façon générale et ensuite les statistiques concernant les activités les disciplines choisies dans chaque niveau d'étude.

**Tableau1. Les résultats<sup>5</sup> de l'évaluation par niveau d'étude**

| Niveaux d'études | Effectifs | Taux de réussite |       | Taux d'échec |       |
|------------------|-----------|------------------|-------|--------------|-------|
|                  |           | Nombre           | %     | Nombre       | %     |
| CP1              | 42        | 22               | 52,38 | 20           | 47,61 |
| CP2              | 36        | 19               | 52,77 | 17           | 47,22 |
| CE1              | 38        | 21               | 55,63 | 16           | 42,10 |
| CE2              | 35        | 23               | 65,71 | 12           | 34,28 |
| CM1              | 32        | 15               | 46,87 | 17           | 46,87 |
| CM2              | 28        | 09               | 32,14 | 19           | 67,85 |

Comme le montre le tableau ci-dessus, les taux d'échec demeurent très élevés dans les différents niveaux d'étude. Cependant, il faut constater que le taux d'échec (65,85%) le plus élevé concerne la classe de CM2 et le taux de réussite le plus important (65,71%) la classe de CE2. On note aussi que les classes de CP1 et de CM2 qui constituent respectivement le début et la fin du cycle primaire ont les taux d'échec les plus élevés. Les résultats de l'évaluation étant connus, nous nous intéresserons aux résultats des différents niveaux d'étude en français et en mathématiques.

### **3-1. Les résultats<sup>6</sup> des élèves en français par cycle d'enseignement**

5 Ces résultats sont ceux de l'évaluation qui a eu lieu au mois de mars 2012. Les statistiques n'ayant pas fait objet de calcul chez les enseignants, nous avons pris soin de le faire afin de pouvoir les exploiter dans nos analyses.

6 La collecte des copies après leur correction par les enseignants nous a permis d'obtenir tous les résultats des élèves en mathématiques et en français.

Les différentes rubriques du français dans lesquelles sont évaluées les apprenants varient selon les niveaux d'apprentissage. En conséquence, il est nécessaire de présenter les résultats par cycle.

### **3-1-1 Les résultats au cours préparatoire (CP)**

| Niveau d'études        | CP1   |       |       |       | CP2   |       |       |       |
|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Effectifs              | 42    |       |       |       | 36    |       |       |       |
| Activités pédagogiques | L     | D     | C     | E. E  | L     | D     | C     | E. E  |
| notes $\geq$ 10        | 14    | 12    | 23    | 10    | 17    | 11    | 21    | 14    |
| Total (%)              | 33,33 | 28,57 | 54,76 | 23,80 | 36,95 | 30,55 | 58,33 | 38,88 |
| notes < 10             | 28    | 30    | 19    | 32    | 19    | 25    | 15    | 22    |
| Total (%)              | 66,66 | 71,42 | 54,76 | 76,19 | 52,77 | 69,44 | 41,66 | 61,11 |

La lecture du tableau indique que les apprenants du cours préparatoire rencontrent de nombreuses difficultés en français. Ces difficultés linguistiques se rencontrent dans toutes les matières qui composent la discipline. Aussi le taux d'apprenants confrontés à ces difficultés de langue dépasse dans chaque matière les 50 % au CP1 et les 40 % au CP2. Mais au CP2 c'est seulement en Copie (C) qu'il n'y a pas plus de 50 % confrontés à ces problèmes de langue. Ces difficultés bien qu'elles soient importantes dans toutes les activités qui composent la discipline français, elles sont encore plus importantes en Dictée (D) et en Expression écrite (E. E.). Dans ces deux activités, les taux d'élèves ayant obtenu une note inférieure à 10 sont très élevées. Elles sont respectivement de 71,42 % et 76,19 % pour la classe de CP1 et de 69,44 % et 61,11 % pour la classe de CP2. Nous remarquons toutefois que ces difficultés sont encore plus importantes au CP1.

