



**UNIVERSITE DE OUAGADOUGOU**

-----  
**UNITE DE FORMATION ET DE RECHERCHE EN LETTRES, ARTS  
ET  
COMMUNICATION**

-----  
**DEPARTEMENT DE LINGUISTIQUE**

**ANALYSE CONTRASTIVE  
DES  
SYSTEMES NUMERAUX BISA ET  
FRANÇAIS**

**RAPPORT DE DEA**

**Présenté par**  
Oumar LINGANI

**Sous la direction de**  
Alou KEITA,  
Maître de Conférences

**Et la co-direction de**  
Issa DIALLO,  
Chargé de Recherche

2010

## AVANT-PROPOS

En refusant au jeune Africain la possibilité d'utiliser le support linguistique familial, apte à répondre à son besoin de créativité, l'école contrecarre son épanouissement ; elle le fait se replier sur lui-même dans l'attitude de résignation qu'on lui impose et, par voie de conséquence, elle atrophie son pouvoir d'idéation et sa curiosité naturelle. Confronté alors, dès les premiers jours de scolarité, dans les pires conditions de déséquilibre affectif, au système déroutant d'une langue étrangère encore souvent enseignée de façon trop traditionnelle, l'enfant subit passivement cet apprentissage et finit par acquérir les rudiments d'un langage qui le limite sur le plan de la pensée. En revanche, si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante de verbaliser en toute circonstance ses intérêts et sa pensée. Ce faisant, pour que l'école puisse atteindre ses ambitions actuelles, une rénovation des méthodes de l'enseignement du français s'impose.

Nous pensons que l'analyse contrastive peut être d'un précieux apport à cette rénovation. Elle n'est pas exclusive d'autres approches, mais peut devenir une composante complémentaire dans un projet pédagogique d'enseignement. En effet, l'analyse contrastive, en pédagogie, éclaire de façon satisfaisante, la fonction de la langue maternelle dans l'assimilation consciente des structures de la langue seconde ([http// : univ.-nancy2.fr](http://univ.-nancy2.fr)).

C'est ainsi que notre rapport de DEA, en choisissant d'aborder les numéraux bisa et français sous l'angle grammatical s'inscrit dans la perspective contrastiviste ; perspective dans laquelle l'étude des règles et des structures qui régissent une langue a deux buts : un but descriptif et un but prédictif.

## INTRODUCTION

« La langue, de par sa nature, peut être perçue sous une multiplicité de vues : elle est un usage social, un comportement, un savoir-faire individuel ou une compétence, une valeur, un ensemble de règles formelles » (Santacroce, M.1999 :3). Aussi, son appréhension sous toutes ses coutures s'avère-t-elle primordiale pour l'individu.

L'étude scientifique de la langue relève de la linguistique. Comme d'autres disciplines, la linguistique a un versant théorique et un versant pratique. C'est ainsi que nous avons la linguistique fondamentale et la linguistique appliquée qui s'intéresse, entre autres, à l'acquisition des langues et leur enseignement.

Par ces objets, la linguistique appliquée répond à des enjeux sociaux concrets comme la mise en évidence de conditions d'apprentissage scolaire et non scolaire d'une langue. Mais, contrairement à ce que la linguistique appliquée pourrait faire croire, il ne s'agit pas dans cette discipline d'appliquer des théories linguistiques à des pratiques (enseignement des langues, orthophonie...), mais d'élaborer des réflexions théorisant ces pratiques, en s'appuyant sur des notions développées dans différents domaines des sciences du langage (linguistique de l'acquisition, sociolinguistique). Cela permet de mieux comprendre (et de mieux théoriser) le langage à travers l'étude des pratiques sociales, et de mieux comprendre (et de mieux théoriser) ces pratiques à travers le langage.

[<http://www2unine.ch/linguistique/page3936.html>]

C'est justement dans la linguistique appliquée que se situe l'analyse contrastive dont le but est, selon Galisson, R. et Coste, D. (1976 :125), de « mettre en évidence les différences de deux langues et permettre ainsi l'élaboration de méthodes

d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire d'une langue maternelle donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. » Et l'école, à n'en pas douter, constitue un des foyers majeurs de l'enseignement /apprentissage des langues.

Depuis nombre d'années, le constat est accablant dans l'Afrique francophone, notamment dans sa partie subsaharienne, malgré 20 à 30% des budgets alloués à l'éducation (Somé, M. 2003), le système éducatif n'arrive pas à scolariser l'ensemble des enfants en âge de l'être et génère un taux d'échec scolaire important. Cette situation, selon Somé, M. (2003: 419) « nous amène à préconiser une éducation bilingue additive car elle a le mérite de valoriser la langue première de l'enfant tout en lui conférant des compétences linguistiques d'intégration dans le cas des langues africaines frontalières et d'ouverture sur le monde, cas de la langue seconde. »

Toutefois, la prise en compte des langues nationales dans l'enseignement scolaire ne s'effectue pas sans accroc. On conviendra d'ailleurs avec Véronique, D. (1997) que le processus par lequel un apprenant parvient à communiquer oralement ou par écrit dans une langue à l'origine inconnue de lui, comporte nécessairement de multiples facettes.

Et, si nous convenons avec Besse, H. et Porquier, R. (2000 :200) que « la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue étrangère tient à :

- l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà ;
- l'impossibilité de déstructurer cet acquis ;
- la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances »,

alors, la prévention des erreurs commises par les apprenants et les propositions de solutions s'imposent. C'est pourquoi, nous sommes convaincu que recourir à l'analyse contrastive demeure une des solutions.

La présente étude qui relève donc de l'analyse contrastive est un prolongement de notre mémoire de maîtrise (2007) intitulé « Numération et calcul oral en bisa barka » dans lequel nous avons décrit les mécanismes et la logique de la numération et du calcul oral bisa. Pour mener à bien la présente étude, nous l'avons décliné en cinq chapitres :

- Le chapitre I portera sur la problématique de la recherche car cette étude est née de l'existence d'un problème à résoudre, à clarifier.
- Le chapitre II intitulé « Les cadres conceptuel et théorique » nous permettra de faire l'état critique de ce qui a été produit et permettant de dégager notre cadre d'étude.
- Le chapitre III décrivant la phase méthodologique traitera des activités à mener pour faire aboutir la recherche. Il s'agira ici de dire comment sera résolu le problème de l'étude.
- Le chapitre IV consistera en la présentation des résultats. Nous y présenterons et analyserons les données répertoriées.
- Le cinquième chapitre mettra en comparaison les systèmes numériques des deux langues en présence et établira le pourcentage de divergence entre les numéraux. Nous y interpréterons et vérifierons les résultats en rapport avec

nos hypothèses de départ. Ce dernier chapitre enregistrera également les suggestions d'ordre pédagogique pouvant servir à surmonter les difficultés.

# CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous ferons référence à l'idée originelle qui a motivée le choix de notre sujet de recherche. Ensuite, il sera fait cas de notre problématique, puis nous déclinons les questions spécifiques, les objectifs et résultats attendus. La fin de ce chapitre sera consacrée à la présentation de nos hypothèses et à la présentation des langues (bisa et français) objets de notre étude.

## 1-1 La justification du choix du sujet

Le choix de notre thème se justifie car, dans un contexte national marqué par la promotion de l'enseignement bilingue, il symbolise notre volonté d'apporter notre contribution à l'action pédagogique de l'enseignant. En effet, l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif est si salubre que pour Nikiéma, N. (2000 : 155) : « La scolarisation totale en langues nationales dans le primaire, avec l'enseignement du français et d'autres langues (nationales) comme matières, est la situation normale vers laquelle il faut tendre pour espérer atteindre l'objectif de l'éducation pour tous au 21<sup>e</sup> siècle au Burkina Faso. »

De plus, contrairement aux autres langues comme le moore, le dioula, le fulfulde, le bisa n'a pas fait l'objet de beaucoup de travaux de recherches surtout en analyse contrastive. Comme exemple de travail d'étude contrastive bisa/français nous citons : Analyse contrastive du bisa et du français de Lingani, B. Y. (1992).

Nous nous sommes proposé d'axer notre travail sur l'étude contrastive des systèmes numériques bisa (barka) et français. Notre souci premier, en choisissant ce thème, est d'apporter notre contribution aux enseignants et aux étudiants parlant le bisa. De même, notre travail s'adresse à ceux qui sont simplement désireux de

connaître la structure du bisa. Il se veut, de plus, la traduction d'une pensée envers les apprenants, principalement les enfants qui rencontrent plus de difficultés, le facteur « âge » étant généralement interprété comme influant sur l'acquisition/apprentissage (Singleton, D. : 2008). Faisant allusion aux adultes, Vogel, K. (1995) soulignera que « La maturité cognitive des adultes, leur savoir encyclopédique et linguistique, leur confèrent un très net avantage sur les enfants ». De fait, Véronique, D. (1997) fait remarquer à juste titre que :

«Un jeune enfant ne dispose [sans doute] pas des mêmes capacités en matière de conceptualisation de l'activité préverbale à verbaliser qu'un jeune adulte. De même, ne dispose-t-il [sans doute] pas des mêmes moyens ou de la même efficacité en matière de formulation ou en matière de connaissances encyclopédiques, de représentations du monde, etc. ».

