

Article original

## Enseignement de la grammaire française aux enfants Ngambaï du Tchad

**DOUMPA MIAN-ASMBAYE**

Département de Sciences du Langage, Université de N'Djaména

Boîte Postale : 1117, Tél. + 235 66 22 54 89

**Auteur correspondant** : E. Mail : [doumpamianasmbye@gmail.com](mailto:doumpamianasmbye@gmail.com)

Article soumis le 21/08/2018 et accepté le 23/11/2018

**Résumé** : Etat né de la colonisation française, le Tchad a adopté la langue de ses Maîtres comme langue officielle et langue d'enseignement. Mais, force est de constater que dans le domaine de l'enseignement, un certain nombre de facteurs, y compris le manque de la politique linguistique et de matériels didactiques ainsi que les méthodes d'enseignement, empêchent la bonne maîtrise de la langue française. A ces causes, il faut ajouter la multiplicité des langues maternelles qui ne sont pas toujours et toutes prises en compte dans l'enseignement de la langue seconde. Ainsi, il se trouve qu'en aval, on observe un taux élevé d'échec scolaire ou encore la non-expression spontanée des apprenants qui constitue un indicateur de la non-appropriation de la langue française qui s'explique par la non prise en compte des traits similaires et divergents des première et deuxième langues, du moment et de l'environnement de l'apprenant et même de l'apprenant en question. En outre, la première langue s'acquiert de manière inconsciente alors que la seconde se fait de manière consciente, il faut plutôt, dans la seconde langue, corriger les formes incorrectes qu'enseigner les formes correctes. Cela consiste à amener l'apprenant à reconstruire son savoir. Ce qui nécessite pour les responsables une réflexion approfondie.

**Mots clés** : Langue, langue maternelle, langue seconde/étrangère, métalangue, didactique.

**Abstract** : A state born of French colonization, Chad adopted the language of its masters as an official language and language of instruction. But it is clear that in the field of education, a number of factors, including the lack of language policy and teaching materials as well as teaching methods, prevent good mastery of the French language. To these causes, we must add the multiplicity of mother tongues that are not always and all taken into account in the teaching of the second

language. Thus, it is found that downstream, there is a high rate of school failure or the spontaneous non-expression of learners, which is an indicator of non-appropriation of the French language, which is due to the fact that similar and divergent traits are not taken into account the first and second languages, the moment and the environment of the learner and even the learner in question. In addition, the first language unconsciously sacrificed while the second language is consciously, but in the second language it is better to correct the incorrect forms of teaching the correct forms. This involves bringing the learner to rebuild his knowledge. This requires for the decision-makers a deep reflection

**Key words :** Language mother tongue, second language, didactic.

## Introduction

Le français a été introduit et utilisé au Tchad dans les écoles, dans l'administration et dans les institutions politiques dès la conquête coloniale. Mais il est à noter que sa maîtrise rencontre encore beaucoup de problèmes à cause de multiples raisons dont l'origine linguistique des apprenants.

L'enfant tchadien, à l'école, ne doit apprendre à lire, à écrire et à calculer qu'en français qui est pour lui une langue seconde et étrangère au détriment de sa langue maternelle.

Cependant, le problème qui se pose aux apprenants, ainsi qu'au système éducatif tout entier, est celui de la méthode d'enseignement des langues au Tchad.

Selon les textes officiels de la République du Tchad, l'enseignement public est laïc et se fait en français et arabe. De ce fait, le français est enseigné/appris dans les écoles (officielles) du Tchad à la fois comme langue d'enseignement et matière.

En fait, il faut dire que l'enseignement du français, de l'école primaire à l'université au Tchad, se dispense par de différents aspects à savoir la lecture, l'écriture, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire, l'élocution et la récitation.

La lecture est la base car elle constitue la connaissance instrumentale de la langue du fait que par la lecture l'élève

reconnaît les signes ou les combinaisons de signes. C'est un exercice de déchiffrage et de compréhension de sens.

En somme, la seule méthode d'enseignement du français utilisé au Tchad jusqu'aujourd'hui reste, malgré le développement des sciences didactiques, la méthode directe car tout se fait en français, langue étrangère et langue de scolarisation. Il n'y aucun recours à la langue maternelle de l'apprenant.