**Tableau 2. Les résultats obtenus en français au cours élémentaire (CE)**

| Niveau d'études        | CE1   |       |                | CE2 |       |                |
|------------------------|-------|-------|----------------|-----|-------|----------------|
| Effectifs              | 38    |       |                | 35  |       |                |
| Activités pédagogiques | L     | D     | Etude de texte | L   | D     | Etude de texte |
| notes $\geq 10$        | 15    | 14    | 13             | 21  | 16    | 17             |
| Total (%)              | 39,47 | 36,84 | 34,21          | 60  | 45,71 | 48,57          |
| notes $< 10$           | 23    | 24    | 25             | 14  | 19    | 18             |
| Total (%)              | 60,52 | 63,15 | 65,78          | 40  | 54,28 | 51,42          |

Comme cela peut s'observer dans le tableau, les difficultés de langue demeurent aussi importantes dans les classes de CE1 et de CE2. Toutefois, nous notons une amélioration en lecture au niveau des élèves de la classe de CE2. Si un nombre non négligeable tend à se rapprocher de la moyenne en classe de CE2, ce n'est pas le cas pour les élèves de la classe de CE1.

En effet, nous remarquons que le nombre de notes inférieures à la moyenne dans la classe de CE1 dépasse dans toutes les activités les 60 % tandis qu'en classe de CE2, ce taux est inférieur à 55 %.

**Tableau 3. Les résultats obtenus en français au cours moyen (CM)**

| Niveau d'études           | CM1            | CM2            |
|---------------------------|----------------|----------------|
| Effectifs                 | 32             | 28             |
| Activités pédagogiques    | Etude de texte | Etude de texte |
| Nombre de notes $\geq 10$ | 13             | 09             |
| Total (%)                 | 40,62          | 32,14          |
| Nombre de notes $< 10$    | 19             | 19             |
| Total (%)                 | 59,37          | 67,85          |

Les difficultés, selon les résultats observés dans le tableau ci-dessus, restent importantes pour les apprenants des classes de CM1 et CM2. Dans ce cycle d'étude, nous notons que les élèves de CM2 rencontrent plus de difficultés

que les élèves de CM1. Cependant, il faut mentionner que les difficultés sont très élevées dans la mesure où le nombre d'apprenants ayant obtenu une note inférieure à la moyenne dans les deux cas excèdent les 50 %.

### **3-2. Les résultats en français dans l'ensemble**

Les différentes statistiques par cycle d'apprentissage et par niveau d'études montrent que du CP1 au CM2, les élèves, majoritairement, connaissent des problèmes de langue. Une bonne partie des élèves, selon les résultats issus de l'évaluation a une note inférieure à la moyenne. En somme, les élèves ont de mauvais résultats en français. Ces mauvais résultats sont extrêmement importants à l'entrée du cycle et à la sortie dudit cycle. Ces difficultés linguistiques auxquelles sont confrontés de nombreux apprenants au début du cycle primaire pourraient trouver leur origine dans le fait que les enfants qui arrivent pour la première fois à l'école ne parlent que leur langue maternelle. Cependant, dès les premiers jours de classe, ils se voient imposer une langue qu'ils ne connaissent pas et qu'ils ne pratiquent pas, une langue qui est quasiment absente de leur conversation ou de leur milieu de vie. Ce changement linguistique qui intervient de façon brusque peut être une source de difficultés qui pourraient se faire observer à différents niveaux de l'apprentissage comme le fait remarquer J. Champion (1974). Pour les problèmes linguistiques qui deviennent plus importants en fin de cycle primaire, on pourrait penser comme (Kanouté, 2000) à la non maîtrise des notions auxquelles les élèves enfin de cycle auraient dû s'approprier. Aussi, relevons le fait que les activités de français en fin de cycle primaire sont denses et que toute activité à évaluer dans cette discipline demande à l'élève une mobilisation de certaines connaissances linguistiques pour réussir. Aussi, l'élève doit-il être capable de lire seul le texte, le comprendre, répondre aux questions de compréhension, de vocabulaire, de syntaxe et d'expression écrite. Pour y arriver, il lui faut une bonne dose de connaissances linguistiques. Les résultats de français étant connus, nous allons nous intéresser aux résultats obtenus par les élèves en mathématique.