Notre étude aura un but pédagogique car l'interférence est un type particulier d'erreurs que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou des structures de la langue première. D'ailleurs, Pottier, B. (1992 : 11) ne disait-il pas qu' « il n'y a pas de linguistique générale sans comparaison » et Loffler-Laurian, A-M. (1986 : 100-104) de renchérir en relevant que l'analyse contrastive est intéressante « lorsqu'elle permet de découvrir des traits ignorés, des traits sentis mais mal perçus, des traits non décrits ou des points de vue originaux. »

Par ailleurs, notre étude se trouve d'autant plus justifiée car il n'a pas encore été effectuée une étude contrastive des systèmes numériques du bisa et du français.

De plus, notre étude se veut un cadre de promotion de la langue bisa en générale et de la variante barka en particulier.

Enfin, ce travail s'inscrit dans le prolongement de notre mémoire de maîtrise.



## 1-1 Le problème de recherche

L'école constitue indubitablement le levier du développement économique durable. Mais force est de constater que près d'un demi-siècle après les Indépendances, et malgré plusieurs réformes, cette école n'a toujours pas proposé les voies et moyens pour impulser ce développement au Burkina Faso. Dans Les politiques linguistiques, mythes et réalités (1996 : 42), selon Juillard, C. et Calvet, J-L. « des 12,9 % d'enfants qui ont la chance de passer une journée de leur vie dans une salle de classe, 55,74 % redoublent entre la première et la sixième année scolaire, 11,77 % sont admis à l'entrée en sixième, 88,33 % sont "remis à leurs parents" selon la formule consacrée. » Même si ces estimations ne sont pas très récentes, elles sont quand même symptomatiques des difficultés que vit le système éducatif burkinabé.

En effet, l'enfant ou l'adulte bisa, parlant naturellement sa langue maternelle, se trouve confronté à de réelles difficultés à l'école ou dans le centre d'alphabétisation où il doit apprendre à lire et à compter dans une nouvelle langue, le français. Martinet, A. (1993 : 10) n'affirmait-il pas : « Apprendre une seconde langue étrangère consisterait simplement à retenir une nouvelle nomenclature en tous points parallèle à l'ancienne. ». Il faut savoir que l'action de la langue maternelle considérée comme substrat sur la langue seconde se manifeste à tous les moments de l'apprentissage. Elle est le dénominateur commun de tout phénomène de déformation quelle que soit sa manifestation particulière.

Aussi, assistons-nous à de nombreux cas d'échecs scolaires dus principalement aux difficultés rencontrées en calcul qui est une des matières principales enseignées à l'école primaire et dans les centres d'alphabétisation.

Ces difficultés se manifestent au niveau grammatical. De même, l'apprentissage du français en tant que langue seconde implique l'apprentissage de la grammaire de cette langue. Et Rojas, C. (1969) cité par Phan, T. T. (2002 : 121) remarque « qu'aucune méthode d'enseignement du français ne saurait se dispenser de la réflexion grammaticale, quelle que soit la part faite explicitement à la grammaire dans la classe. »

Le processus d'apprentissage de l'apprenant doit l'amener à s'approprier les règles d'usage (structures grammaticales, aspects morphologiques et syntaxiques) et les règles d'emploi. En effet, la connaissance des règles d'usage permet de produire des énoncés bien formés grammaticalement. Pour conclure, Germain, C. et Séguin, H. (1999) soutiennent qu'acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticaux corrects grâce à la connaissance des règles d'usage mais aussi à maîtriser les règles d'emploi de façon à ce que les énoncés soient appropriés à l'intention et à la situation de communication.

Fort de ce constat, nous nous devons de rechercher les causes de cette situation dans l'optique de dégager des pistes de solutions et ce, à travers une analyse contrastive des langues en place.

### **1-3 Les questions spécifiques de la recherche**

Ces questions reformulent et explicitent autrement le problème de recherche.

- 1-Quelles sont les zones de convergence et de divergence entre les numéraux bisa et français ?
- 2-Quel est le degré d'interférence entre ces numéraux ?
- 3-Quels sont les niveaux d'interférence au niveau grammatical dans les productions des apprenants ?

4-Quel est l'apport de cette étude dans l'amélioration des apprentissages du français pour le Bisa?

#### **1-4 Les objectifs et les résultats attendus**

Nous nous sommes fixé des objectifs qui nous permettront d'atteindre les résultats escomptés.

##### **1-4-1 Les objectifs de la recherche**

Notre étude se structure en un objectif général et trois objectifs spécifiques :

###### **1-4-1-1 L'objectif général**

Améliorer dans les écoles bilingues et les centres d'alphabétisation l'enseignement/apprentissage du bisa et du français à partir de l'analyse contrastive bisa/français.

###### **1-4-1-2 Les objectifs spécifiques**

Nos objectifs bien qu'étant spécifiques sont tout aussi complémentaires :

###### ***Objectif 1 :***

Déterminer les zones de convergence et de divergence entre les numéraux bisa et français.

###### ***Objectif 2 :***

Déterminer les taux de convergence et de divergence suite aux comparaisons.

###### ***Objectif 3 :***

Formuler des propositions susceptibles d'être exploitées pédagogiquement.

### **1-4-2 Les résultats attendus**

Les résultats ci-dessous découlent des objectifs fixés :

#### ***Résultat 1 :***

Les zones de convergence et de divergence entre les numéraux bisa et français sont identifiées.

#### ***Résultat 2 :***

Les taux de convergence et de divergence entre les numéraux sont établis. De même, le degré d'interférence au niveau grammatical dans les productions des apprenants est déterminé.

#### ***Résultat 3 :***

Les propositions d'ordre pédagogique sont formulées; car, comme l'estime Willems, D. (1997) une connaissance - pour le moins chez l'enseignant – des convergences et des différences essentielles (...) entre la langue maternelle de l'apprenant et les langues à enseigner ne peut qu'être profitable.

### **1-5 Les hypothèses**

Nous avons retenu une hypothèse principale qui sera étayée par des hypothèses secondaires.

#### **1-5-1 L'hypothèse principale**

Les erreurs commises pendant l'apprentissage des langues s'expliquent par le phénomène d'interférence.

## **1-5-2 Les hypothèses secondaires**

Les hypothèses secondaires découlent de l'hypothèse principale :

- 1- il existe des zones de convergence entre les numéraux bisa et français;
- 2- il existe des zones de divergence entre les numéraux bisa et français ;
- 3- il existe un phénomène d'interférence et de transfert entre les numéraux bisa et français.

## **1-6 Les langues objets de l'étude**

Des différences d'ordre linguistique subsistent entre le bisa et le français. En effet, le bisa appartient à la famille Congo-Kordofanienne et spécifiquement au sous-groupe mande-sud (Van Oortd, 2008) du groupe Niger-Congo. Par contre, le français est une langue romane de la famille indo-européenne (Haudry, J. 1994). Mais l'éloignement linguistique ne saurait constituer une entrave au rapprochement de ces deux langues car comme l'affirmait Hédiard, M. (1989 : 225) : « L'impression de familiarité qui se dégage d'une langue voisine, si elle peut aider l'apprentissage dans sa phase initiale, empêcherait l'apprenant de prendre conscience de la distance qui sépare les deux systèmes linguistiques. »

### **1-6-1 Les caractéristiques du bisa**

Le bisa, langue des Bisa, fait parti des nombreuses langues<sup>1</sup> parlées au Burkina Faso. Ses locuteurs occupent la partie méridionale du Burkina Faso ; selon Faure, A. (1996) et Keuthmann, K. et al. (1998), ils se chiffrent approximativement à quatre cent mille personnes.

---

<sup>1</sup> – cinquante-neuf, soixante-douze langues, etc. selon les chercheurs

Le pays bisa constitue une enclave linguistique de 12 000 km<sup>2</sup>. Il est dominé au niveau linguistique par les langues gur, en particulier au nord et à l'est par le moore, le koussasi au sud et les langues gourounsi (nankana et kassena) à l'ouest.

Si l'appartenance du bisa à la famille mandé est indiscutable, tel n'est pas le cas en ce qui concerne sa structure dialectologique (Vossen, R.1998) ; Vanhoudt, B. (1992), Hidden, R. (1986) et Prost, A. (1950), Lingani, O. (2007). Sans prendre pied dans ce débat, nous retenons que notre étude portera sur la variante barka du bisa.

### **1-6-2 Le bisa dans le système éducatif burkinabé**

Depuis la colonisation à nos jours, l'enseignement est marqué par l'utilisation du français comme matière et médium d'enseignement, de la maternelle à l'université. Or, 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 ; ce problème se greffe au faible taux de scolarisation.

Au Burkina Faso, l'option actuelle vise la généralisation de l'utilisation des langues nationales à l'école primaire. Le bisa, langue majoritaire du pays bisa, occupe une place de choix par l'importance numérique de ses locuteurs mais aussi par son dynamisme économique et politique (langue de négoce et de communication). Disposant d'une orthographe officielle, il est la première langue utilisée dans la province du Boulgou pour l'alphabétisation des adultes.

Depuis un certain nombre d'années, des ONG et associations comme Dakupa, Paglayiri sont beaucoup impliquées dans les activités d'alphabétisation au Boulgou. Par ailleurs, la commune de Garango, épice centre de notre étude, compte trente et un

centres d’alphabétisation selon les sources émanant de la Circonscription d’Education de Base (CEB) de Garango. Ainsi, au titre de l’année scolaire 2006-2007, on dénombrait treize centres pour l’Alphabétisation initiale (AI), quinze pour la Formation complémentaire de Base (FCB), un pour la Formation technique spécifique (FTS) et deux pour l’Alphabétisation Formation en Français fondamental (A3F), (Lingani, O.).