Un enfant tchadien qui n'a pas ou qui n'est pas encore entré à l'école (française) fait usage, selon les circonstances de communication, généralement de deux à trois langues à savoir : une langue maternelle, une langue vernaculaire et une autre véhiculaire. Le plus souvent, la langue vernaculaire est la même que la langue maternelle, mais la langue véhiculaire est dans la plupart des cas différente des deux premières. L'enfant parle au moins deux langues du Tchad dont il acquiert dans pratiquement les mêmes conditions, les données linguistiques primaires. C'est ce que constate Y. DOMSALA (1984, P. 79) en ces termes : « *les conditions d'apprentissage sont particulières : en entrant à l'école primaire, le petit Tchadien parle déjà deux langues. Le français intervient comme troisième langue* ». Cette situation de plurilinguisme chez l'enfant Tchadien se retrouve dans la plupart des pays colonisés de l'Afrique subsaharienne. Elle est plus marquée dans les centres urbains où on observe une hétérogénéité de groupes ethniques que dans les zones rurales linguistiquement homogènes

Ce qui nous intéresse présentement ici est la méthode utilisée pour enseigner la conjugaison française aux enfants ngambaï dans une classe de l'école primaire, ce qui ne diffère de la méthode d'enseignement de la langue française

## **1. Problématique**

Le niveau scolaire des enfants apprenant le français au Tchad est, non seulement, bas mais en régression. Le Tchad, selon le Bureau Central de Recensement, compte moins de 30% d'alphabétisés, dispose de peu de matériels scolaires didactiques en français pour

les élèves et peu d'enfants Tchadiens maîtrisent le français à cause du ratio élevé des élèves par enseignant, d'où le taux élevé de déperdition scolaire.

Les élèves n'ont pas une expression (orale) spontanée en français et même quand ils arrivent à s'exprimer, ils commettent beaucoup de fautes (de grammaire et d'orthographe) quand ils s'expriment ou rédigent un devoir en français. La conjugaison est un aspect important dans l'apprentissage de la langue sans représenter la langue toute entière.

Ce constat est une triste réalité pour un pays qui utilise le français depuis bientôt un siècle, et l'arabe tout récemment comme langues d'enseignement dans son système éducatif. Les enfants en âge de scolarisation y entrent et n'ont pour seul moyen de communication, en classe, que le français au détriment de leurs langues maternelles. Le français, qui assume toutes les fonctions pédagogiques au niveau primaire, rend ainsi l'apprentissage et la compréhension difficiles aux cours préparatoires.

Nous cherchons à analyser l'enseignement de la grammaire française aux enfants ngambai pour voir si c'est la prise en compte ou non de leur langue maternelle dans l'enseignement du français qui leur cause tant de difficultés pour la maîtrise du français. En d'autres termes, nous postulons que le système de la langue ngambai a une influence sur l'apprentissage de la langue française et que la prise en compte de ce système ngambai est nécessaire ou souhaitable dans l'enseignement.

Tout en sachant que l'apprentissage d'une langue ne se résume pas à celui de sa morphologie verbale (conjugaison), nous orientons l'objet de notre analyse vers la conjugaison des deux langues considérées ici.

## **2. Méthodologie**

Notre population cible est constituée d'enfants de l'école des Assemblées Chrétiennes de N'Djaména qui ont commencé à apprendre le français durant trois années, cours élémentaire, donc des enfants qui ont fait cinq heures de cours de français par

semaine durant au moins deux années scolaires. L'échantillon retenu est constitué de deux classes de cours élémentaires première année. Ces deux classes ont fait l'objet d'une observation directe s'inscrivant ainsi dans la méthode qualitative.

C'est un travail à la fois linguistique, contrastif et didactique, puisque nous passons en revue la conjugaison des deux langues en comparant les deux systèmes et du fait que nous parlons de l'enseignement d'une langue (français) aux enfants ngambai. Certes, nous n'aurons pas de solutions toutes faites à proposer pour l'enseignement du français aux enfants ngambai, mais ce travail permettrait sans doute de repenser la conception et la manière d'enseigner le français aux enfants Tchadiens.

Le français et le ngambai sont deux langues qui appartiennent à des groupes linguistiques différents, le premier appartient à la famille indo-européenne tandis que le second à la famille nilo-saharienne. Leurs phonétique, phonologie et morphologie diffèrent totalement.

### **3. Le contexte de l'étude et état des lieux**

Les recommandations issues de la Conférence Nationale Souveraine (CNS) de 1993 maintiennent le français et l'arabe comme langues officielles, mais suggèrent également le développement et la promotion des langues nationales. De même, les recommandations des Etats Généraux de l'Education tenus en 1994 l'ont si bien défini dans leurs dispositions. Malgré les déclarations faites en faveur des langues nationales, le français reste et demeure la langue d'instruction excepté quelques efforts fournis par certaines ONG intervenant dans le domaine de l'alphabétisation non formelle.