**Tableau 4. Les résultats des élèves en mathématique par niveau d'étude**

| Niveaux d'études | CP1          |              | CP2          |              | CE1          |              | CE2       |              | CM1          |              | CM2          |              |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Effectifs        | 42           |              | 36           |              | 38           |              | 35        |              | 32           |              | 28           |              |
| Matières         | Cal.         | Pbm.         | Cal.         | Pbm.         | Cal.         | Pbm.         | Cal.      | Pbm.         | Cal.         | Pbm.         | Cal.         | Pbm.         |
| notes $\geq 10$  | 30           | 12           | 23           | 11           | 20           | 11           | 21        | 16           | 17           | 11           | 16           | 04           |
| Total (%)        | <b>71,42</b> | <b>28,57</b> | <b>63,88</b> | <b>30,55</b> | <b>52,63</b> | <b>28,94</b> | <b>60</b> | <b>45,71</b> | <b>53,12</b> | <b>34,37</b> | <b>57,14</b> | <b>14,28</b> |
| notes < 10       | 12           | 30           | 13           | 25           | 18           | 27           | 14        | 19           | 15           | 21           | 12           | 24           |
| Total (%)        | <b>28,57</b> | <b>71,42</b> | <b>36,11</b> | <b>69,44</b> | <b>47,36</b> | <b>71,05</b> | <b>40</b> | <b>54,28</b> | <b>46,87</b> | <b>65,62</b> | <b>42,85</b> | <b>85,71</b> |

La lecture du tableau ci-dessus nous montre que, comme en français, les élèves rencontrent de nombreuses difficultés en mathématique. Mais, nous remarquons qu'en mathématique, les difficultés proviennent en grande partie de la résolution des problèmes (pbm). Ainsi, si dans la quasi-totalité des différents niveaux d'études, plus de 50 % des élèves ont une note supérieure ou égale à la moyenne, ce n'est pas le cas pour les résolutions de problèmes où plus de 50 % des apprenants ne parviennent pas à obtenir la moyenne. Ces difficultés que rencontrent les élèves à résoudre les problèmes se font plus remarquer dans les classes de CP1, CE1 et CP2 où plus de 70 % des élèves obtiennent une note inférieure à la moyenne. Cette difficulté est plus accentuée en classe de CM2 où nous notons que plus de 85 % des élèves ont une note en dessous de la moyenne. Le rendement des élèves étant connu aussi bien en français qu'en mathématiques, nous chercherons à mettre en relief les difficultés linguistiques auxquelles sont confrontés les apprenants et qui constituent en conséquence un obstacle à leur performance.

### **3-3. La nature des difficultés à l'origine du faible rendement des apprenants**

Les difficultés que rencontrent les élèves s'expriment sous diverses formes. Ces formes varient selon les niveaux d'études mais également selon les

activités pédagogiques. Toutefois, il convient de noter que les difficultés de lecture et de signification des consignes de travail et d'énoncés se font observer dans tout le cycle primaire aussi bien en français qu'en mathématique. Les problèmes liés à l'orthographe et à la syntaxe portent essentiellement sur le français.

### **3-3-1. Les difficultés linguistiques**

Les difficultés linguistiques sont de divers niveaux.

#### **3-3-1-1. Les difficultés orthographiques**

##### **3-3-1-1-1. Confusion de la forme orthographique et phonétique**

Les difficultés orthographiques s'observent à travers la confusion des lettres et des sons. En effet, les lettres, notamment dans les classes de cours préparatoire et même de cours moyen sont régulièrement remplacées par des sons et donc la forme phonétique. Par exemple, nous notons, dans la phrase : « **Ali écrit o tablo** » que les mots « au » et « eau » composés respectivement des lettres « a », « u » et « e », « a », « u » sont purement et simplement remplacés par la forme [o]. Cette façon d'écrire permet de dire que les élèves qui commettent cette erreur écrivent comme ils entendent. En conséquence, c'est la forme sonore et donc le signifiant qui est privilégié au détriment de la forme orthographique. Cette confusion explique aussi la complexité de l'orthographe française et permet de dire avec Franck Smith citant (Catach, 1978, 1980, 1988) que le système d'écriture du français est pluriel<sup>7</sup>. Aussi transcrire la chaîne écrite comme la chaîne parlée apparaît comme une faute de langue et par conséquent sanctionnée.

