

Le verbe français, et l'enseignement du français langue seconde

AYEWA Noël Kouassi
*Département des sciences du langage,
Université de Cocody, Abidjan, Côte d'Ivoire*

RESUME

L'enseignement du français à l'Etranger est tributaire de la présentation grammaticale qui a été faite des notions essentielles de la langue par les auteurs des programmes et des grammaires scolaires : par exemple, comment dans sa présentation actuelle, le verbe français contribue-t-il à rendre difficile l'apprentissage du français au jeune Etranger ?

A travers les manuels scolaires en usage en Afrique et principalement en Côte-d'Ivoire, le verbe français est présenté seulement sous l'aspect paradigmatique, en trois groupes de verbes répertoriés sur la base des désinences. Or, il est primordial que les débutants Etrangers n'ignorent pas le statut syntaxique du verbe français, car c'est cette connaissance qui leur permettra de pouvoir utiliser correctement le verbe dans le discours, c'est-à-dire de s'approprier parfaitement la langue française.

MOTS CLES : Enseignement – Verbe français – Etranger – Statut du verbe - Programme

ABSTRACT

Teaching French abroad is influenced by the grammatical presentation of the key language notions described by the authors of the school programs and grammars: for instance, how does the present presentation of the French verb contribute to the young foreigner's difficult learning process?

In the school textbooks used in Africa, and especially in Côte d'Ivoire, the French verb is only presented, paradigmatically, in three groups organized according to the endings. And yet, it is essential for foreign beginners not to ignore the syntactic status of the French verb. This status will enable them to use the verb correctly in discourse, that is to appropriate the French language.

KEYWORDS: teaching - French verb - Foreigner - verb status - program.

Dans une étude récente, nous avons démontré, parmi les différentes causes des difficultés d'appropriation du français rencontrées par les débutants Etrangers, notamment les jeunes Ivoiriens, l'importance du genre qui est une notion purement grammaticale en français alors qu'elle est uniquement sémantique dans les langues africaines ivoiriennes. Du fait de cette divergence fondamentale, la perception et la manifestation du genre - une notion capitale dans la phrase française-, posent problème aux débutants. Comme le pendant à cette étude, qui s'intitule : « Le genre : sa définition en français et en langues ivoiriennes ; son enseignement », nous voulons évoquer à présent une autre source des difficultés d'apprentissage du français à l'étranger, particulièrement chez les jeunes débutants Ivoiriens et en général chez les écoliers des nombreux pays africains francophones où les langues de la famille Niger Congo sont les langues maternelles des écoliers : la vaste ère géographique, que couvre cette famille linguistique, s'étend du Sénégal (en Afrique de l'Ouest) à l'Afrique du Sud: comment l'enseignement relatif au verbe français, tel qu'il est pratiqué en ce moment, constitue-t-il une source supplémentaire de difficulté d'apprentissage du français pour l'Etranger? Telle est la problématique à la quelle nous consacrerons la présente étude. Et pour répondre à cette question essentielle, d'abord nous examinerons le statut syntaxique du verbe français, en dehors des voies pédagogiques par lesquelles il est d'habitude enseigné en classe ; ensuite nous considérerons le comportement du verbe français lors de son actualisation dans une phrase, c'est-à-dire lors de sa conjugaison ou de son utilisation effective dans le discours. Ces deux aspects particuliers du verbe français ne correspondent pas souvent à ceux du verbe dans les langues africaines, langues maternelles des écoliers, d'où les difficultés d'apprentissage que ceux-ci rencontrent : quelles sont concrètement ces difficultés, comment se manifestent-elles, et comment pouvons-nous les résoudre ou les éviter ? Telle sera enfin la troisième partie de notre réflexion.

1 Le statut syntaxique du verbe français

Nous allons aborder l'étude du verbe français, d'une part selon l'axe paradigmatique et d'autre part selon l'axe syntagmatique. L'axe paradigmatique, qui est celui de la verticalité, se consacrera à l'étude de la variation morphologique de l'unité syntaxique appelée verbe ;

quant à l'étude sur l'axe syntaxique, elle s'intéressera à la fonction du verbe, c'est-à-dire au rapport entre le verbe et les unités syntaxiques qui l'environnent et avec lesquelles il entretient un rapport de contiguïté.