L'enseignant et l'écrit ont été et sont toujours au centre de tout. Ni l'apprenant ni sa langue maternelle ne sont pris en compte. L'enseignant part le plus souvent d'un paradigme ou d'un texte pour son enseignement. L'apprenant copie et répète les formes que son enseignant lui donne, il n'y a presque pas de production personnelle de la part de l'apprenant. Il est appelé à produire

textuellement ce que son enseignant lui donne, peu importe qu'il comprenne ou pas comment la conjugaison marche.

Pour différencier le présent du passé ou du futur, l'enseignant explique simplement que le présent exprime une action qui se déroule au moment où l'on parle alors que le passé exprime ce qui a déjà eu lieu et le futur ce qui va se produire.

Cette explication n'est pas vraiment convaincante du moment où on sait qu'une forme temporelle peut combiner plusieurs valeurs de sens ; par exemple l'opposition passé composé/passé simple, le présent d'énonciation qui exprime différentes valeurs de l'époque. Ce qui est d'ailleurs confirmé par Vigner (2004, P. 81) que : « *apprendre une langue, ce n'est pas seulement savoir élaborer des phrases correctes, c'est aussi découvrir et pratiquer les usages de la langue conformes aux conventions de communautés culturelles* ».

L'enseignement du français pourrait s'appuyer sur les similitudes et travailler les différences entre les deux langues, car la langue étrangère est toujours perçue à partir des habitudes acquises avec la langue maternelle. Ce qui veut dire que le plus souvent, l'apprenant ngambai fait usage, soit des systèmes intermédiaires des deux langues, soit il transfère des éléments du ngambai au français.

Dans la plupart des cas, on constate que le français est enseigné sans tenir compte du ngambai du fait qu'on se borne à enseigner les règles de fonctionnement et d'utilisation sans faire appel à la langue maternelle pour expliquer le fonctionnement du français, par exemple, l'enseignement de la conjugaison dans nos écoles consiste à faire « avaler » aux élèves le répertoire systématique des diverses formes que prend le verbe. Ainsi, nous affirmons avec Henri BESSE et Rémy PORQUIER (2004, P. 49) que :

*On sait que cette description repose essentiellement sur les notions de groupe, de personne, de temps et de mode, et que sa présentation canonique en est les tableaux de conjugaisons. Ces tableaux, à deux entrées, portent le plus souvent en ordonnées temps (simples, composés, et quelquefois surcomposés) et personnes (je, tu, il), et en abscisses modes personnels et non personnels (infinitif et participe).*

Cela démontre une méthode assez traditionnelle de l'enseignement du français aux apprenants ngambaï sans une analyse préalable quelconque qui puisse favoriser l'accommodation ou l'appropriation du français qui est généralement le but visé dans l'apprentissage d'une langue. Certes l'apprentissage d'une langue demande une immersion ou encore une exposition à la langue en apprentissage. Cependant il serait nécessaire de tenir compte de certains paramètres tels que l'âge ou les conditions d'apprentissage.

#### **4. Analyse**

L'analyse contrastive consiste à mettre en parallèle deux ou plusieurs systèmes de deux ou plusieurs langues afin de constater les similitudes et les différences. A notre avis, ce procédé est sûrement intéressant pour la didactique, surtout dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde car la langue première d'un apprenant constitue le facteur essentiel qui influence son processus d'apprentissage d'une langue étrangère. La langue maternelle contribue soit à faciliter (transfert) soit à entraver (interférence) ce processus. L'analyse contrastive vise à mettre en évidence les points des systèmes en contact pour lesquels il y aurait possibilité de transfert ou d'interférence.

Dans l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, la langue maternelle est rarement évacuée. L'apprenant, dans la plupart des cas, essaie de rapprocher le système de la langue à apprendre de celui de sa langue maternelle. Ainsi, selon les similitudes et les différences, on découvre les zones d'interférence (système totalement différent) et les zones de transfert (le système propose des solutions équivalentes et transposables). On retrouve ainsi certaines formes ou calques de la langue maternelle dans les expressions de la langue en apprentissage. Par exemple, les enfants ngambaï de notre échantillon, parce qu'ils ont l'habitude d'utiliser une seule forme pour le présent et le passé ou qui utilisent la même forme verbale pour les trois personnes du singulier ou encore ajoutent juste le même et seul morphème du pluriel - jé à la forme verbale

aux trois personnes du pluriel ont été tentés de plaquer la même morphologie du ngambai au français ou sur une autre langue qu'il apprend. En ce sens qu'il utilisera la même forme pour le passé et le présent, la même forme pour les trois personnes du singulier ou encore il sera tenté d'utiliser la même terminaison pour les trois personnes du pluriel ; comme en ngambai, ils utilisent le « - jé» suffixé aux deux premières personnes du pluriel, toutes les formes verbales des trois personnes du pluriel en français produites par un enfant ngambai prendraient soit -s, soit -ons, soit -ez, soit encore -ent ; puisque le pluriel en français se forme généralement avec le radical plus le morphème du pluriel.