##### **3-3-1-1-2. L'omission de l'apostrophe**

L'omission de l'apostrophe est également fréquente dans les productions écrites des apprenants du primaire. Les apprenants qui sont confrontés à cette difficulté orthographique, comme dans le premier cas, confondent la

---

<sup>7</sup> Le système d'écriture du français comprend trois codes dont le code phonographique, le code morphologique et le code logographique. Chacun de ces codes doit être pris en compte dans la production écrite.

forme orthographique et la forme phonétique. Cette déformation orthographique loin d'être une simple erreur donne naissance à d'autres mots dont le sens n'existe pas en français. A titre d'illustrations, nous avons les mots comme « **lenfant** », « **lherbe** », « **larbre** » qui ne sont pas reconnus comme des mots français en ce sens qu'ils n'existent nulle part dans un dictionnaire de cette langue.

### 3-3-1-1-3. La confusion des formes orthographiques « é » et « e »

Les difficultés liées à l'orthographe portent aussi sur la confusion des formes orthographiques « é » et « e ». Les élèves pour la plupart écrivent sans tenir compte de la différence de son qui existent entre ces deux formes. Ainsi, au niveau orthographique la lettre « e » est régulièrement remplacée par « é ». Par exemple, nous avons « dévoir » pour « devoir », « degré » pour « degré », « répas » pour « repas ». Cette habitude des apprenants permet de montrer que la langue locale notamment le baoulé qu'ils parlent tous a une influence sur l'apprentissage du français. Cela s'explique par le fait que les apprenants qui ne disposent pas du son [e] dans leur langue

maternelle, ont tendance à substituer le son [ə] par le son [e] qui lui est proche, d'où l'emploi de « é » à la place de « e ».

Cette confusion apparaît également dans l'orthographe des mots comportant le son [y]. Ici, généralement les apprenants utilisent le son [i] en lieu et place du son [y]. Aussi, notons-nous les exemples suivants : « **mir** » pour « mur », « **biffle** » pour « buffle ». Cette substitution du son [y] par le son [i] montre également que les apprenants puisent dans le système phonologique de leur langue maternelle pour transcrire les sons qui n'existent pas dans leur système phonologique. Ce faisant, ils misent sur le son qui lui est proche. Cette attitude linguistique des apprenants vient renforcer l'idée de J.P. Makouta (1973 : 98) lorsqu'il écrit : « On est en terrain mou et mouvant, rendu tel par l'ignorance de la langue maternelle. Tout est nouveau à l'élève ; il ne sait même pas quels sont les phonèmes qui entrent dans la composition de son propre nom au moment où il entreprend l'apprentissage [...] du français, langue étrangère. La confusion entre les sons de la seule langue qu'il parle par habitude et ceux du français, langue étrangère qu'on lui apprend aussi peu scientifiquement que possible est inévitable ». Les difficultés d'assimilation de certains sons persistent.

#### **3-3-1-1-4. L'omission de « h » et du « e » caduque**

La lettre « h », comme il nous a été donné de le voir dans les productions écrites des apprenants n'est pas souvent présente. En effet, cela s'explique par le fait que les apprenants ne tiennent pas compte des sens des mots quand ils écrivent. Aussi, ils s'intéressent uniquement à la forme phonique. Par conséquent, les sons qui ne sont pas prononcés ou qu'ils n'entendent pas dans la lecture du mot ne sont pas transcrits au niveau orthographique. L'aspect syntaxique et sémantique s'efface ainsi au profit de l'aspect phonétique. Par exemple, nous avons, « un ach » au lieu de « une hache ». Comme nous pouvons l'observer, le son [e] caduque qui se trouve en finale des mots « une » et « hache » est omis. Aussi, la lettre « h » qui se trouve à l'initiale du mot « hache » est également omise. Ces faits linguistiques montrent que les apprenants ne s'intéressent uniquement qu'à ce qu'ils entendent. Ils confondent ainsi langue parlée et langue écrite.