1.1 Présentation sur l'axe paradigmatique

Dans l'enseignement du verbe français, en France même et/ou à l'étranger, le verbe est étudié uniquement à partir de la clé des suffixes et des désinences ; aussi a-t-on l'habitude de classer les verbes infinitifs réguliers français en trois groupes :

1.1.1 Les verbes du 1^e groupe

Les verbes du premier groupe, caractérisés par une terminaison à l'infinitif en ...ER, font leur participe présent en...ANT: les verbes du premiers groupes constituent la majorité des verbes français ; par exemple : chanter (en chant**ant**), manger (en mange**ant**), parler (en parl**ant**)...

1.1.2 Les verbes du 2^e groupe

Les verbes du deuxième groupe, caractérisés quant à eux par une terminaison à l'infinitif par ...IR, font leur participe présent en ...ISSANT ; par exemple : finir (en finiss**ant**), bondir (en bondiss**ant**), applaudir (en applaudiss**ant**). Ainsi :

« Les verbes en –ir qui ont leur participe présent terminé par –**ant**, comme ‘venir’... sont rassemblés dans le troisième groupe : ils sont presque tous irréguliers »

1.1.3 Les verbes du 3^e groupe

Les verbes du troisième groupe : il s'agit de l'ensemble des verbes infinitifs français qui, à l'infinitif, ne présentent pas les terminaisons des verbes du premier et du deuxième groupes mais qui, cependant, font leur participe présent en ...ANT ; par exemple : tenir (en ten**ant**), prendre (en pren**ant**), courir (en cour**ant**) ...

Dès l'instant où les verbes français sont ainsi répertoriés, il ne reste plus qu'à enseigner aux écoliers les différents temps verbaux ainsi que la conjugaison des ces verbes à partir de leur différentes désinences : cette méthode de traitement du verbe français n'est pas loin de l'esprit de l'analyse du verbe sanskrit où le grammairien (par exemple la grammaire de Pānini) classe les verbes sur la base des radicaux et des désinences. On croirait qu'il aurait

suffi au débutant Etranger de s'approprier les différentes morphologies des groupes verbaux à l'infinitif ainsi que leurs désinences lors de la conjugaison et il n'aurait plus qu'à utiliser correctement le verbe français dans un discours. Or, c'est alors que commencent les difficultés, chez nos écoliers qui, même s'ils sont capables de conjuguer correctement le verbe français (sur le plan paradigmatique), ne produisent souvent que de discours français erronés; car, la réalité du verbe français est beaucoup plus complexe que ne le laissent apparaître les grammaires scolaires. Celles-ci ne présentent le verbe français que seulement sous son aspect paradigmatique : l'aspect syntaxique du verbe français, celui de l'utilisation correcte du verbe dans la phrase constituera toujours pour eux un piège incontournable. Car, au niveau de l'axe syntagmatique, le verbe français obéit à d'autres critères de classement qui sont rarement mis en relief par les grammaires scolaires : il s'agit du statut syntaxique du verbe français. De quoi s'agit-il au juste ?

1.2 Statut syntaxique du verbe français

Quand nous évoquons le statut syntaxique du verbe français, nous ne faisons nullement allusion aux « modèles syntaxiques du verbe français » de Jean Dubois ; car ceux-ci renvoient plutôt à une analyse paradigmatique (cf. 1.1). Dans le présent chapitre, nous voulons stigmatiser le comportement syntaxique du verbe français, qui est plutôt lié à la nature même de ce verbe : en effet, le verbe français est soit transitif, soit intransitif. Selon qu'un verbe est transitif, ou au contraire intransitif, la construction syntaxique de son syntagme verbal sera différente. A titre d'exemple, nous nous appuierons la plupart du temps sur la structure de la phase minimale ; en effet:

« Une phrase minimale [constituée] à elle seule un énoncé élémentaire ; ex. : les arbres perdent leurs feuilles ».

Une phrase simple, minimale, construite avec un **verbe intransitif** est du type: $P = S + V$; car le verbe intransitif n'admet pas souvent de complément d'objet : soit les verbes dormir, nager, mourir...; par exemple: Jean dort.

En revanche, le **verbe transitif** s'emploie nécessairement avec un groupe nominal complément d'objet: la structure phrastique de base d'une telle construction se présente comme suit: $P = S + V$ (prép) + SN; soit les verbes suivants: manger, tailler ; parler, dire; donner; par exemple: Jean mange une pomme. *Jean mange.