Les difficultés à travailler, par l'enseignant et l'enseigné, dans l'apprentissage d'une langue seconde sont les écarts entre la première et la deuxième langue. En outre, la distance et la perception de la distance sont deux choses différentes. La langue maternelle dote l'apprenant d'outils heuristiques à caractères métalinguistiques. L'utilisation de l'ensemble cognitif ainsi que les savoirs acquis sont nécessaires. Il faut aussi développer les réflexions contrastives et les articuler sur le savoir métalinguistique.

Chaque langue a son autonomie dans la perception et dans la production. L'élève est souvent conduit à opérer des rapprochements implicites avec sa langue, à prendre conscience de différences et similitudes entre les pays, de la relativité des usages et des habitudes.

Il est nécessaire aussi de prendre appui sur la langue maternelle car le bain de langue, considéré comme seul moyen d'apprentissage d'une langue, n'est pas suffisant et quelque fois, il ne peut pas lui seul aider à apprendre une langue. Par ailleurs, l'apprentissage d'une langue varie selon les individus, l'âge et la relation avec la langue.

Les compétences transversales sont travaillées, les démarches d'analyse permettent la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé dans la seconde langue, les correspondances entre les éléments linguistiques des différentes langues. Il faut



s'appuyer sur les ressemblances pour établir les hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé en langue étrangère et déduire de l'observation des principes d'organisation syntaxique.

Dans l'enseignement de langue, toute proposition méthodologique ou didactique est sans doute conditionnelle au contexte. C'est une incitation, un guidage, un soutien à l'apprentissage. L'enseignement d'une langue constitue un processus mental individuel de construction, déconstruction et reconstruction continues de l'ensemble. C'est un outil pour la théorisation de ce qui est observé ; l'observation et la gestion donc des phénomènes complexes de la langue maternelle et de la langue seconde.

Enseigner une langue, c'est enseigner un savoir-faire et non un savoir d'où il faut aussi la pratique de la langue par la prise spontanée de parole par les apprenants, mais pas seulement leur attention. L'image autoritaire et la considération de l'enseignant ou la réserve et le silence respectueux de l'apprenant ainsi que l'évaluation élitiste sur la langue écrite risquent de compromettre l'enseignement de la langue.

Tout enseignant de langue seconde ou étrangère doit savoir que savoir la grammaire d'une langue est une chose et savoir enseigner la grammaire d'une langue en est une autre. On peut enseigner la grammaire selon le contenu morphosyntaxique, en utilisant une explication détaillée ainsi que des applications ou la méthode déductive en commençant par des exemples pour aboutir aux règles ou encore la méthode transmissive. On peut aussi alterner les langues selon la méthode directe ou indirecte.

La grammaire n'est pas un objectif, mais elle constitue une compétence. La grammaire prioritaire est celle qui est axée sur la forme. La pratique de l'enseignement est fondée sur le sens et sur une approche beaucoup plus traditionnelle. Dans l'enseignement de la grammaire, il faut reformuler un savoir afin de l'adapter aux besoins et capacités des apprenants. Ainsi comme le confirme Marie-Christine FOUGEROUSE (2001, P. 170) :

*La grammaire n'apparaît plus désormais comme la composante linguistique sur laquelle seul l'enseignant possède un savoir qu'il doit transmettre. Il devient un médiateur pour l'apprentissage.*

En didactique de langues, il y a plusieurs approches et surtout pour bien réussir, il faut les concilier comme l'affirme Christian PUREN (2003, P. 125) :

*Cette approche constructive appelle à son tour l'approche comparatiste puisqu'elle amène à valoriser en classe non seulement les activités réflexives de comparaison explicite entre les deux langues et les deux cultures, mais aussi les activités méta-réflexives de la comparaison explicite entre les modes et les tâches d'apprentissage, et les modes et tâches d'enseignement.*

La comparaison facilitera la tâche du fait de l'apprenant que, connaissant les similitudes, on peut travailler les différences.

L'enseignement/apprentissage d'une grammaire d'une langue seconde ou étrangère en s'appuyant expressément, comme il se doit, sur le modèle métalinguistique permet de construire et donc de la comprendre la grammaire. Pour commencer, on peut expliquer la grammaire de la langue étrangère (français) en langue maternelle (ngambai), en se référant aux règles explicitées en langue maternelle.

L'enseignement direct de la grammaire intériorisée veut dire enseigner sans expliciter les fondements métalinguistiques, d'où une grammaire inductive.