#### **3-3-1-1-5. L'intrusion du son [i]**

Dans les travaux réalisés par les apprenants, on observe que lorsque des mots commençant par la consonne « s » se font suivre d'autres consonnes telles que [p] et [t], ils insèrent toujours entre ces consonnes le son [i]. Ainsi, pour un mot comme « sport », nous notons « siport » et « stade », « sitade » ou encore « estade ». En observant ces différentes formes d'orthographe, nous notons que la difficulté qui réside dans la prononciation de ces mots semble être à l'origine de cette pluralité orthographique. Aussi, les enfants pour faciliter la prononciation d'une part et l'écriture d'autre part utilisent le son [i] ou [è] qu'ils semblent entendre dans la prononciation de ces mots pour écrire. C'est en cela que Champion (1974) affirme que la transcription est fille de l'audition.

### **3-3-1-2. Les difficultés syntaxiques**

Les difficultés syntaxiques s'expriment à divers niveaux.

#### **3-1-2-1. La confusion du genre**

L'emploi inapproprié des déterminants est l'une des difficultés les plus importantes auxquelles sont confrontés les apprenants. En effet, ceux-ci, comme dans un jeu de loterie ne tiennent pas compte pour beaucoup du genre auquel appartient le nom ou le mot avant de lui affecter un déterminant. Aussi notons-nous, « une vélo », un machine », « mon bille », « un boîte ».

#### **3-3-1-2-2. La position des déterminants.**

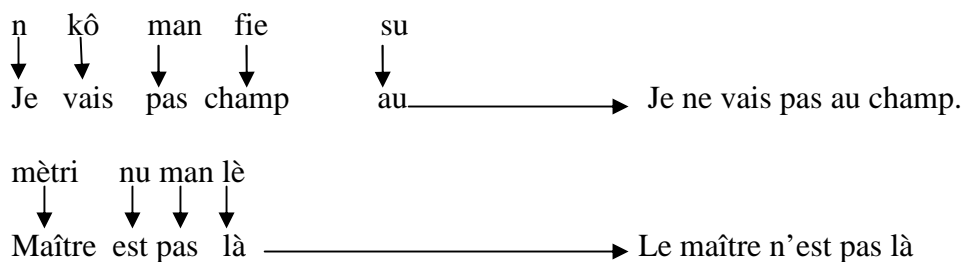
La position des déterminants est variable. Ainsi, il est difficile d'identifier une position bien définie dans son utilisation par les apprenants. Nous pouvons retenir néanmoins que ces déterminants précèdent soit le nom soit le secondent. Par la phrase : « **Donne moi un bic** », l'article indéfini « **un** » précède le nom « **bic** ». Cependant dans la phrase : « **Donne-moi mangue la** », l'article défini « **la** » est postposé au nom « **mangue** ».

Au-delà de ces positions que peuvent prendre ces déterminants du nom, il faut mentionner qu'ils sont fréquemment omis dans les productions des enfants. A titre d'illustrations, nous avons : « **J'ai tué rat** » ou encore « **J'ai payé habit** ». Cette place accordée aux déterminants montre que les apprenants n'ont pas abandonné leurs habitudes linguistiques. Ils sont toujours attachés à la structure syntaxique de leur langue maternelle qui malheureusement ne fonctionne pas comme le français. Ce faisant, ils ne cessent de commettre des fautes. Ce qui les expose à de faibles rendements puisqu'ils sont sanctionnés ou se voient retirer des points à chaque faute.