« Les verbes transitifs, c'est-à-dire qui sont construits avec un objet direct, se trouvent à la voix active: un chauffeur a renversé un piéton.»

La réalité du verbe transitif va au-delà de cette définition; car, on distingue en principe deux à trois sous-groupes, parmi les verbes transitifs; aussi reconnaît-on:

1.2.1 Les verbes transitifs directs

Les verbes transitifs directs fonctionnent exclusivement avec un complément d'objet direct, sur la base de la structure syntaxique suivante: P = S + V + SN; soit les verbes: manger, boire, fréquenter, finir,... par exemple:

Jean mange une pomme (aussi dira-t-on: « Ali fréquente le collège moderne du Plateau », et non: * « Ali fréquente au Plateau » comme nos écoliers et élèves se plaisent souvent à le dire et/ou à l'écrire).

1.2.2 Les verbes transitifs indirects

Les verbes transitifs indirects, eux, ne fonctionnent qu'avec un groupe nominal en position de complément d'objet indirect. Il s'agit des verbes, qui dans la phrase, sont reliés au groupe nominal complément d'objet indirect par une préposition; soit les verbes: parler, dire, mentir...et l'exemple de phrase suivante: Jean parle à Ali.

1.2.3 Les verbes à double structure de base

Les verbes à double structure de base sont à la fois transitifs directs et transitifs indirects : ce sont les verbes tels que : donner, envoyer, adresser... ; par exemple : Jean donne une pomme à Ali.

Toutefois il existe, indépendamment de ces verbes qui utilisent conjointement une double structure syntaxique, des verbes qui fonctionnent avec les deux types de structures syntaxiques de base ; mais cela simultanément, l'une après l'autre. Dans l'un ou dans l'autre cas, le verbe change de statut syntaxique, c'est-à-dire que du verbe transitif direct initial, il devient un verbe transitif indirect : il change alors automatiquement de sens, à chaque fois ; soit le verbe : tenir ; par exemple :

A. **Tenir : verbe transitif direct** : “Jean tient son chapeau à la main”. Dans cet emploi, le verbe « tenir » emprunte le sens de:

- « 1. Avoir (un objet) avec soi en le serrant afin qu'il ne tombe pas, ne s'échappe pas.
- 2. Retenir (chose) : De "simples semelles retenues par des courroies" (Daniel-Rops)
- 3. Maintenir : Il lui a tenu la tête sous l'eau.
- 4. Saisir (ce qui s'échappe), s'emparer de : tenir quelqu'un, être maître de lui, de sa liberté, de son indépendance. »

B. Tenir : verbe transitif indirect.

- 1. Tenir à quelqu'un, à quelque chose : dans cet emploi, « Tenir à... » signifie : « y être attaché par un sentiment durable : "Il doit tenir à cette femme" (Balzac) »
- 2. Tenir de quelqu'un, de quelque chose : avoir des rapports de filiation, de parenté, d'analogie qui amènent une ressemblance : "Il tenait de sa mère et de sa grand-mère." »

C. Tenir : verbe intransitif : dans cet emploi, tenir signifie « être attaché, fixé, se maintenir dans la même position : "Des lunettes qui tiennent sur le bout des narines" (Balzac) »

Les grammaires scolaires, dans les cycles primaire et/ou secondaire, ne présentent pas les verbes français selon leur structure syntaxique de base; si bien que les débutants, qui manquent souvent de bibliothèques (dans leur environnement social et/ou scolaire) où emprunter des livres et des romans français pour se cultiver, ont rarement des modèles de discours français corrects à leur portée. Ils manquent de ce fait de "bain linguistique", qui leur faciliterait une bonne imprégnation de la langue. A défaut, ils se hasardent à parler le français comme ils le peuvent, souvent avec des distorsions qu'ils pourraient éviter si la langue leur était enseignée sur des bases linguistiques réalistes. N'est-il pas devenu courant d'entendre des écoliers Ivoiriens dire ou écrire: * « je fréquente à Abidjan » ou encore « il boit ».