### **1-7 Les caractéristiques du français**

Le français est une langue romane (Grevisse, M. 1993). Au Moyen-âge, la langue française comptait une multitude de dialectes<sup>1</sup> variant considérablement d’une région à une autre. On distingue principalement les parlers d’oïl (au nord) et les parlers d’oc (au sud). Le dialecte d’Île-de-France, le francien, au fil des évolutions donnera au XVIIIe siècle le français moderne.

La suprématie du français s’est opérée à travers une politique de « génocide culturel » qui a consisté à combattre, à étouffer les langues régionales comme le breton. En effet, selon Histoire de la langue française (2008) :

« Dans toutes les écoles, la primauté de l’enseignement est accordée à la langue nationale. Les règlements locaux témoignent de cette nécessité.

---

<sup>1</sup>Leclerc, J. (2002) : « Les dialectes sont des formes locales d’une langue, assez particularisées pour être identifiées de façon distincte, mais dont l’intercompréhension est plus ou moins aisée entre les personnes qui parlent la même langue. »

Ainsi, tel était le *Règlement pour les écoles primaires élémentaires de l'arrondissement de Lorient*, adopté par le Comité supérieur de l'arrondissement, en 1836 et approuvé par le recteur en 1842 :

## § 2. Discipline

Article 1 : Chaque classe commence et se termine par une prière en français, qui est arrêtée par le comité local sur proposition du curé.

Article 21 : Il est défendu aux élèves de parler breton, même pendant la récréation et de ne proférer aucune parole grossière. Aucun livre breton ne devra être admis ni toléré. S'exprimer en breton et parler « grossièrement » font l'objet de la même prohibition. »

Pour assurer le rayonnement et la défense du français à travers le monde, il fut créé l'Académie française en 1635, et plus récemment l'Organisation internationale de la Francophonie (1996).

La francophonie <sup>1</sup>couvre aujourd'hui un ensemble de près de soixante pays et peuples d'environ cinq cents millions d'habitants ; et de ce nombre, deux cents millions sont effectivement francophones.

---

<sup>1</sup> Le service de la francophonie (2008) : « Les définitions de la francophonie sont multiples : ensemble de peuples ou de communautés qui parlent le français, appartenance ou identification à une communauté partageant des valeurs censées être véhiculées par le français, ou structures institutionnelles regroupant ces populations ou communauté de langue française. »



Mais, il faut se rendre à l'évidence, de nos jours, que le terme francophonie est passé en une vingtaine d'années d'une notion purement géographique à l'expression d'un ensemble politique.

Sur le plan géostratégique, et selon La documentation française (2008): « Le français est avec l'anglais l'une des deux seules langues parlées sur tous les continents. Il est en outre la 9<sup>e</sup> langue la plus parlée dans le monde. »

### **1-7-1 Le français dans le système éducatif burkinabé**

La colonisation française à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle a consacré le règne du tout en français dans les systèmes administratif, judiciaire, éducatif au Burkina Faso.

Au Burkina Faso, la Constitution a, de tout temps, fait la part belle au français : « La langue officielle est le français. La loi fixe les modalités de promotion et d'officialisation des langues nationales. » (Article 35, titre II de la Constitution).

Il n'existe que des chiffres approximatifs pour déterminer le degré d'usage du français au Burkina Faso. Aussi conviendrons-nous avec Chaudenson, R. (1991) que le français est parlé par 10 % de la population et 10 à 15% selon Nikiéma, N. (2000) dont 5 % de francophones réels selon la Délégation générale à la Langue française et aux Langues de France.

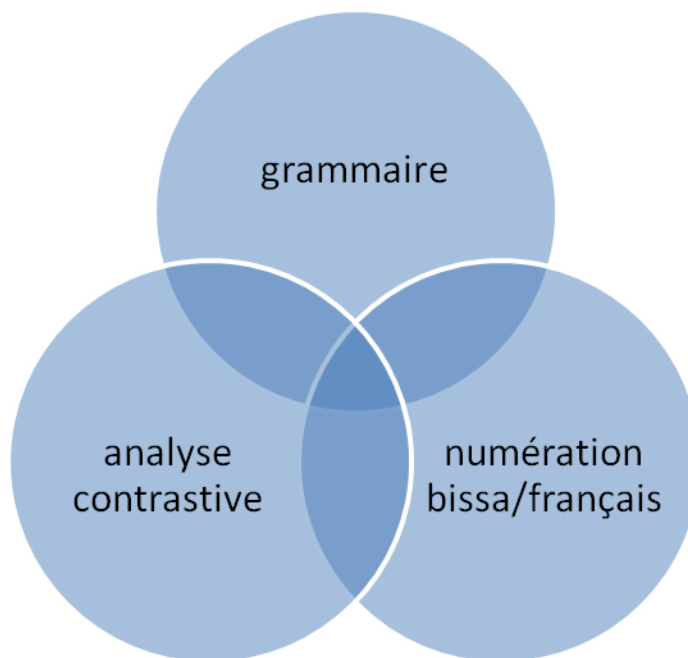
## CHAPITRE II : LES CADRES CONCEPTUEL ET THEORIQUE

La première partie de ce chapitre concernera la définition du modèle conceptuel choisi. Pour ce faire, nous allons présenter de manière synthétique l'arrière-plan conceptuel de nos recherches au niveau grammatical, numéral et contrastif. Notre étude a pour optique de rechercher les sources des difficultés que rencontrent les apprenants et de proposer des pistes de solutions. La deuxième partie qui porte sur le cadre théorique donne sa pleine signification à notre étude, tout en définissant la perspective théorique sous laquelle le problème de recherche sera résolu.

### 2-1- Le cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de notre étude peut être schématisé comme suit :

**Figure I** : La représentation du cadre conceptuel



Notre représentation du cadre conceptuel s'interprète par le fait que les numéraux bissa et français seront analysés sur le plan grammatical et tout cela sous le sceau de l'analyse contrastive.

Pour mieux appréhender notre cadre conceptuel, nous reviendrons sur la grammaire, l'analyse contrastive et la numération du bisa et du français.

### **2-1-1 La grammaire**

Pour Neveu, F. (2004 : 142), le mot grammaire est formé « à partir du grec “grammatikê”, “art de lire et d’écrire”. Le terme désigne tout à la fois l’ensemble des particularités structurelles d’une langue, que permettent d’identifier les régularités phonologiques, morphologiques et syntaxiques, et la représentation de ces particularités. » Selon Wilmet, M. (2003 :17) citant Littré, la grammaire est « l’art d’exprimer ses pensées par la parole ou par l’écriture d’une manière conforme aux règles établies par le bon usage. »

Parlant de la grammaire, si pour Charaudeau, P. (1992 :3) : « On le sait maintenant, il n’existe pas une grammaire, ni a fortiori la grammaire d’une langue, mais autant de grammaires que de théories sur la langue. Il ne faut pas oublier que c’est le point de vue théorique qui détermine la description d’un objet, et non l’inverse. » Moeschler, J. et Auchlin, A. (2005 : 12), eux, pensent qu’il existe une grammaire et des grammaires : « Nous désignerons par *la grammaire* d’une langue ce que cherche à décrire le linguiste, alors que nous parlerons *des grammaires* pour désigner les différentes descriptions de langues écrites par les grammairiens. »

Pour Chomsky, N. (1973), la grammaire est synonyme de linguistique ou langue. Pourtant, il lui est reproché de ne pas tenir compte des situations concrètes dans lesquelles toute langue s’utilise, c’est-à-dire les règles d’emploi de la langue qui varient selon les situations.

Vu la polysémie du mot et ses multiples approches théoriques, nous nous sommes posé une question : quelle grammaire enseigner ? Sophie Moirand, Rémy Porquier et Robert Vivés (1989 :12) indiquaient dans la préface du numéro spécial du Français dans le monde intitulé « *Et la Grammaire...* » que :

«La grammaire est constamment présente dans les préoccupations des linguistes, des enseignants de langue, des professionnels du langage et de la communication. Elle est domaine de recherche, matière à enseigner, outil de référence – voire de contrôle – dans l'utilisation de la langue, la prise de parole et la mise en texte. En conséquence, les regards que l'on porte sur elle la dotent d'identités et de statuts divers, selon les représentations que l'on en a et les usages que l'on en fait.»

Selon Chomsky, N. et Halle, M. (1973 : 25) :

« L'étude descriptive d'une langue a pour but la construction d'une grammaire. On peut concevoir une langue comme un ensemble de phrases dont chacune est pourvue d'une forme phonétique idéale et d'une interprétation sémantique intrinsèque associée. La grammaire d'une langue est un système de règles qui spécifie cette correspondance son-sens. »

Il sied de rappeler que notre étude se donne pour mission de formuler des suggestions pédagogiques en vue d'aider à surmonter les difficultés. Il s'agira surtout de proposer des mécanismes d'acquisition de la grammaire française, car il est précisé que « la langue à enseigner n'est pas la langue du peuple », il faut, nous dit-on « enseigner le bon usage » [Rivenc, P. (1979 : 99)].

Dès lors qu'on adopte cette idée que l'objectif principal de l'enseignement du français, langue étrangère, n'est pas seulement « d'apprendre à communiquer » mais « d'apprendre à bien parler » ou « apprendre à parler comme on parle » on rencontre l'inévitable organisation de la langue cible.

En d'autres termes, la langue cible possède une grammaire (une organisation qui lui est propre) et la pratique de cette langue exige d'abord la connaissance (intériorisée) et le respect de ses conventions morphosyntaxiques. Ce sont ces conventions et les choix qu'elles obligent à faire, rappellent Besse, H. et Porquier, R. (2000) qui constituent essentiellement une langue en tant que telle et qui attestent le plus évidemment de sa singularité systématique par rapport aux autres langues. On peut communiquer sans les suivre, mais on ne peut “ parler comme on parle ” sans les respecter.