#### **3-3-1-2-3. L'omission de « ne »**

L'omission de « ne » dans les phrases négatives est de plus en plus rencontrée chez les apprenants. En effet, en s'inspirant de la structure syntaxique de leur langue maternelle, ces apprenants omettent l'adverbe de négation « **ne** » qui n'existe pas dans leur langue maternelle. Cette interférence syntaxique est à l'origine des constructions du genre : « **Je vais pas au champ** », « **le maître est pas là** ». A travers ces comparaisons qui

suivent, nous notons que ces constructions relèvent de la structure syntaxique du Baoulé. Ainsi avons-nous :



#### 3-3-1-2-4. Les interférences au niveau de la conjugaison

Les interférences relevées au niveau de la conjugaison portent sur le présent de l'indicatif et le passé composé. En effet, en comparant le mode de conjugaison utilisé par certains apprenants de la classe de CE1 à travers la conjugaison des mêmes verbes et aux mêmes temps, il se trouve que les apprenants qui commettent cette faute s'inspirent du mode de conjugaison de leur langue maternelle. Pour mieux rendre compte de cette situation, il est important de donner la conjugaison du verbe « manger » en français tel que conjugué par les élèves et en baoulé tel qu'il se conjugue afin de mieux expliquer l'origine des fautes. Ainsi avons-nous :

| Présent (baoulé) | Présent(français) |
|------------------|-------------------|
| n di             | → Je mange        |
| a di             | → Tu mange        |
| ô di             | → Il mange        |
| e di             | → Nous mange      |
| amou di          | → Vous mange      |
| be di            | → Ils mangent     |

Comme nous pouvons l'observer, les deux langues en présence c'est-à-dire le français et le baoulé disposent chacune de pronoms de conjugaison qui varient selon la personne désignée ou selon le nombre. Mais au niveau de la morphologie du verbe conjugué, au présent, le français, selon le pronom sujet dispose de terminaisons pour exprimer cela. Ce phénomène

linguistique n'existe pas dans la langue baoulé. Aussi, le verbe ne subit-il pas de modification quelque soit le pronom sujet. En conjuguant le verbe « manger » au présent de l'indicatif sans tenir compte de ces exigences morphologiques, les enfants ne font que recopier le modèle de conjugaison qui existe dans leur langue maternelle.

Au niveau du passé composé, c'est le même constat qui est fait. Comme nous l'avons fait avec le présent de l'indicatif, nous procéderons à la comparaison de la conjugaison réalisée par les apprenants à l'évaluation et à la conjugaison du verbe au passé composé tel qu'il se réalise dans leur langue maternelle.

| Passé composé (français) | Passé composé (baoulé) |
|--------------------------|------------------------|
| Je mangé                 | n di li                |
| Tu mangé                 | a di li                |
| Il mangé                 | ô di li                |
| Nous mangé               | e di li                |
| Vous mangé               | amou di li             |
| Ils mangé                | be di li               |

Au niveau du passé composé c'est la même observation. Mais ici, si le passé est exprimé par le morphème [li] en baoulé, le français fait d'abord conjuguer l'auxiliaire « avoir » au présent et le fait suivre du participe passé du verbe conjugué « manger ». Mais lorsque nous comparons la forme proposée par les apprenants, nous observons que le son [e] qui apparaît en final du verbe « manger » au passé composé est utilisé comme en baoulé avec le morphème [li] pour exprimer le passé. Cette réalité linguistique montre également que les apprenants s'appuient sur le mode de conjugaison de leur langue maternelle pour réaliser la conjugaison en français.

### 3-3-1-2-5. Les difficultés liées aux consignes de travail

Les difficultés issues des consignes de travail sont diverses et importantes. Elles concernent d'abord la lecture et ensuite le contenu de ces consignes qui en principe doivent permettre aux apprenants de donner une orientation au travail qui leur est demandé ou de le limiter dans un cadre bien défini. Ceci montre que la lecture et le contenu des consignes occupent une place de choix dans le travail que les enfants ont à réaliser.