1.3 Conséquences pédagogiques d'un enseignement inadéquat

Pour avoir ignoré l'enseignement du statut syntaxique du verbe français dans les programmes scolaires, les écoliers Etrangers emploient à tort le verbe français, c'est-à-dire avec une structure syntaxique erronée. Nous relèverons deux cas de structures erronées; celles-ci concernent d'une part la confusion de la structure syntaxique des verbes, et d'autre part la confusion des pronoms personnels compléments. Or ces pronoms personnels compléments

deviennent aussi une source supplémentaire de difficulté quand il s'agit d'employer adéquatement un pronom personnel complément ou d'accorder le participe passé d'un verbe avec l'auxiliaire avoir.

1.3.1 Confusion des structures syntaxiques

Les écoliers Ivoiriens, et de manière générale les écoliers Africains, confondent souvent la structure syntaxique de tel ou tel verbe avec celle de tel ou tel autre verbe ; ceci a pour conséquence immédiate la production par ces débutants de discours français inacceptables. Ce genre de fautes, qui est fréquent chez les débutants Ivoiriens ou encore chez les collégiens et lycéens, se retrouve parfois chez des adultes et, de surcroît, sous la plume avertie d'auteurs africains de romans ; aussi lira-t-on :

« Je restai un instant pensif. C'était trop fort pour moi pour comprendre et supporter. »

Les verbes « comprendre » et « supporter » sont naturellement des verbes transitifs directs : mais un auteur de roman, un Zaïrois, auteur de la phrase ci-dessus, en fait ici un usage intransitif, ce qui a pour conséquence de donner une phrase incorrecte en français ; un autre auteur de roman, une Ivoirienne cette fois-ci, commet également de façon récurrente un autre type de faute syntaxique :

«Toujours perché, l'aigle répéta : . . . » . Le verbe « percher » est un verbe intransitif ; son emploi ne nécessite donc pas un syntagme nominal complétif ; toutefois, il est indispensable de préciser le lieu où est perchée l'aigle, afin que la phrase soit acceptable en français. Un autre fait : le second verbe de la phrase, le verbe « répéter », est un verbe transitif direct; mais il en a été fait un usage intransitif : la phrase devient de ce fait incorrecte.

1.3.2 Confusion des pronoms personnels compléments

Si la structure syntaxique de base d'une phrase est foncièrement tributaire du statut du verbe français, il faut aussi reconnaître que la transformation syntaxique du groupe nominal complément d'objet est également fonction du statut syntaxique du verbe:

1.3.2.1 La pronominalisation du GN COD

La pronominalisation du groupe nominal (GN) complément d'objet direct se fera, surtout au singulier, en tenant compte du genre du substantif de ce groupe nominal : dans ce cas, le

pronom complément d'objet direct varie en genre et en nombre selon les caractéristiques grammaticales du substantif auquel il se substitue ; par exemple :

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| (a) je mange une pomme | je la mange |
| je mange un gâteau | je le mange |
| (b) je mange des pommes | je les mange |
| Je mange les gâteaux | je les mange |

On note qu'au pluriel, la notion du genre est neutralisée à l'oral; car, elle cesse d'être un critère pertinent, discriminatoire. En effet, quel que soit le genre du nom pluriel complément d'objet direct, la transformation de celui-ci se fait indifféremment en ‘ les ’.

1.3.2.2 La pronominalisation du GN COI

La pronominalisation du groupe nominale complément d'objet indirect (COI), quant à elle, se fait au singulier comme au pluriel sans faire aucunement référence au critère du genre du substantif auquel le pronom se substitue ; par exemple :

- | | |
|---|-----------------------------|
| (a) je parle à François | je lui parle |
| Je parle à Françoise | je lui parle |
| (b) je dis à Jean et à Robert de venir | je leur dis de venir |
| Je dis à Jeanne et à Roberte de venir | je leur dis de venir |

De façon invariable, la transformation du groupe nominal complément d'objet indirect en un pronom personnel complément d'objet indirect se fait au singulier en « lui » et au pluriel en « leur » ; disons qu'avec les verbes transitifs compléments d'objet indirect, la pronominalisation se fait plutôt selon le critère du nombre, à l'exclusion du critère du genre.