Voici par exemple ce que dit Janine COURTILLON (1989) par rapport à la notion de temps (en grammaire) :

*Ces grammaticalisations différentes entraînent un type d'interférences dues à la similarité formelle de temps alors que les valeurs ne se recoupent pas. D'où la nécessité d'une analyse précise des valeurs de temps dans sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il s'agit de prendre conscience dans le cas de l'allemand que ce qui fait qu'un prédicat puisse véhiculer la notion d'action en cours d'accomplissement (imparfait) ce n'est pas la forme temporelle du verbe, mais la présence d'un indicateur temporel dans l'énoncé.*

## 5. Justification d'un travail contrastif pour l'apprentissage d'une langue seconde

Son enseignement se fait de manière traditionnelle, c'est-à-dire qu'on en enseigne les règles grammaticales qui permettent à l'apprenant de bien le parler et de bien l'écrire comme les Français natifs malgré les différences culturelles et linguistiques. Notons que le français, qui ressort du groupe indo-européen, n'appartient pas aux mêmes groupes linguistiques que les 120 langues parlées au Tchad.

Par ailleurs, la Constitution de 1962, dans un paragraphe spécial de son Préambule, traitait de l'enseignement en ces termes : « *L'enseignement public est laïc, il se donne en langue française, une tranche particulière est faite à la langue arabe* ».

Le ngambaï utilise comme le français certains traits syntaxiques ou flexionnels parmi lesquels nous pouvons retenir la structure sujet-verbe-objet (SVO) ou encore la suffixation du morphème du pluriel au radical nominal ou verbal. Par ailleurs, les signifiants et les morphèmes ne sont pas les mêmes dans les deux langues ; le ngambaï utilise le jé comme seul morphème du pluriel dans la conjugaison (essentiellement à la deuxième personne), alors que le français fait usage de différents morphèmes selon la personne, par exemple *ons*, *ez* et *ent*. Ce qui montre bien les similitudes et les différences entre la première langue, le ngambaï et le français qui est à la fois la langue étrangère et la langue de scolarisation qu'un ngambaï doit maîtriser afin de communiquer et d'étudier.

### 5.1. Anticipation des interférences

Comme nous l'avons dit précédemment, un enfant ngambaï qui a l'habitude d'utiliser le radical du verbe à toutes les personnes du singulier et qui n'ajoute que le morphème du pluriel aux personnes du pluriel serait tenté de reproduire la même forme en français. Ainsi, par exemple, si on lui demande de conjuguer le verbe « manger » au présent de l'indicatif, l'apprenant ngambaï, en se basant sur sa langue maternelle bien sûr, aura deux tentatives qui, (il s'agit bien ici de projections ou encore d'anticipations possibles

des erreurs d'interférences avec la langue maternelle que pourrait faire un apprenant ngambaï en français, mais pas d'observations sur un corpus d'erreurs d'apprenants donné), sont entre autres :

- la première tentative qu'il aura c'est d'enlever le « m » du verbe manger, pour avoir le radical \*anger, comme pour les verbes qui ont un radical à initiale vocalique en ngambaï qui se conjuguent sans le préfixe k-, à toutes les personnes du singulier et en ajoutera un « s » aux personnes du pluriel, par exemple ;
- la deuxième tentative, s'il considère que manger est un verbe dont le radical est à initiale consonantique, serait de garder le « m », et d'en ajouter le « s » à la deuxième personne du pluriel.

Cela constitue déjà un tout premier transfert ou encore une toute première application des règles du ngambaï sur le français. Cette application des règles du ngambaï sur le français a des aspects positifs et négatifs qu'il faut savoir exploiter, dans l'enseignement/apprentissage. C'est ici qu'on fera appel à une analyse contrastive afin de voir les zones possibles de transfert et celles d'interférences. Là où, rappelons-le, on rencontre des ressemblances entre le ngambaï et le français, on parlera de zones de transfert sur quoi il faut s'appuyer et là où on rencontrera des différences, on parlera alors, dans ce cas, de zones d'interférences qu'il faut travailler.

Des différences culturelles et linguistiques susmentionnées découlent les interférences linguistiques et les différences phonétiques, phonologiques, voire morphosyntaxiques.

Précisons que l'on entend par « interférences linguistiques » le fait qu'un sujet bilingue utilise dans une langue cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B. Par exemple, un locuteur ngambaï dira : « Je bois la bouillie » au lieu de : « Je mange la bouillie » comme le disent les Français natifs.

En effet, dans l'esprit du ngambaï, la bouillie est un aliment liquide, d'où l'emploi du verbe boire.