Martinez, P. (2004) ajoute en affirmant qu'il importe de donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère.

Face à ces multiples approches théoriques de la grammaire, nous avons souscrit pour la grammaire pédagogique car cette dernière se présente, selon Phan, T. T. (2002), sous la forme d'un ouvrage de référence à caractère descriptif ou prescriptif ayant pour but l'apprentissage d'une langue.

### **2-1-1-1 Le cadre de l'analyse grammaticale**

La langue est un continuum, un tissu uniforme aux mailles serrées. Les linguistes y ont pratiqué des découpages : le monème, l'énoncé, le syntagme, le mot, le son ou le phonème, etc.

Les mots qui forment le discours sont généralement classés en différentes catégories grammaticales, selon des critères sémantiques, morphologiques et syntaxiques (c'est-à-dire, en fonction de leur sens, de leur forme et de leur organisation dans la phrase). Ainsi, l'analyse grammaticale de l'étude se mènera au niveau morphologique, syntaxique et phonétique.

#### **2-1-1-1-1 L'analyse morphologique des numéraux**

Nombre de définitions sont attribuées à la morphologie. Nous évoquons d'abord celle qui stipule que la morphologie est une discipline de la linguistique qui vise à déterminer les éléments significatifs fonctionnels de la langue, autrement dits les éléments significatifs de base.

Ensuite, selon Dubois, J. et alii (2001 : 311) : « La morphologie est la description des règles qui régissent la structure interne des mots (...) et la description des formes diverses que prennent ces mots selon la catégorie de nombre, de genre, de temps, de personne, selon le cas (flexion nominale ou verbale)... ». C'est ainsi qu'à ce niveau, nous présenterons les numéraux des deux langues (bisa et français).

#### **2-1-1-1-2 L'analyse syntaxique des numéraux**

La syntaxe est, à l'origine, la branche de la linguistique qui étudie la façon dont les morphèmes libres se combinent pour former des syntagmes (nominaux ou verbaux) pouvant mener à des propositions, lesquelles peuvent se combiner pour former des énoncés. Pour Martinet, A. (1985), la syntaxe est conçue comme l'étude de la façon dont sont constitués les mots en phrases. La syntaxe, selon Baylon, C. et Mignot, X. (1999 : 22) « étudie la combinatoire des signes au sein du micro-signe dénommé phrase. »

Nous utiliserons surtout le terme énoncé<sup>1</sup>, qui est le résultat de l'énonciation ou de l'acte de production linguistique.

L'énoncé en bisa comporte deux termes :

-un sujet et un verbe :

[Ph1] dínne bí dóo « *L'un est rentré.* »

S + dét.+ V

(un le rentrer)

[Ph2] gá bí já sí « *La pintade s'est enfuie.* »

S + dét. +acc.+V

(pintade la avoir fuir)

Nous avons choisi de ne pas être exhaustif dans la description de la phrase bisa.

Aussi, avons-nous retenu les styles de phrases utilisées dans le cadre nos enquêtes.

- ou un syntagme nominal (SN) + un syntagme verbal (SV) :

[Ph3] gér bí jí sí sí « *L'homme a acheté un cheval.* »

S + dét.+ acc. +COD +V

(Homme le avoir cheval acheter)

[Ph4] júnò bróó kélé bí tá « *Les enfants ont fermé la porte.* »

S + dét.+COD+dét.+V

(Enfants les porte la fermer)

Mais, on peut avoir aussi un énoncé de type : SN + SV + SN :

[Ph5] n dāadā tá bisàkú « *Ma grand-mère est allée en pays bisa* »

dét.+S+V+CCL

(Ma grand-mère partir pays bisa)

---

<sup>1</sup> Selon MALGOUBRI, P. (1985 : 8), l'énoncé est « la combinaison d'unités significatives de langue dont le sens est de donner forme à un message. »

Notre étude devant se mener surtout au niveau grammatical, nous avons décidé d'utiliser certains termes comme : mot, syntagme, énoncé.

### **2-1-1-1-2-1 Le mot et l'énoncé**

La définition de l'énoncé est l'une des plus controversées de la linguistique. Nous nous inspirerons des structuralistes. Selon Jolivet, R. (2008 : 139-140) « dans les « Eléments de linguistique générale », l'énoncé minimum est l'association obligatoire d'un élément à statut prédicatif et d'un élément jouant le rôle de contexte actualisateur. Deux constituants, donc. » Mais cette notion de l'énoncé évolua car dans « Syntaxe générale » (1985 :5-12), on lit que l'énoncé minimum peut être « réduit au seul prédicat ». Dans le cadre de notre étude, nous ferons usage du terme énoncé dans lequel on peut distinguer le noyau indispensable composé du prédicat et des éléments qui l'actualisent et tout le reste qui est expansion. Quant au mot-nous ne prendrons pas part à la querelle de définitions-, nous souscrirons à la conception structuraliste du mot en nous référant à Martinet, A. (1993) pour lequel le mot est un syntagme autonome formé de monèmes non séparables.

### **2-1-1-1-2-2 Le syntagme**

Le syntagme selon Martinet, A. (1985 : 83) se définit « comme étant un ensemble d'unités significatives plus étroitement reliées entre-elles qu'avec le reste de l'énoncé, plus, éventuellement, l'élément qui le relie à cet énoncé. »

[Ph6] sísíró bróó sòd já hèn « *Six des chevaux ont été vendus.* »

N + dét.+ num.+ acc.+V

(Chevaux des six avoir vendre)



[Ph7] bõnsárò súurú n já sì « *Cinq ânes se sont échappés.* »

N + num.+ pro. + acc.+ V

(Anes cinq ils sont échapper)

### 2-1-1-1-3 L'analyse phonétique des numéraux

La phonétique est d'après Robert, J-P. (2008 :164) « l'étude scientifique de l'émission et de réception des sons composant le langage humain. ». Elle est un pilier fondamental pour l'acquisition de la compétence communicative.

En effet, la bonne prononciation occupe une part prépondérante dans l'apprentissage d'une langue étrangère et constitue de ce fait un souci commun pour les enseignants et les apprenants. C'est pourquoi Poth, J. (1997 :11) pense que « Si la lecture est enseignée aux petits enfants dès l'aube de leur scolarité, cela ne veut pas dire que l'effort est moindre, cela signifie simplement que son apprentissage est fondamental et constitue un préalable à l'acquisition des autres contenus scolaires. Il faut donc tout faire pour minimiser les problèmes et ne pas créer de difficultés supplémentaires à l'enfant. »

Il s'agira donc, pour nous, de faire l'inventaire des difficultés de prononciation des numéraux pris isolément, mais aussi dans les énoncés.

C'est ainsi que sur le plan phonétique, et en ce qui concerne la numération française (Grevisse, M. op cit :182), on relève que :

-sept n'a qu'une seule prononciation : [set]

[Ph8] **Sept enfants** jouent à la marelle.

Ce qui n'est pas le cas pour certains autres numéraux. Ainsi :

-un [œ̃], deux [dø], trois [tRwa], cent [sã] ont une forme spéciale comme déterminants devant voyelle [œ̃n], [døz], [tRwaz], [sãt] :

[Ph9] **Un enfant** est assis sur le banc. → [œ̃nãfã],

[Ph10] Il y a **deux hommes** dans la cour. → [døzɔm],

[Ph11] Moussa a vendu **trois ânes**. → [tRwazan],

[Ph12] Mon grand-père a **cent ans**. → [sãtã]

## 2-1-2 La numération

La numération sert à désigner le mode de représentation des nombres. Aussi, elle concerne les mots, les gestes et les signes qui ont permis aux divers peuples d'énoncer, de mimer et d'écrire ces nombres ([www.elemathique.com/numeration.php](http://www.elemathique.com/numeration.php)). Dubois, J. et alii (2001) relèvent que les numéraux peuvent être appelés noms de nombres.

[Ph13] sísíró bróó sòd já hère « *Six des chevaux ont été vendus.* »

N+dét.+num.+acc.+V

(Chevaux des six avoir vendre)

[Ph14] bõnsárò súurú n já sì « *Cinq ânes se sont échappés.* »

N+num.+ pro.+acc.+V

(Anes cinq ils sont échapper).

Selon Berger, P. (2008) :

« De tout temps, l'homme a cherché à compter avec plus ou moins de réussite. Dès la préhistoire, on retrouve sur des os des entailles pouvant avoir servi à compter des animaux ou des objets. S'il est relativement simple de compter avec des traits jusqu'à 5, il devient plus difficile de compter au-delà. Imaginez le nombre 100 représenté avec des entailles, l'erreur est assurée... »

Bruter, C-P. (2000 : 221) citant Dedekind ajoute que : « Les nombres sont une libre création de l'esprit humain. Ils servent à saisir – plus aisément et avec plus de précision – la diversité des choses. »

Quant à l'origine de la numération, diverses versions se confrontent (cf. Lingani, O. op.cit :19).Mais nous retiendrons que la numération est une manière de rendre sensible la notion abstraite de nombre et d'en conserver la mémoire.

Un système de numération est : « un ensemble de règles d'utilisation des mots ou de gestes permettant d'écrire, d'énoncer des nombres. Sous leur forme écrite, ces derniers sont nés en même temps que l'écriture, de la nécessité d'organiser les récoltes, le commerce et la datation. »

(cf. [wikipedia.org/wiki/systeme\\_de\\_numeration](http://wikipedia.org/wiki/systeme_de_numeration)).