Or nos écoliers et lycéens, qui ignorent cet aspect du verbe français, emploient à tort et à travers les pronoms personnels compléments, surtout ceux liés aux verbes transitifs indirects ; aussi deviennent-ils dans leurs bouches :

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| Je parle à Françoise | * je la parle |
| Je parle à Jean | * je le parle |

Chez ces élèves, la pronominalisation du groupe nominal complément d'objet indirect fonctionne exactement comme sur la base des règles de la pronominalisation avec un verbe transitif direct, c'est-à-dire qu'ils continuent à privilégier le critère du genre (lors de la pronominalisation d'un groupe nominal complément d'objet indirect) ; ceci est tout à fait contraire à l'usage français, d'où les nombreuses fautes syntaxiques que charrient leurs productions écrites et que soulignent à l'encre rouge le professeur de français.

1.3.3 Le pronom personnel complément et l'accord du Participe passé

Une partie importante du verbe, qui pose également problème aux écoliers et élèves Etrangers, est l'accord du participe passé : en effet le participe passé du verbe, quand il est employé sans un auxiliaire, s'accorde comme un adjectif qualificatif, c'est-à-dire en genre et nombre avec le substantif qu'il détermine. Employé avec l'auxiliaire être, il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe. Mais l'accord du participe passé devient davantage complexe quand il est employé avec l'auxiliaire avoir : car dans ce cas, la participe passé s'accorde également en genre et nombre, non plus avec le sujet du verbe, mais plutôt avec le complément d'objet direct, à condition que celui-ci soit placé avant le verbe : l'application de cette dernière règle, dans le discours oral ou au cours de la dictée, est un casse tête pour les élèves ; et elle l'est davantage quand l'accord doit se faire avec un pronom personnel complément d'objet direct ; par exemple :

« Il a ouvert la boutique.

Il l'a ouverte »

Rarement les élèves font cet accord ; ils disent plutôt : * il l'a ouvert.

2 La conjugaison du verbe français : temps, aspect et mode

Le verbe français, dans sa conjugaison, est du type flexionnel. Or, lors de l'enseignement du français à l'étranger, notamment en Côte-d'Ivoire, les éléments synthétiques que renferme la désinence verbale ne sont jamais ou/et ne sont suffisamment pas explicités ni au cours des leçons de grammaire, ni au cours des leçons de conjugaison ; car, si tel était le cas, la compréhension parfaite de ces éléments de la grammaire française serait facilitée aux jeunes débutants. En l'absence d'une telle pédagogie, l'écolier ou même l'étudiant ne perçoit pas assez clairement les notions du temps, de l'aspect et du mode, à plus forte raison les employer correctement dans un discours, d'où les nombreuses distorsions relevées dans leur langage.

Quels sont donc les principes de la conjugaison du verbe français? Et quels sont également les principes de base qui président à la conjugaison d'un verbe dans la langue maternelle de l'écolier Ivoirien, principes auxquels son cerveau a été familiarisé avant sa scolarisation? Est-ce que les divergences, au niveau du mode de conjugaison du verbe en français et celui du verbe en langue maternelle du débutant, ne vont-elles pas constituer des obstacles à un apprentissage aisé, correct et durable du français chez ce débutant?

2.1 Les règles de la conjugaison française

Le verbe français est un mot flexionnel qui rattache à un radical verbal un auxiliaire, composé du temps, du mode, de l'aspect, de la voix... :

« Le verbe est un mot qui se conjugue, c'est-à-dire qui varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre (au participe passé, il varie parfois en genre) »

En effet, dans la conjugaison du verbe français, ces éléments ne sont pas exprimés dans le discours par des morphèmes particuliers; par exemple, quand je dis: « je mangeais », d'une part je donne la signification de mon acte passé, celui de manger, c'est-à-dire mastiquer des aliments, les avaler aux fins de se nourrir; et d'autre part, quand je dis : « je mangeais », je livre également , et cela de façon subtile et sous-jacente, diverses informations qui échappent totalement à la compréhension de beaucoup de locuteurs francophones qui n'ont pas atteint un niveau d'étude universitaire. En effet:

- par le mode indicatif, j'affirme avec certitude, que l'action a effectivement eu lieu: il n'y a aucun doute sur la faisabilité de cette action;
- sur l'axe historique du temps, en tant que locuteur présent en ici et maintenant, je situe le déroulement de cette action dans le passé: il ne s'agit donc pas d'une action présente, actuelle ou avenir; bien que cette action se situe dans le passé, par l'emploi du temps imparfait, je suis en train de dire que le déroulement de mon action a été progressive ou étalé dans le temps; et cette action n'a pas, en principe, connu son terme quand elle a été interrompue ou entrecoupée, d'ailleurs de façon insidieuse, par une autre action, celle-là plus brève, éclaircie: ainsi, je viens de me prononcer sur l'aspect de ces actions. Dès lors, en français, compte tenu des commentaires qui précèdent, on dira tout simplement que le verbe

manger a été conjugué à l'imparfait, étant entendu que tout locuteur Français connaît la valeur du temps imparfait.