### **3-3-1-2-5-1. La lecture des consignes**

La lecture des consignes qui précèdent ou accompagnent les tâches à effectuer par les apprenants est l'une des difficultés les plus importantes que rencontrent les élèves lors des évaluations. En effet, confrontés aux problèmes de lecture et ignorant par conséquent ce qui leur est demandé, les apprenants rendent soit leur copie vierge soit ils font autre chose que ce qui leur est demandé. Par exemple, en expression écrite au CP1, 21 enfants ont réalisé des dessins de ballon alors que la consigne leur demandait d'écrire le nom du dessin qu'ils voyaient.

Aussi, pour la consigne « **J'écris les mots où je vois i** », 15 élèves de la classe de CP2 ont rendu vierge leur copie. Ces attitudes des apprenants montrent que les problèmes de lecture auxquelles ils sont confrontés constituent un obstacle à la mobilisation des apprentissages antérieurs pour résoudre seuls des exercices comme c'est le cas avec les évaluations où chacun d'eux est censé travailler seul sans le concours de l'enseignant ni de celui de ses camarades. Cela consiste donc à noter que l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage par l'élève dépend d'abord de sa capacité à lire et à comprendre la consigne qui doit le guider dans la réalisation de la tâche qui lui est demandé.

### **3-3-1-2-5-2. La difficulté liée à la compréhension des consignes**

Les difficultés liées à la compréhension des consignes sont dues d'une part à la mauvaise lecture et d'autre part à la mauvaise interprétation du sens des mots clés.

#### **3-3-1-2-5-2-1. La mauvaise lecture**

La mauvaise lecture consiste à porter peu d'attention au texte qui est proposé. Par exemple, en classe de CE2, en expression écrite, il est demandé aux élèves de présenter le maître. Mais en lieu et place du maître, 5 élèves se sont présentés eux-mêmes et 6 autres ont présenté leurs parents. Dans ces circonstances, nous notons bien que les enfants ont pu lire la consigne et comprendre celle-ci dont le thème abordé est celui de la présentation. Cependant, ils semblent ne pas aller au bout de cette lecture afin de saisir tous les contours de l'exercice ; d'où la mauvaise lecture. Au-delà



de ce problème de lecture évoqué, d'autres chercheurs pourraient faire valoir la notion de précipitation ou d'habitude ou encore d'expression de l'attachement que les enfants auraient pour leurs parents ou pour leur propre personne.

### **3-3-1-2-5-2-2. La mauvaise interprétation du sens des mots clés**

Si lire et comprendre une consigne est une des premières tâches à accomplir par les apprenants pour aller progressivement vers la résolution de l'exercice, être à mesure d'identifier le ou les mots clés en vue d'en comprendre le sens est une autre tâche qui doit conduire l'élève à la compréhension globale de la consigne. Malheureusement, les élèves n'arrivent pas pour la plupart à donner le sens correct du mot clé. Par exemple, pour la consigne «Distinguer les adjectifs qualificatifs des verbes contenus dans le texte et ranger les dans un tableau à deux colonnes » qui était demandé aux élèves de la classe de CM2 n'a pas été comprise de la même manière par tous. Aussi, certains élèves dont le nombre s'élève à sept (7) ont-ils listé simplement les adjectifs et les verbes sans toutefois les classer comme le recommandait la consigne. Les 4 autres ont quant à eux souligné aussi bien les adjectifs qualificatifs que les verbes contenus dans le texte et s'y sont arrêtés.

### **3-4. Les difficultés en mathématiques liées au contexte sociolinguistique**

Les difficultés que connaissent les élèves sont favorisées en grande partie par le contexte linguistique. En effet, les élèves ne sachant pas lire éprouvent d'énormes difficultés pour comprendre les énoncés des problèmes qui leur sont posés. Même quand ils arrivent à lire, l'absence d'une maîtrise de la langue les empêche de répondre convenablement à la question posée. Ces difficultés interviennent le plus souvent lorsque les énoncés comportent les termes comparatifs « plus que », « moins que » ou l'additif « et » ou encore les termes comme « double » ou « moitié ». Par exemple, pour l'énoncé : **Ali a 2 ans de plus que seri. Quel est l'âge d'Ali sachant Seri en a 12**, nous avons obtenu différentes réponses. Par exemple nous avons la solution suivante :  $Ali a : 2 \times 12 = 24$  ans. Comme nous pouvons l'observer, le problème a une origine linguistique. En effet, l'enfant ne connaissant pas le sens du terme comparatif « plus que » l'a confondu au double. Ainsi, au lieu d'une addition c'est-à-dire poser une opération de

2+12 qui lui permettait de trouver l'âge d'Ali, il a plutôt doublé l'âge de Seri pour en faire celui d'Ali en posant l'opération :  $2 \times 12$ .