Notre étude met en parallèle les systèmes de numération bisa et français. Dans le cadre de nos recherches sur le système de numération français, nous avons surtout utilisé Grevisse, M. (1993), Grevisse, M.et Lenoble-Pinson, M. (1998) et Chevalier, J-C. (1991). Pour celui du bisa, nous avons eu recours à la thèse de Vanhoudt, M. (1992) pour le bisa de Zabré (lebri) et à Prost, A. (1950). Compte tenu de la rareté

des documents traitant de la numération bisa, nous avons aussi exploité notre mémoire de maîtrise (2007).

### **2-1-3 L'analyse contrastive**

D'après Desoutter, C. (2008), l'analyse contrastive, née du structuralisme et du behaviorisme américain, analyse le recours à la langue première dans l'apprentissage des langues secondes ou étrangères sous l'angle des notions de « transferts » et « d'interférence ». Le terme d'interférence s'impose avec Weinrich, U. (1953) et la notion de transfert est formalisée par Lado, R. (1957).

Quant à la relation avec la pédagogie, Carrasco, E. et Masperi, M. (2004 :133) pensent que : « Les pratiques pédagogiques s'inscrivant dans le sillon de la linguistique contrastive de matrice structuraliste, ont en effet eu tendance à mettre l'accent sur les différences systématiques entre LM/LE, le but étant de neutraliser de cette sorte, autant que possible, les interférences que les similitudes lexico-syntaxiques étaient censées engendrer, notamment sur le plan de la production langagière ».

Dans son œuvre *Linguistics across cultures* (1957), Lado, R. affirme pour la première fois l'exigence d'effectuer l'analyse contrastive. Sa thèse repose sur trois postulats rappelés par Giacobbe, J. (1990 : 116) :

- apprendre une nouvelle langue exige de développer de nouvelles aptitudes ;
- puisque dans les productions des apprenants apparaissent de nombreuses erreurs que l'on peut identifier comme des formes appartenant à la langue première, c'est qu'il y a un phénomène de *transfert*.

-Si la similitude entre deux langues aide à l'apprentissage, les différences vont au contraire créer des difficultés puisqu'elles seront sources d'*interférences*.

Et Bouton, C-P. (1974) de renchérir en relevant que l'utilisation de la langue maternelle ou le rappel constant de celle-ci ne peut que favoriser les interférences entre les deux systèmes.

Malgré les espoirs qu'elle a suscités, de nombreux chercheurs vont en effet démontrer les insuffisances de l'approche de Lado, R. A telle enseigne que Ben-Rafaël, M. (2004) estime que : « Cet optimisme (...) s'est transformé très vite en désillusion et incrédulité ».

Selon Galisson, R. et Coste, D. (1976 : 125), Lado, R. a voulu à tout prix « *prévenir* » considérant « *la faute comme une erreur à extirper* ». Castellotti (2001) relève que l'analyse contrastive dans sa version initiale a permis que s'installe durablement chez les enseignants le “mythe du tout L2” ou le “tabou de la L1”. D'autre part, Dumont, R. (2008) pense que les études contrastives se sont limitées pendant trop longtemps à l'étude des différences interlinguistiques.

Pour nombre de chercheurs, la comparaison des systèmes linguistiques en présence ne permet pas de postuler toutes les fautes. A cet effet, Dumont, R. (2008) citant Calvet, L. J. relève que :

« Les fautes interférentielles sont donc non pas des fautes issues des différences entre systèmes en présence, mais des fautes issues de l'inadéquation du système de correspondances que, face à ces différences, l'élève se construit. Cette conclusion n'est énonçable que dans la mesure où les fautes potentielles dégagées dans la comparaison sont confrontées aux fautes effectives que nous fournit l'enquête. »

Py, B. (1997) affirme que l'analyse contrastive peut même être mobilisée pour tendre de véritables embuscades aux apprenants. Calvi, M-V.(1995:166) remarque que « la validité théorique des études contrastives n'est pas nécessairement proportionnelle à leur utilité didactique : le niveau d'abstraction est souvent tel qu'il rend impossible une application dans la pratique d'enseignement. » Partant de ces constats, Petit, J. (1983 : 102-103) sanctionne : « L'analyse contrastive n'a plus droit de cité dans le domaine de la recherche. »

Mais, d'une façon générale, les critiques faites à l'analyse contrastive lui ont permis de mieux s'affiner. Elles lui ont permis de se redéfinir et de se réorienter à telle enseigne que Hammond, J. A. (1983 : 37) dira qu' « il n'y a aucune justification à abandonner les recherches contrastives.

Au contraire, on devrait les multiplier ». Martinez, P. (2004) parle de rôle retrouvé de l'analyse contrastive. Roulet, E. (1995) préconise une approche intégrée de la langue maternelle et de la langue seconde afin de doter l'apprenant d'instruments heuristiques propres à faciliter le travail d'observation et de réflexion sur les données langagières présentées.

Pour Besse, H. et Porquier, R. (2000 :205-206), par exemple, l'analyse contrastive peut être un apport, mais ceci à certaines conditions : 1) dégagée de son « ancrage behaviouriste initial », l'analyse contrastive peut-être pédagogiquement utile pour l'enseignant comme pour l'apprenant ; (2) élargie, c'est-à-dire à posteriori, et traitant de transferts observés chez les apprenants, l'analyse contrastive est moins ambitieuse et plus opératoire que l'analyse à priori. Dans le contexte burkinabé, l'analyse contrastive est bien indiquée pour une meilleure contribution du linguiste à la facilitation de l'enseignement et l'acquisition des langues dans les écoles bilingues.

### **2-1-3-1 Les versions de l'analyse contrastive**

Nous avons répertorié quatre versions de l'analyse contrastive :

- **La version nulle** stipule que dans le passage d'une langue à une autre, la règle des règles est le transfert. En effet, il n'y a aucune interférence de la L1 dans la L2. Selon elle, les difficultés d'apprentissage des langues sont sous-jacentes à la complexité des systèmes propres à chaque langue.

- **La version modérée**, elle, reconnaît l'importance de l'interférence, en estimant qu'elle ne s'explique pas simplement par une analyse comparée des deux langues, mais que cette analyse doit prendre également en compte la nature humaine de l'apprentissage. Vandeloise, C. (2003) pense que le déterminisme linguistique implique que nos pensées soient influencées par la langue ; en conséquence, les locuteurs de langues différentes perçoivent et pensent de manières différentes.

- **La version faible** prône que les difficultés soient expliquées à posteriori, c'est-à-dire que l'enseignant doit utiliser sa connaissance des deux langues pour rendre compte de la source des erreurs. Pour les tenants de cette position, l'analyse contrastive permet non pas de prédire les erreurs, mais d'identifier celles qui sont le résultat d'interférences.

-Enfin, il y a **la version forte** retenue dans le cadre de notre étude. En considérant cette version, Wardhaug, R. (1970) pense que l'analyse contrastive permet de prédire les erreurs en identifiant les différences entre la langue cible et la langue maternelle. La seule cause d'erreurs est le transfert de L1 à L2.

### **2-1-3-2 La notion de transfert dans l'analyse contrastive**

En apprenant une langue étrangère, le système de la langue première qui existe déjà est transposé. On connaît encore mal le fonctionnement de ce processus de transfert dans l'acquisition d'une L2. Ce que l'on sait, c'est qu'il y a un effet positif si les structures des deux langues sont identiques et un effet négatif si elles sont différentes.

Dans le premier cas, on parle de transfert positif. Dans le second cas, de transfert négatif ; ou en termes pédagogiques, d'interférences.

### **2-1-3-3 Les interférences dans l'analyse contrastive**

Les fautes commises pendant l'apprentissage de langue s'expliquent par le phénomène d'interférence. Ceci a amené Nickel, G. (1989) à considérer l'étude des interférences comme la principale tâche de l'analyse contrastive. Selon Lado, R. (1981 :2), depuis le commencement des études contrastives, on pense que la langue maternelle peut influencer l'étude de la langue étrangère. Les individus ont tendance à transférer les formes, et des sens de leur langue native et leur culture à la langue et la culture étrangère. Les interférences peuvent être envisagées selon trois aspects : psychologique, linguistique et pédagogique.

Au niveau pédagogique, l'interférence est un type de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous les habitudes ou des structures de sa L1. Pour



Hamers, J. F. (1997 : 94) « l'interférence renvoie, à la dimension psychologique du comportement langagier, car la présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier des individus. »

## **2-2 Le cadre théorique**

Selon Santacroce, M. (1999 : 253) : « La linguistique ne fournit en réalité que des instruments, à caractère essentiellement descriptif, qui doivent faire l'objet d'une transposition délicate. »

Pour connaître une langue, il faut en démonter et remonter le mécanisme. La langue se structure à divers niveaux. Nous nous proposons de comprendre la structure grammaticale des deux langues à travers leurs numéraux, l'enchaînement des uns aux autres et leur mode de fonctionnement dans la phrase. Cela nous a conduit à adopter le structuralisme comme cadre théorique.

Le structuralisme, c'est une démarche de l'esprit qui consiste non à retrouver une structure qui existerait par elle-même, mais à définir les éléments d'une structure, à découvrir une structure sous-jacente. Selon Benveniste, E. (1974), le structuralisme est l'hypothèse selon laquelle on peut étudier une langue en tant que structure. Donc « découvrir une structure, c'est établir une cohérence interne, une permanence dans le temps entre des éléments », conclut N'da, P. (op cit : 72).