Par ailleurs, on notera aussi que mon énoncé: « je mangeais » n'est pas une phrase complète; car, une phrase se définit aussi par sa complétude. Et pour avoir une phrase complète à partir de notre énoncé de base, devrait-on dire, par exemple: « je mangeais une pomme dans le jardin quand la cloche sonna »; ici, la proposition subordonnée de temps « ...quand la cloche sonna » vient brusquement opérer une brèche dans le déroulement régulier de l'action de « manger », qui s'est continuée normalement. Aussi cette deuxième action est-elle exprimée au passé simple, temps des actions ponctuelles, brèves, rapides et révolues: il s'agit d'un temps qui contraste naturellement avec le temps imparfait (de la proposition principale) avec lequel il fonction presque toujours en duo, comme dans la phrase ci-dessus: « je mangeais une pomme...quand la cloche sonna ».

Or, la non maîtrise du système des temps verbaux français entraîne même chez des auteurs Africains des fautes de concordance de temps ; par exemple :

« Le lutin prit le balai et pendant deux jours et deux nuits, il balaya, balaya sans relâche »

Le déroulement de l'action exprimée par le verbe « balayer » s'étalant sur deux jours et deux nuits, celle-ci ne saurait jamais s'écrire au passé simple (comme s'il s'agissait d'une action brève) mais plutôt à l'imparfait ; aussi dira-t-on plutôt: ‘le lutin prit le balai, et pendant deux jours et deux nuits, il balayait, balayait sans relâche’

On peut aussi relever chez l'autre auteur (Mukendi) un type de fautes de concordance de temps :

« Puis il leva les yeux vers le plafond comme s'il volait s'assurer que la toiture tiendra encore à la prochaine saison de pluie »

Le verbe « tenir » est loin d'exprimer un sentiment de certitude de la part du locuteur. Il exprime plutôt une hypothèse : dans ce cas, c'est le mode conditionnel qui conviendrait ici et non (le futur de) l'indicatif.

2.2 Les règles de base de la conjugaison en langue africaine: cas du dida

De par son trait flexionnel, le verbe français conjugué se comporte différemment du verbe dans les langues africaines, tel le verbe dida, un parler kru, de la région de Divo, en Côte-

d'Ivoire. Dans cette langue, le verbe conjugué est constitué de trois éléments distincts, exprimés par des unités morphologiques qui sont:

2.2.1 Une unité lexicale

Une unité lexicale ou unité sémantique, qui est en fait le radical du verbe conjugué: c'est elle qui est porteuse du sens de l'action traduite par l'expression verbale;

2.2.2 Une unité temporelle

Une unité morphologique du temps: en dida, le temps auquel s'est déroulée l'action s'exprime par une unité morphologique; celle-ci est postérieure au radical verbal lors que l'action se situe sur l'axe du passé; elle est plutôt antérieure au radical quand le déroulement de l'action du verbe est projeté dans le futur; par contre, ce morphème n'apparaît pas du tout lorsque l'action se déroule au moment présent;

2.2.3 Une unité aspectuelle

Une unité tonale ou aspectuelle est un trait tonal. En effet, dans les langues africaines, le ton a valeur d'une unité morphologique ; elle se comporte comme un signe linguistique dans la mesure où elle présente une forme et induit un sens. Dans la conjugaison du verbe dida, le morphème temporel est marqué d'un ton bas pour exprimer les actions passées, révolues ; le ton est haut quand les actions sont non accomplies ; et il est moyen pour les actions en cours de réalisation, c'est-à-dire celles qui s'inscrivent dans le temps présent. Aussi la phrase précédente pourrait-elle se traduire, en dida, comme suit :

[ñ lē dà pí kojó ó gbá dà ó]

/ moi manger passé récent au moment où cloche défini parler passé récent défini /

duratif Action révolue Action révolue

“je mangeais quand la cloche retentit”