L'emprunt et le calque sont le plus souvent dus, à l'origine, à des interférences. Dans la plupart des pays francophones d'Afrique, les interférences ne facilitent pas la maîtrise de la langue d'enseignement et gênent même la compréhension du message. Ce qui a pour conséquence les difficultés rencontrées par les écoliers et élèves Africains.

La tentation est alors assez grande de songer à une introduction des langues nationales dans l'enseignement afin qu'elles y servent de langues d'enseignement avec l'espoir d'un plein succès.

En outre, il est important ici de rappeler que l'interlangue et l'interférence relèvent de l'apprentissage et sont plus ou moins différentes l'une de l'autre.

Pour ce qui concerne l'interférence, Mackey (1976, P. 414) la définit ainsi :

*L'interférence est l'utilisation d'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 imperceptible au mélange des langues absolument évident.*

Par contre l'interlangue, comme le dit Brou-Diallo :

*est une stratégie d'apprentissage qu'utilise, sciemment ou non, un apprenant. Elle consiste à créer des règles qui ne s'appliquent ni à la langue source, ni à la langue cible, tout en s'en approchant quelquefois, pour résoudre ses difficultés d'apprentissage.*

## 5.2. Les ressemblances

Bien que les deux langues ne soient pas de la même famille linguistique, elles ont quand même quelques traits communs qui sont entre autres :

- le pronom personnel sujet en ngambaï comme en français se situe avant le verbe et

- les deux langues ont chacune sa façon de former son pluriel, le français utilise les désinences : -ons, -ez et -ent alors que le ngambaï utilise le morphème -jé :

### 5.3. Les différences

Etant donné que les deux langues ne sont pas de la même famille linguistique et surtout que l'une n'est pas le calque de l'autre, il y a forcément des différences. Les différences que nous avons spécifiquement observées sont les suivantes :

- le ngambaï fait usage de supra-segments comme des tons pour représenter certains pronoms personnels, alors que le français n'utilise que les segments, les phonèmes, les lettres ;
- le français fait usage de trois groupes de verbes dont les désinences peuvent varier selon le radical. Alors qu'en ngambaï, il y a des verbes dont les radicaux sont soit à initiale vocalique et soit à initiale consonantique ;
- dans la forme conjuguée en ngambaï, le verbe dont le radical est à initiale vocalique perd son préfixe k-, par contre, en français, c'est la terminaison du verbe qui, lui, varie selon le mode, le temps et la personne ;
- la deuxième personne, en français, prend -s, alors qu'en ngambaï, à la deuxième personne du singulier, il n'y a pas de suffixe au radical du verbe ;
- le ngambaï utilise un seul morphème pour les trois personnes du pluriel alors que le français utilise une désinence propre et différente l'une de l'autre à chacune des trois personnes.

### 5.4. Fondements théoriques pour une proposition d'apprentissage

En tant qu'ensemble des théories et pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui vise à optimiser l'appropriation du savoir par l'apprenant grâce à un travail d'observation et de réflexion, la

didactique peut, dans ce cas, tenir compte des ressemblances et des différences entre les deux langues dont une langue première (ou maternelle) qui est ici le ngambai et une langue seconde (ou étrangère), le français, afin que l'apprentissage de la seconde langue réussisse.

Nous pensons qu'une bonne méthode d'apprentissage qui prend en compte les ressemblances et les différences pourrait amener un enfant ngambai à passer aisément de sa conjugaison ngambai à la conjugaison du français d'où d'une langue à une autre sans buter sur une forme quelconque. Ainsi, les enseignants doivent tenir compte des différents paramètres et utiliser une bonne méthode d'apprentissage du français pour leur apprendre la langue étrangère de telle sorte à faire bon usage de ressemblances et de différences des deux langues.

Les apprenants ngambai, comme tout autre apprenant, ont appris leur langue maternelle dans un environnement informel, tandis qu'ils doivent apprendre le français dans un environnement formel et à base d'exercice. L'apprentissage du français est soumis à des facteurs variés, complexes, fluctuants ou aléatoires. Comme disent les behaviouristes, la langue maternelle, rappelons-le, est apprise de manière naturelle dans la société grâce aux données linguistiques primaires, alors que la langue étrangère, le français dans notre cas ici, l'enfant l'apprend à l'école. Ce qui fait dire à Vigotsky, (2005, P. 58) que

*l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il n'apprend sa langue maternelle. On peut dire que cette assimilation suit une voie directement opposée à celle qu'emprunte le développement de la langue maternelle. L'enfant ne commence jamais à assimiler sa langue maternelle par l'étude de l'alphabet, la lecture et l'écriture, la construction consciente et intentionnelle d'une phrase, la définition de la signification d'un mot, l'étude de la grammaire, toutes choses qui constituent habituellement le début de l'assimilation d'une langue étrangère. C'est pourquoi on peut dire que le développement de la langue maternelle se fait de bas en haut tandis que celui de la langue étrangère se fait de haut en bas.*

En outre, il faut dire qu'il y a une différence de conception de l'apprentissage entre Vygotsky et les behavioristes, même s'il y a une convergence à propos de l'environnement d'apprentissage de la langue seconde et de la langue maternelle.