La langue étant analysée comme un système qui a une fonction, une finalité ; celle d'exprimer, de communiquer les messages et qui, en conséquence a des moyens appropriés pour ce but, nous avons choisi de nous inspirer des fonctionnalistes. L'idée de fonction permet d'analyser certaines situations, de former des observations, de repérer des dysfonctionnements.

« La comparaison interlangue occupe un rôle central dans la linguistique moderne », pense Desoutter, C. (2008). Des chercheurs appartenant à des époques et à des courants divers ont proposé différents moyens de comprendre et d'utiliser la comparaison. Parmi ceux-ci, figure Lado, un des principaux animateurs de l'analyse contrastive et créateur de sa version dite forte.

Lado, R. selon Pierini, P. (1994 : 142) part du principe que :

<sup>1</sup>« The student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those that are different will be difficult.

Et il considère que :

« <sup>2</sup>We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. »

---

**traductions libres** : «<sup>1</sup> L'étudiant qui contacte une langue étrangère trouvera quelques dispositifs d'elle tout à fait faciles, et d'autres extrêmement difficiles. Ces éléments qui sont semblables à sa langue maternelle seront simples pour lui, et ceux qui sont différents seront difficiles. »

« <sup>2</sup>Nous pouvons prévoir et décrire les modèles qui occasionnent des difficultés dans l'étude, et ceux qui n'occasionneront pas de difficulté, en comparant systématiquement la langue et la culture à apprendre avec la langue maternelle et la culture de l'étudiant. »

En d'autres termes, Lado, R. propose de prévoir et de décrire les difficultés à travers une comparaison systématique des éléments. Là est le fondement théorique de la version forte- dont nous allons nous inspirer- qui comporte quatre étapes :

1<sup>re</sup> étape : La description des deux langues dans un cadre linguistique donné.

2<sup>e</sup> étape : La sélection des formes à comparer.

3<sup>e</sup> étape : La comparaison des deux systèmes et la spécification des relations existant entre eux.

4<sup>e</sup> étape : La prédiction des erreurs ou des difficultés.

Nous avons évoqué tantôt le cas des erreurs. Il est tout à fait nécessaire d'élucider ce concept important dans le cadre de notre étude.

## **Chapitre III : LES CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES**

Dans ce chapitre, l'accent sera mis sur la présentation du milieu de l'étude, de la population cible et de la technique d'échantillonnage. Nous ferons aussi cas de la méthode de traitement des données ayant permis d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses. Enfin, nous nous préoccupons des instruments qui seront utilisés pour répondre aux questions de recherche formulées.

### **3-1 La description du milieu d'étude, de la population et de l'échantillon**

Cette partie nous permettra de procéder à une description du milieu (Garango) dans lequel s'est déroulée la collecte des informations. De même, nous traiterons de la population auprès de laquelle cette collecte a été effectuée et enfin de l'échantillon sur lequel nous nous sommes appuyé pour vérifier nos hypothèses.

#### **3-1-1 Le milieu d'étude**

La collecte des données s'est déroulée dans la Commune de Garango (Province du Boulgou). La majorité des habitants de la ville de Garango sont des locuteurs du bisa qui est d'ailleurs la langue de communication première.

La CEB est la structure déconcentrée chargée de la supervision et de la mise en œuvre de la politique éducative, principalement du volet enseignement primaire et alphabétisation. Et il en existe une à Garango dont l'action s'étend sur vingt-deux écoles primaires et trente et un centres d'alphabétisation. Les principaux opérateurs en alphabétisation sont des ONG et associations comme Taneeza, APSDB 2, Dakupa, Paglayiri.

**Tableau n°1:** Nombre de centres d’alphabétisation et d’écoles de la CEB  
de Garango

<b>CEB</b>	<b>centres/écoles</b>	<b>Nombres</b>
<b>Garango</b>	AI	13
	FCB	15
	FTS	1
	A3F	2
	CFT 1, 2, 3	00
	<b>Sous-total 1</b>	<b>31</b>
	Ecoles primaires	22
	<b>Sous-total 2</b>	<b>22</b>
	<b>Total général</b>	<b>53</b>

Sources : Service des statistiques de la CEB de Garango 2006-2007

### 3-1-2 La population cible

Au compte de l’année scolaire 2006-2007- notre enquête ayant eu lieu en 2007- l’ensemble des centres totalisaient six cent trois apprenants avec un taux féminin de près de 85%.

**Tableau n°2:** Les effectifs des apprenants et les pourcentages par sexe

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
<b>Hommes</b>	93	15,4%
<b>Femmes</b>	510	84,5%
<b>Totaux</b>	603	

Sources : Service des statistiques de la CEB de Garango 2006-2007

Notre population cible était surtout constituée des apprenants des centres d'alphabétisation. Nous avons de ce fait retenu soixante apprenants, dix élèves du primaire, six animateurs de centres, deux maîtres d'écoles. Notre informateur principal se nommait Gervais Bambara, formateur en alphabétisation au compte de la CEB de Garango. Les soixante apprenants et dix élèves composant notre échantillon étaient répartis comme suit : 85% de femmes et 15 % d'hommes.

Nous avons de ce fait retenu :

-soixante apprenants : c'est surtout auprès de ces derniers que nous avons pu vérifier nos hypothèses et questions de recherche. Ils constituent le principal maillon du processus d'appropriation des savoirs et savoir faire.

Ces soixante apprenants étaient répartis comme suit : vingt de niveau AI, dix de niveau FCB, dix de FTS et vingt de A3F.

Sur le plan géographique, ceux du niveau AI proviennent du centre du village de Goudou, ceux de niveau FCB de Bougla, les dix de FTS de Pagou et ceux de A3F de Bakala. Ces centres ont pour promoteurs respectivement des associations Taneeza, APSDB 2, Dakupa.

- dix élèves du primaire : tous de l'école primaire de Tangaré (secteur 1 de Garango). Nous avons choisi d'associer à nos investigations les élèves du système formel car ceux-ci subissent aussi le phénomène de transfert. Cinq élèves du CE1 et cinq du CM2 ont été retenus pour nos recherches.

- six animateurs et deux maîtres d'écoles : ceux-ci ont pour mission cardinale de transmettre les connaissances nécessaires aux apprenants et élèves.

- un formateur avec lequel nous avons échangé de façon critique sur le contenu des enseignements.

**Tableau n°3: Les personnes ressources**

<b>nombre d'élèves</b>	<b>nombre de maîtres</b>	<b>nombre de centres</b>	<b>nombre d'apprenants</b>	<b>nombre d'animateurs</b>	<b>nombre de formateurs</b>
10	2	3	60	6	1

**3-1-3 L'échantillon**

Dans le but de mener à bien notre étude, nous avons retenu un échantillon de notre population cible, toute chose qui permet de faciliter la recherche en restreignant le nombre de sujets soumis à l'expérimentation, tout en maintenant une bonne représentativité. Et l'une des techniques d'échantillonnage choisie a été : l'échantillon aléatoire stratifié.

Comme précédemment annoncé, l'échantillon final retenu est de soixante-dix personnes. Cet échantillon est décrit dans le tableau n°4:

**Tableau n°4 : Volume de l'échantillon**

<b>Echantillon</b>	<b>Niveau d'étude</b>	<b>Nombre retenu</b>
	AI	20
	FCB	10
	FTS	10
	A3F	20
	CE 1	5
	CM 2	5
<b>TOTAL</b>		70

### **3-2 La description de la méthode**

L'approche que nous avons adoptée se veut quantitative, dans ce sens qu'elle s'appuie sur des instruments de recherches quantitatives de collectes de données. Cette approche vise « à recueillir des données observables et quantifiables (...) et à décrire, expliquer et prédire. »(N'Da, P.op. cit :18). Mais, l'utilisation d'une analyse quantitative est souvent l'objet d'une controverse. L'opposition à l'approche quantitative concerne tout le domaine des sciences humaines, car celles-ci n'étant pas considérées comme des sciences exactes (Suomela-Salmi, E. 1997).

Quoi qu'il en soit, de nombreuses recherches antérieures montrent l'utilité des mesures d'ordre objectif, c'est-à-dire quantitatif, dans diverses études de linguistique appliquée. A ce propos, Ménard, E. (1983 : 2) déclare en début qu' « on ne saurait nier toutefois que la statistique a toujours été un outil indispensable à bien des égards au linguiste ». De même, Tarone, E. (1988 : 131) fait remarquer que « les résultats d'une étude (...) devraient être étayés par les études quantitatives afin de pouvoir déterminer la généralité des résultats obtenus parmi les apprenants d'une langue seconde ».

### **3-3 La description des instruments de recherche**

Une utilisation de stratégies affinées afin de préserver l'intervention avec les participants a été mise en œuvre par le truchement de : l'observation directe, l'enquête, l'usage de documents (écrits, iconographiques, sonores).

Nous avons procédé au préalable à la lecture des documents disponibles en relation avec le thème. Pour se donner les gages de fournir un travail intéressant avec des résultats objectifs, nous avons opté de suivre les apprenants en situation réelle



d'apprentissage. Cette situation nous a permis de faire l'inventaire des difficultés qu'ils rencontrent, de les exploiter en vue de formuler des stratégies pédagogiques de solutions.

L'observation directe a consisté en la participation à des séances de cours de calcul et de français à l'école primaire publique de Tangaré et dans les centres d'alphabétisation des associations Dakupa et APSDB 2 et Taneeza.