2.3 L'origine des erreurs pédagogiques

Il est évident que le verbe, dans les langues africaines, se comporte différemment que le verbe français. Contrairement à celui-ci, le verbe africain n'est pas flexionnel ; car, ce sont des unités morphologiques qui composent son auxiliaire, et celles-ci sont plutôt distinctes : il s'agit d'une langue isolante. C'est donc à cette manière de conjuguer le verbe, à laquelle le

cerveau du jeune débutant apprenant ultérieurement le français est accoutumé quand cet enfant commence à apprendre le français dans une classe d'école primaire, qu'il faut prêter attention. Or les grammaires scolaires, enseignant le français en Afrique, particulièrement en Côte-d'Ivoire, n'ont jamais pris le temps d'expliquer aux élèves en détail le fonctionnement du verbe français ainsi que celui de son auxiliaire. C'est seulement plus tard, au niveau des études universitaires, en lettres modernes ou en linguistique, que les valeurs des temps, modes et aspects, véhiculées par le verbe, sont explicitées. Ces choses, au début, sont difficilement perceptibles chez les étudiants, tant elles leur paraissent étranges. Pourtant, ce sont des réalités qu'ils pratiquent quotidiennement dans leurs langues.

Les conséquences immédiates d'un tel enseignement, c'est que les locuteurs francophones sont privés d'une part essentielle de la compréhension du discours français, tant que des notions que charrie l'auxiliaire français continuent de leur échapper. Comment donc conjurer les différentes lacunes des programmes actuels d'enseignement du français à des Etrangers ayant le français pour langue d'enseignement et langue officielle de leur pays ?

3 Quelques propositions pédagogiques

Nous ferons quelques propositions de nature à améliorer les conditions d'apprentissage du français langue seconde en Afrique, et particulièrement en Côte-d'Ivoire ; nous ferons ces propositions en deux volets : le volet des matériels didactiques et le volet de la formation pédagogique des enseignants de français langue seconde et/ou étrangère.

3.1 Volet des matériels didactiques

Un mot est aujourd'hui en vogue dans le milieu universitaire, et précisément dans celui de l'enseignement du français à l'étranger : il s'agit du mot didactique. Ce mot désigne une discipline universitaire qui se fixe pour objectif primordial d'étudier les moyens à mettre en œuvre ainsi que les diverses conditions dans lesquelles il convient d'organiser l'enseignement du français à l'étranger (surtout l'enseignement du français langue seconde) afin de garantir à celui-ci un succès indéniable ; la didactique est :

« L'instrument majeur d'analyse des conditions générales d'appropriation de la langue française, conçue comme objet d'enseignement et d'apprentissage par des non natifs en situation artificielle »

Si telle est la définition couramment admise de la didactique et la compréhension que l'on doit retenir de ce mot, il faut reconnaître que le souci majeur des chercheurs préoccupés par les questions de l'enseignement du français, notamment l'enseignement du français à l'étranger (en Afrique et particulièrement en Côte-d'Ivoire), à de jeunes débutants, leur souci disons-nous doit être prioritairement de concevoir des programmes et des manuels scolaires adaptés aux différents types de publics de débutants

Or, les programmes actuels sont tout le contraire d'un tel précepte ; car, les outils didactiques en vigueur dans les classes des écoles primaires en Afrique sont plutôt conçus pour de jeunes Français. Comment en serait-il autrement quand on sait que les programmes actuels auxquels sont soumis ces écoliers ne prennent nullement en compte les réalités du substrat linguistiques des langues maternelles de ces enfants ? Ainsi, les contenus des enseignements deviennent-ils ardu pour eux, difficilement accessibles. Pour remédier à cette situation, il est nécessaire d'exploiter les différents points de divergence entre les systèmes linguistiques des langues maternelles des écoliers et celui du français afin de bâtir des outils didactiques davantage adaptés à ces débutants : il s'agit des manuels scolaires, des exercices d'entraînement, des cahiers d'activités et des livrets de renforcement, conçus à partir des divergences des substrats linguistiques des langues présentes dans la situation d'enseignement, notamment le français et les langues africaines. De tels instruments spécifiques seront de nature à véritablement aider à résoudre facilement les diverses difficultés potentielles sur lesquelles ces débutants butent si souvent.