Ce qui montre clairement les différentes façons d'apprendre les deux langues et surtout que le français en tant que langue seconde ou étrangère des enfants est apprise un peu tard et de façon plus ou moins consciente par rapport au ngambai qui est appris de manière inconsciente.

Dans les langues, les traits essentiels se ressemblent, malgré la distinction de condition de développement qui est spontané en langue maternelle et non spontané en langue étrangère du fait qu'il y a un enseignant. Ce qui montre clairement que l'acquisition d'une langue se fait par un processus inconscient, alors que l'apprentissage quant à lui passe nécessairement par un processus conscient, ces deux processus sont soumis à des lois précises qui peuvent être le développement cognitif ou encore le rythme. Le système de la langue maternelle est souvent appliqué sur la langue étrangère, c'est un phénomène de transfert qui est plus ou moins direct. Ce qui veut dire qu'on ne peut pas exclure totalement la langue maternelle ou encore le savoir quotidien de l'apprenant, mais qu'on doit l'insérer dans un système de savoir plus large qui permettra à l'apprenant de prendre conscience que certains aspects de la langue étrangère sont relatifs et sémantiques et non pas une réalité qui doit être calquée sur toutes les langues.

En fait, l'apprentissage d'une langue seconde doit tenir compte : des principes qui sont communs aux langues maternelle et étrangère, des structures de la langue maternelle qui sont déterminantes, de l'intégration des règles, des moyens et systèmes de communication et de la naissance et usage des traits communs, comme le souligne Philip (2003, P. 5) :

*La comparaison agit aussi comme un précieux moyen révélateur car c'est fréquemment en explorant la grammaire d'une langue L2 qu'on prend conscience de propriétés attestées aussi, mais de façon moins immédiatement perceptible, dans une langue L1. Enfin, on constate*



*souvent dans la formation des anglicistes francophones des lacunes importantes dans l'étude du français. Or il apparaît que pour faire de qualité sur une langue seconde, il est très important de s'être également confronté à une réflexion sur sa langue maternelle.*

Ainsi, l'apprenant ne doit pas faire d'analogie, mais il doit partir de la nature de ces analogies et de leurs forces ainsi que de leurs conditions. La langue maternelle crée sûrement une condition interne à l'apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, le décalage entre les deux systèmes provoque des difficultés de formulation en langue étrangère et la prise de conscience de ce décalage sera un facteur de progression pour l'apprenant de la langue étrangère. La langue maternelle constitue ici, en quelque sorte, l'instance de médiation de la langue étrangère.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enfant fait usage de deux langues. C'est un apprenti bilingue qui passe du bilinguisme subordonné au composé puis au bilinguisme coordonné où on constate, dans la progression, un renforcement des connaissances propres à la langue étrangère d'où l'affaiblissement de la médiation de la langue maternelle.

La linguistique et l'enseignement ont fait de la langue étrangère un système qui constitue l'objet de l'enseignement et ont fait oublier son approche communicative. Pourtant, la méthodologie d'enseignement de langue doit être communicative et cognitive, mais dans la pratique l'apprentissage de la communication n'est pas considéré comme tel bien qu'il y ait différentes méthodologies qui coexistent encore dont la méthodologie dite « approche communicative ». En outre, l'objectif d'enseignement d'une langue étrangère est d'assurer donc l'acquisition d'une compétence de communication dans cette langue.

L'enseignant doit veiller à l'autonomie de l'apprenant et avoir comme terme de son activité la correction et non l'enseignement obligatoire des formes correctes. Il doit soutenir l'attention à la langue étrangère et stimuler le plaisir de découvrir et de connaître. L'apprenant est conduit aussi, souvent, à opérer des rapprochements souvent implicites avec sa langue, à prendre

conscience des différences et des similitudes entre les usages et les habitudes.

Ce qui rend l'apprentissage d'une langue différent des autres apprentissages est qu'il est une perpétuelle reconstruction implicite du savoir au moyen des expériences. L'apprentissage des mathématiques ou autres domaines différents de la langue, par exemple, relève du domaine déclaratif du fait que c'est beaucoup plus une déduction, l'apprenant applique une règle qu'il connaît. Même si on peut bien faire découvrir par tâtonnements des principes de physique aux apprenants, l'apprentissage de la langue, quant à elle, est une succession en zigzag des généralisations de règles et des discriminations de leur application.