Par l'enquête, nous avons recueilli des informations indisponibles par étude documentaire. C'est ainsi que l'enquête par questionnaire nous a permis de poser aux enquêtés, par écrit et oral, des questions relatives à la numération. Nous avons, de ce fait, utilisé les questionnaires d'administration directe et d'administration indirecte.

Nous avons aussi eu des entretiens avec des maîtres, alphabétiseurs et spécialistes qui ont accepté nous donner des informations recherchées sur des questions précises.

### **3-3-1 Les questionnaires**

Des questionnaires utilisant les deux versions (directe et indirecte) ont été conçues pour recueillir les informations nécessaires.

### **3-3-2 Le guide d'entretien**

Nous avons élaboré au préalable des questions à l'adresse des animateurs. Ces questions qui leur ont été soumises oralement ont permis de s'enquérir de leurs

pratiques d'enseignement. Ces entretiens ont été menés à l'issue des cours pratiques.

Les animateurs devaient, en plus de s'identifier, décliner leur niveau de qualification, le nombre d'années d'expérience et certains aspects sur les matières dispensées.

Avec les apprenants et les élèves, les informations ont été surtout enregistrées.

### **3-3-3 Les guides d'observation**

L'observation des séances pratiques de leçons de calcul et de français a été un moment important de nos travaux de recherche car elles nous ont permis de constater de visu les difficultés que rencontrent les apprenants et les élèves. A cet effet, nous avons confectionné une grille d'observation qui a permis de constater les cas de transferts.

### **3-3-4 L'administration et la récupération des instruments de collecte des données**

A l'issue des contacts noués et des autorisations obtenues auprès de l'inspecteur de la CEB de Garango et des opérateurs, nous avons pu nous rendre d'abord à l'école primaire de Tangaré où nous avons administré le questionnaire, mené nos entretiens et assisté à des cours. Ensuite, la même démarche fut entreprise vers les centres d'alphabétisation. Les questionnaires administrés ont été retirés sur place. Les entretiens se sont menés en marge des cours.

### **3-3-5 La validation des instruments de collecte des données**

Cette phase nous a permis de recueillir les avis de certaines personnes avisées sur les différents instruments de collectes afin de porter les différentes corrections qui s'imposaient avant l'administration des questionnaires.

Ainsi, les animateurs, les enseignants ont eu la primeur du questionnaire et nous ont fait parvenir leurs amendements.

### **3-3-6 La description du déroulement de la collecte des données**

Pour les besoins de l'étude, nous avons mené notre enquête auprès, principalement, des apprenants de centres d'alphabétisation. Notre échantillon comportait soixante-dix personnes issues presque exclusivement de ces centres. Nous avons aussi recueilli des informations auprès des élèves de l'école primaire de Tangaré, précisément ceux du CE1 et du CM2. Après de ceux-ci, les données ont été recueillies par enregistrement. Ce qui a permis de ficeler les corpus oraux. Nous avons aussi recueilli des informations par écrit sur la base d'un questionnaire.

Après une mise à l'essai du questionnaire, nous avons procédé à l'enregistrement de séquences d'enseignement dans les classes de CE1 et CM2 et dans les centres des associations Dakupa, Taneeza, APSDB 2 où les enseignants et les élèves avaient accepté de nous recevoir. Trois séances d'enregistrement ont été faites dans chacune des classes en calcul et trois en français.

Pour ce qui est des questionnaires, ils ont été remplis par les élèves. Le questionnaire auquel les élèves et apprenants des centres de Dakupa et APSDB 2, Taneeza ont répondu était rédigé en bisa et en français.

### 3-3-7 Le dépouillement

Les données ont été étudiées en fonction du problème de recherche, des questions, des hypothèses et du cadre théorique. D'ailleurs à ce sujet, Galisson, R. et Coste, D. (1979 : 125), pensent que l'analyse contrastive est la comparaison « *terme à terme, rigoureuse et systématique* de deux langues données (...), pour permettre dans un second temps l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »

Dans un premier temps, les enregistrements des séquences d'enseignement des questions directes posées aux apprenants ont été écoutés, codés. Les données recueillies ont été saisies à l'aide du logiciel Excel. Une fois les données saisies, des analyses de fréquence ont permis d'identifier les pratiques les plus couramment utilisées dans les classes observées. L'analyse des données a permis de produire des résultats qui ont ensuite été discutés.

Pour les dépouillements des questionnaires, nous avons établi les fréquences des réponses. Ensuite, nous avons procédé à un calcul des effectifs et établi les pourcentages.

C'est ainsi que nous avons mis les différentes productions en parallèle, toute chose qui nous a permis de déterminer les zones de facilitation et de difficulté.

## **CHAPITRE IV : LA PRESENTATION DES RESULTATS**

Les résultats présentés seront la traduction de la collecte des données. Les systèmes numéraux du bisa et du français seront présentés –entre autres- sur les plans morphologique, syntaxique, phonétique et en rapport avec le problème de recherche.

### **4-1 Le système numéral bisa**

A l'image de nombre de langues africaines, la numération bisa repose sur une base orale due à l'absence de l'écriture. La présentation du système numéral, dont nous ferons cas, est issue de notre mémoire de maîtrise. Mais, nous nous limiterons à la présentation des nombres cardinaux, puis des nombres ordinaux.

#### **4-1-1 Les numéraux cardinaux bisa**

Ce sont les nombres cardinaux que l'on utilise fréquemment pour compter les êtres et les choses (Sylla, Y. 1982). Ils occupent une place prépondérante dans le système numéral.

Le système numéral bisa est basé sur les numérations décimale, centésimale et millésimale, c'est-à-dire respectivement à base 10, 100 et 1000.

Sur le plan morphologique, la numération bisa va de 0 à 1 000 et permet de distinguer des numéraux cardinaux simples et des numéraux cardinaux complexes.

##### **4-1-1-1 Les numéraux cardinaux simples**

Les numéraux cardinaux simples sont formés d'un seul terme indécomposable comme c'est le cas dans le tableau n° 5.

**Tableau n°5 : Les numéraux cardinaux simples bisa**

0	hósi/hír /rien/	8	síné /huit /
1	dinné / unité/	9	nēehō / neuf /
2	híirá /deux/	10	bù / dix /
3	kārkō /trois/	100	zòl /cent /
4	sí /quatre/	1 000	tùsí /mille /
5	súurú /cinq/	1 000	wáa /mille/
6	sòd /six/	1 000	wáagá /mille/
7	sáabrà /sept/		

Source : Lingani,O. 2007

#### 4-1-1-2 Les numéraux cardinaux complexes

Les numéraux cardinaux complexes sont formés de deux, ou plusieurs termes. Ils peuvent être juxtaposés ou coordonnés.

Lorsque les numéraux cardinaux complexes sont juxtaposés, ils sont formés des multiples de 10, 100 et 1 000 :

bù sí « quarante » zòk kārko « trois cents »  
/cent quatre/ /dix trois/

wáagá zòl « cent mille »  
/mille cent/

Quant aux numéraux cardinaux coordonnés, ils vont de 11 à 19 et leurs chiffres sont reliés par le coordinatif : **lūn** qui signifie « et » :

bóo lūn hírá « douze »

/dix et deux/

bóo lūn súurú « quinze »

/dix et cinq/

A partir de 20, apparaît à **jír kí** reliant les dizaines, les centaines, les mille aux unités :

à jír kí « et »

/sa graine avec/

bù súurú à jír kí sǎábrá « cinquante sept »

/dix cinq et sept/

wáa sí à jír kí dínne « quatre mille un »

/mille quatre et un/

Le monème discontinu : **à...kí** reliant les centaines aux dizaines, les milliers aux centaines apparaît à partir de 100 :

**à...kí** « et »

/et avec/

zòl à bù súuru kí « cent cinquante »

/cent et dix cinq avec/

tùsí à bù ñěhǒ kí « mille quatre-vingt-dix »

/mille et dix neuf avec/

Selon Lingani, O. (2007), les numéraux cardinaux complexes sont composés soit de façon :

- **additive** : les composantes du nombre sont reliées par un coordinatif, et la valeur mathématique du nombre s'obtient par l'addition de la valeur mathématique des composantes.

bóo lūn súurú = *dix et cinq* « 15 »

/dix et cinq/

tùsí àrkí dínné = *mille et un* « 1001 »

/mille et un/

- **multiplicative** : quand les numéraux cardinaux sont juxtaposés leur valeur mathématique s'obtient par une multiplication de ceux-ci.

bù kārķō = *dix x trois* « 30 »

/dix trois/

zòl súurú = *cent x cinq* « 500 »

/cent cinq/

- **multiplicative et additive** : le produit des termes juxtaposés est additionné au numéral simple.

bù hira àrkí síné = (*dix x deux*) + *huit* « 28 »

/dix deux et huit/

zòl sí àrkí sǎabrà = (*cent x quatre*) + *sept* « 407 »

/cent quatre et sept/

- **multiplicative combinée** : les deux entités du nombre sont formées par juxtaposition et la somme des deux produits permet de dégager la valeur mathématique.

z'ó kārķō à bù sòd kí = ( *cent x trois* ) + ( *dix x six* ) « 360 »

/cent trois et dix six avec/



tùsí híirá à zòl ñěhĩ kí = (*mille x deux*) + (*cent x neuf*) « 2900 »

/mille deux et cent neuf avec/

- **multiplicative combinée à l'addition** : le nombre peut être scindé en plusieurs parties et les différents produits sont ajoutés aux unités pour l'obtention de la valeur mathématique.

zòl sòd à bù sòd kí àrkí sòd = (*cent x six*) + (*dix x six*) + *six*

/cent six et dix six avec et six/

« 666 »

tùsí bù à zòl ñěhĩ kí àrkí dinné = (*mille x dix*) + (*cent x neuf*) + *un*

/mille dix et cent neuf avec et un/

« 10 901 »

Les numéraux cardinaux bisa ne varient pas en genre :

jàr **dinné** « *un garçon* »

N+num.