En outre il faut songer, sur le plan pédagogique, à une présentation du verbe français qui tienne compte du critère syntaxique et qui de ce fait évite de se limiter au seul critère paradigmatique : ces deux critères cumulés permettront aux écoliers et élèves, non seulement de conjuguer correctement un verbe français, mais aussi de l'utiliser correctement dans un discours ; c'est à cette condition qu'ils s'approprient facilement la langue française et la maîtriseront parfaitement de façon durable.

3.2 Volet de la formation des enseignants

Comme corollaire à la réforme des programmes et des outils didactiques, il est indispensable de penser concomitamment à la réforme de la formation initiale et continue des enseignants, qui vont utiliser quotidiennement ces programmes et matériels didactiques ; car, avouons-le,

nos enseignants du cycle primaire ont été jusque-là initiés à pratiquer une pédagogie plus proche de l'enseignement du français langue maternelle (et non celle de l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde) : leurs actions pédagogiques doivent quotidiennement tendre à réduire en priorité les divergences existant initialement entre les systèmes linguistiques des langues pratiquées par les enfants de leurs classes, et non ignorer ces divergences comme c'est encore le cas aujourd'hui.

Conclusion

Le verbe, par les différentes manières dont il est enseigné aux écoliers Africains, constitue l'une des causes essentielles des difficultés d'appropriation correcte et durable de la langue française, langue d'enseignement et langue officielle de leurs pays. Le verbe est présenté à ces débutants, à partir des désinences verbales, dans une perspective exclusivement paradigmatique ; or il aurait été judicieux, de la part des auteurs des programmes et des manuels scolaires africains, de ne point négliger l'aspect syntaxique du verbe français ; car, celui-ci est déterminant lors de l'utilisation effective du verbe dans le discours. D'autre part, le verbe français conjugué est typiquement flexionnel : la composition et la valeur de sa désinence est longtemps resté un mystère indéchiffrable aux écoliers et aux élèves africains ; comment alors ceux-ci accéderont-ils à la précision et à la subtilité de la langue française, s'ils demeurent insensibles aux valeurs temporelles, aspectuelles et modales que véhicule la désinence verbale? Il est temps, grand temps, de commencer à reformer les programmes d'enseignement du français en Afrique ; car, jusque-là, l'écolier Africain n'a pas été placé au centre des programmes et des manuels scolaires, si bien qu'on a fait fi des réalités linguistiques de sa langue maternelle et on lui a enseigné le français comme s'il s'agissait d'un jeune Français. Il est donc devenu une nécessité impérieuse que les programmes d'enseignement et les manuels scolaires adaptés aux écoliers Africains soient conçus ; cette réforme des matériels didactiques doit être appuyée par la formation pédagogique des enseignants, qui doivent désormais enseigner le français langue seconde ou langue étrangère (et non le français langue maternelle) : ce sont-là les quelques conditions essentielles d'un succès massif de l'enseignement du français en Afrique, notamment en Côte-d'Ivoire, que nous préconisons.

Bibliographie

AYEWA, Noël K. (2005). *Le genre : sa définition en français et en langues ivoiriennes. Son enseignement*. Abidjan : Editions Universitaires de Côte d'Ivoire (EDUCI), collection pédagogie, 87 p.

KONE, Boundou (2002). *La houe magique*. Abidjan : Edilis, 105 p.

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 452 p.

DUBOIS, Jean (1968). *Grammaire structurale du français : le verbe*. Paris : Larousse, 218 p.

GREVISSE, Maurice (1980). *Le Bon Usage*. Paris, Louvain la Neuve : Editions Duculot, 13^e édition ; 1762 p.

HEINE, Bernd et Nurse, Derek (2004). *Les langues africaines*. Paris : Karthala/AUF, 468p.

LE LAY, Yann (1995). *Conjugaison*, Paris, Larousse, 191 p

LYON, John (1970). *Linguistique générale*. Paris : Larousse, 384 p.

MENFB /D.P. Sous la direction de Traoré, M. (2004). *Français, Cours moyen, 2^e année*. Abidjan : NEI, 286 p.

MUKENDI, Jean P. (2002). *Michelle Habiakamé*. Abidjan : Edilis, 105 p.

ROBERT, Paul (1984). Rédaction dirigée par Alain Rey et Josette Rey-Debove. *Dictionnaire Le Robert*, Paris : Le Robert, 2172 p.