Aussi, nous pouvons mentionner les nombreuses copies rendues vierges lorsqu'il s'est agit de résolution de problèmes dans les classes de CM1 et de CM2. Cette situation montre que le manque de maîtrise du français amène les élèves à abandonner certaines activités tels que les raisonnements logiques qui nécessitent une mobilisation des connaissances linguistiques acquises en classe.

### **Conclusion**

Les difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants semblent constituer une des causes de l'échec scolaire en Côte d'Ivoire. L'absence de maîtrise du français fait obstacle à la mobilisation des savoirs linguistiques pour résoudre des exercices lors des évaluations. Au-delà donc des problèmes socio-économiques, structurels et pédagogiques souvent avancés pour expliquer l'échec scolaire, il faudra prendre en compte le facteur linguistique. Toute politique éducative nouvelle doit tenir compte de cet aspect. Le projet PEI qui est depuis 2001 en cours d'expérimentation pourrait être une solution à cette crise scolaire due à une politique linguistique qui ignore les réalités linguistiques et culturelles des apprenants.

## Bibliographie

- ARMANDE, E., 1979, « Linguistique et enseignement du français en Côte d'Ivoire » in cirln n<sup>05</sup>, PP 13-26
- BOUADOU, N.K., 2010, La lettre administrative et l'acte administratif unilatéral à Abidjan : éthique et esthétique communicationnelles, thèse de doctorat en sciences du langage, volume 1, Université Jean Monnet, Saint Etienne.
- CANU, G., DUPONCHEL, L., et LAMY, A., 1971, Langues négro-africaines et enseignement du français, ILA
- CHAMPION, J., 1974, Les langues africaines et la francophonie, Paris, Mouton.
- CREISSEL, D., et KOUADIO, N. J., 1977, Description phonologique et grammaticale d'un parler baoulé, Université nationale de Côte d'Ivoire, Institut de Linguistique Appliquée.
- DUMONT, P., L'Afrique noire peut-elle encore parler français, Paris, l'harmattan
- FOFANA, A. 2010, « Des choix méthodologiques dans l'enseignement du français à l'école primaire en Côte d'Ivoire » in Revue électronique internationale de sciences du langage sudlanguesn<sup>014</sup>, pp 33-42
- KANOUTE, L.M., 2000 « Mathématiques et langue nationale en milieu scolaire bambara ». In Nordic Journal of African Studies 9(3), pp 80-97.
- KOUADIO N. J., 1977, L'enseignement du français en milieu baoulé, problèmes et interférences linguistiques et socioculturelles, thèse de 3<sup>e</sup> cycle, université de Grenoble.
- KOUADIO N. J., 2001, « Ecole et langues nationales en Côte d'Ivoire : dispositions légales et recherches ». In CHAUDENSON Robert et CALVET Louis-Jean (Eds), les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat, paris : harmattan, pp 177-203.
- MANESSY, G., et WALD, P., 1982, Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit, Paris, L'harmattan.
- MBOUKOU, M. J. P., 1973, Le français en Afrique noire, Paris, bordas.
- PRUM, M., 1996, « Niveau de l'analyse linguistique et analyse des fautes » in cirln n<sup>0</sup>, 31, pp 63-91.

Achévé d'imprimer  
sur les presses de l'**IPNETP**

Juin 2016

ISBN : 2-909426-37-8

EAN : 9782909426372

---

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

**SOUSSION D'ARTICLES : [info@ipnetp.ci](mailto:info@ipnetp.ci)**