Pendant l'apprentissage de la langue étrangère, l'apprenant fait une mise en œuvre du savoir-faire ainsi que de sa composition et de sa procéduralisation. Les connaissances dont il dispose en langue maternelle peuvent lui permettre d'observer et d'analyser ce qu'il perçoit et de construire d'autres formes. Les analogies constituent une forme de généralisation, par contre les contradictions amènent l'apprenant à réfléchir, d'où une identification et une incorporation de la différence.

## **Conclusion**

Depuis son introduction jusqu'aujourd'hui, le français a été et est toujours enseigné en français au Tchad, mais si on essaie de regarder les performances des apprenants, on se rend compte que cette langue qui est enseignée par elle-même et pour elle-même, sans la moindre référence à la langue des apprenants, aux langues nationales, n'est pas maîtrisée. Ce qui oblige à penser aux moyens et façons utilisés pour son enseignement, d'où, par exemple, l'introduction des langues maternelles pour l'enseignement du français dans le système éducatif tchadien afin de favoriser une bonne maîtrise d'une langue seconde ou étrangère, ne serait-ce que le français appris aux enfants Tchadiens.

Parler de l'enseignement du français en langues maternelles nécessite la définition d'un certain nombre de conditions tels que les matériels et les méthodes didactiques utilisés ainsi que les ressources humaines.

Le matériel pour l'enseignement d'une langue étrangère doit être élaboré par des spécialistes de la linguistique, de la sociolinguistique, de la sociologie, de la pédagogie, de la didactique des langues, etc.

Certes, Les méthodes d'élaboration de manuels de lecture peuvent être syllabique (à pour point de départ la lettre, la syllabe vers le mot), globale (elle part de la phrase ou texte vers les lettres et syllabes) et mixte (mélange les deux) selon les contenus et les pratiques pédagogiques ou didactiques ; cependant, il serait important de revoir les méthodes et méthodologies de l'enseignement du français, langue étrangère, au Tchad car la méthode directe qui ne passe pas ou qui n'a pas recours à la langue maternelle utilisée jusque là montre ses limites.

En somme, pour bien enseigner le français et surtout la conjugaison française aux apprenants étrangers, la confection et l'organisation du contenu des manuels scolaires doivent prendre en compte les domaines linguistiques, psychologique, sociologique et pédagogique car l'enseignement d'une langue est plus complexe que celui d'une matière du fait qu'il faut tenir compte de la perception, de la prononciation et de la morphologie de celle-ci. Sans ces aspects, on fera face à un enseignement traditionnel des seules normes de la langue, d'ailleurs, c'est malheureusement le cas dans nos écoles tchadiennes.

Ceci nous amène repenser le mode et les moyens d'enseignement d'une langue seconde comme le français au Tchad, car après tout il est et reste toujours enseigné comme langue maternelle et non seulement sa maîtrise conditionne celle des autres matières, mais elle n'est pas du tout maîtrisée par la plupart des Tchadiens pour servir d'un bon médium.

En fait, comme le soulignent plusieurs didacticiens et linguistes, pour réussir l'enseignement/apprentissage d'une langue, il faut partir de la langue maternelle, langue bien maîtrisée par l'apprenant pour arriver à la langue à apprendre.

Faut-il encore continuer à enseigner le français en français ou bien faut-il enseigner le français en langue maternelle des Tchadiens ? Et si oui, avec quelles méthodes ?

## **Bibliographie**

### **1- Ouvrages généraux**

BESSE Henri et PORQUIER Rémy, 2004, **Grammaire et didactique des langues**, Paris, Hatier /Didier, Coll. "LAL", 286 pages.

COUEZ M., WAMBACH M., 1984, **Français en question: enseignement du français en milieu multilingue**, Paris : ACCT, Craven, 315 pages.

MACKEY, W., 1976, **Bilinguisme et contact des langues**, Paris, Klincksieck, 540 pages.

MILLER Philip, ZRIBI-HERTZ Anne, 2003, **Essais sur la grammaire comparée du français et de l'anglais**, Saint-Denis, PUV, 240 pages.

VIGNER Gérard, 2004, **La grammaire en FLE**, Paris, Hachette, 159 pages.

### **2- Articles et revues**

BROU-DIALLO Clémentine, 2007, *interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère*, Revue électronique internationale de sciences du langage sudlangues N° 7, 15 pages.

COURTILLON Janine, 1989, «*L'approche notionnelle de la grammaire* » in *Grammaire et français langue étrangère. Colloque de l'Anefle*, Grenoble, France, 176 pages.