(garçon un)

lũ **dinné** « *une femme* »

N+num.

(femme une)

Par contre, ils peuvent varier en nombre en rapport avec la fonction qu'ils assument dans l'énoncé. En effet, quand ils sont utilisés comme pronoms numéraux, ils varient en nombre par un phénomène de suffixation au monème avec : **rò**, **lò**.

[Ph15] **dínnérò** bróó dóó « *Les uns sont rentrés* »

Pro. num.+dét.+V

(uns rentrer)

[Ph16] **zòllò** bróó bō « *Les cent sont venus.* »

Pro.num.+ dét.+V

(cent les venir)

#### 4-1-2 Les numéraux ordinaux bisa

Nous référant de nouveau à Lingani, O. (2007 :50), on peut relever que « les numéraux ordinaux indiquent le rang, le classement, l'ordre... ils s'obtiennent en adjoignant le numéral cardinal de la particule **hó** pour les animaux et les choses, et **gá** pour les hommes et les choses personnifiées. Ces particules peuvent varier en nombre selon le nombre du nom. » C'est ainsi que :

<b>hó</b>	« chose »	devient	<b>hór</b>	« choses »
/chose-sg/			/chose-pl/	

[Ph17] **ōrō** gá híirá hó bí nāsū « *Nous avons attrapé la deuxième pintade.* »

Pro.+N+Num.+N+acc.+V

(nous pintade deux chose attraper)

[Ph18] **ōrō** gàanò kùdùmà hór bí nāsū « *Nous avons attrapé les dernières*

Pro.+ N + Num+ N+acc.+V *pintades* »

(Nous pintades dernières choses attraper)

Quant à <b>gá</b>	« personne »,	il devient	<b>gánò</b>	« personnes »
	/personne-sg/		/personne-pl/	

[Ph19] híirá gǎ́ bí leèkù « *Le deuxième est arrivé* »

Pro.num.+N+acc.+V

(deux personne arriver)

[Ph20] híirá gǎ̀nò bróò leèkù « *Les deuxièmes sont arrivés.* »

Pro.num.+N+dét.+V

(deux personnes les arriver)

[Ph21] ní híirá gǎ́ bí jí kūr bí nāsū « *Le deuxième enfant a attrapé le poulet.* »

N+ num.+N.+acc.+N+V

(enfant deuxième avoir poulet attraper)

Sur le plan syntaxique, le numéral cardinal ou ordinal assume une fonction par rapport à sa position dans le syntagme. Nous renvoyons d'ailleurs à Lingani,O. (op cit :34).

#### 4-1-3 Les numéraux fractionnaires du bisa

Le bisa, à l'image de nombre de langues africaines, n'a pas une gamme aussi étendue en nombres fractionnaires que le français. Le numéral fractionnaire le plus usité est « pūsūkā » qui pourrait se traduire par « moitié ».

[Ph22] À ji búusú bí **pūsūkā** kú mún « *Il m'a remis la moitié de l'argent.* »

S+acc.+N+det+Num.ord.+V+COD

(il avoir argent le moitié donner moi)

[Ph23] ñ ji zòl bí **pūsūkā** gír kù mà « *Ils se sont distribué la moitié de 500 F.* »

S+acc.+num.+num. ord.+V +pro.+post P.

(Ils avoir cent la moitié partager eux même)

Il y a aussi le quantificateur **kúuré** « morceau », mais qui ne peut être assimilé à un numéral.

#### 4-1-4 La numération comptable bisa

C'est celle qui a trait à la monnaie. Ce volet a été développé dans Lingani, O. (op cit. :58-59). En résumé, pour trouver une somme d'argent en français à partir du bisa, il faut multiplier le montant cité en bisa par 5 :

bù súurú=cinquante x 5= 250F

/dix cinq/

Pour trouver des sommes d'argent en bisa à partir du français, on divise le montant par 5 :

50 000F=50 000 :5=wáagá híirá=10 000

#### 4-2 Les accords dans le bisa

Il y a accord lorsqu'un mot variable (appelé le *receveur d'accord*) reçoit d'un autre mot (appelé le *donneur d'accord*) des marques morphologiques comme celles de genre, de nombre ou de personne. ([http ://wapedia.mob/fr/marque\\_\(grammaire\)](http://wapedia.mob/fr/marque_(grammaire)))

*jùmbóéré dinné.* « une fille »      *jùmbònnò súurú* « cinq filles »

N      num.

(fille une)

N      num.

(filles cinq)

[Ph24]Súnkélmàrò **híirá** n bróó dóo « *Les deux célibataires sont rentrées.* »

N      num.      dét.      V

(célibataires deux les rentrer)

[Ph25]Súnkélmà **dinné** dóo. « *Une célibataire est rentrée.* »

N      dét.      V

(célibataire une rentrer)

Les mots « dínné », « híirá », « súurú » sont donneurs d'accord pour les autres mots.

Il s'agit pour nous, dans cette partie, de faire cas des différentes modifications qui peuvent subvenir dans le syntagme nominal, voire dans l'énoncé.

#### 4-2-1 Les syntagmes nominaux bisa

Nous ferons ici, allusion aux syntagmes contenant des numéraux. Ainsi, que ce soit dans le syntagme complétif ou qualificatif, le numéral insuffle la marque du nombre au nom qu'il complète ou qualifie ou peut lui-même porter la marque du pluriel :

pūpūrò súurú « *cinq pigeons* »                      Le suffixe –rò est la marque du pluriel  
Nom+num.  
(pigeons cinq)

[Ph26]hííráńò bróó gá « *les deux sont morts* »    Le suffixe -ńò est la marque du  
Nom+num.    pluriel  
(deux les morts)

#### 4-2-2 Les accords verbaux du bisa

Le bisa connaît trois modes (l'indicatif, le subjonctif et l'impératif) et trois aspects (l'accompli, l'inaccompli et l'habituel). Notre ambition n'est pas d'étudier les différents modes et aspects mais de montrer les mutations qui peuvent se produire dans la phrase en fonction du verbe.

[Ph27] jùnò bróó tí jābǎ « *Les enfants sont malades.* »  
Nom+dét.+V+adj  
(enfants les sont malades)

[Ph28] ní bí tí jābā « *L'enfant est malade.* »

Nom+det.+V+adj.

(enfant le est malade)

### 4-3 Les questions phonétiques

L'apprenant de L2 rencontrera des difficultés dans la prononciation de certains numéraux. Cela peut s'expliquer de plusieurs manières. Certaines difficultés de prononciation ont été répertoriées par rapport à certains phonèmes vocaliques [œ, y, ø, œ] inexistants dans le bisa, de même que d'autres phénomènes comme les épenthèses, les dissimilations et assimilations.

Pour l'analyse syntaxique des numéraux, nous renvoyons à Lingani, O. (2007 :32-33). Néanmoins, de façon synthétique, le numéral peut avoir plusieurs fonctions eu égard à son comportement dans la phrase.

### 4-4 Le système numéral français

Le français se distingue parmi les langues indoeuropéennes et surtout les langues néo-latines par un double système de compte :

- une base décimale pour les dizaines jusqu'à 69 ;
- une base vigésimale (vicésimale) pour les dizaines de 70 à 99 en français standard.

Selon Histoire de la langue française (2008), les nombres hérités du latin correspondent aux nombres de un à seize. Le nombre *dix-sept*, par exemple, est le premier nombre formé d'après un système populaire (logique) qui sert pour tous les nombres suivants : 10 + 7, 10 + 8, 10 + 9, etc. En ce qui concerne les noms des dizaines, le latin possédait un **système décimal** ; ainsi, *dix* (< *decem*) *vingt* (<

*viginti*), *trente* (< *tringinta*), *quarante* (< *quadraginta*), *cinquante* (< *quinquageni*) et *soixante* (< *sexaginta*) sont d'origine latine.

Mais, l'ancien français a adopté dès le XII<sup>e</sup> siècle la numération normande (d'origine germanique) qui était un **système vicésimal** ayant pour base le nombre *vingt* (écrit *vint* ou *vin*). Ce système était courant chez les peuples d'origine germanique. Selon ce système, on trouvait les formes *vingt* et *dix* (écrites *vins* et *dis*) pour 30, *deux vins* pour 40, *trois vins* pour 60, *quatre vins* pour 80, *cinq vins* pour 100, *six vins* pour 120, *dis vins* pour 200, *quinze vins* pour 300, etc.

Le système de numération du français standard est donc hybride : il est à la fois d'origine latine et germanique. C'est l'Académie française qui, au XVII<sup>e</sup> siècle, a adopté pour toute la France le système vicésimal pour 70, 80, 90.

#### **4-4-1 Les nombres cardinaux du français**

Le déterminant numéral, selon Grevisse, M. (1993), exprime d'une façon précise le nombre des êtres ou des choses désignées par le nom. On l'appelle cardinal pour le distinguer de l'adjectif ordinal.

Il faudrait souligner que les numéraux cardinaux –sous leur forme écrite- ne sont autres que des emprunts, car étant caractérisés de chiffres arabes et chiffres romains. Par rapport aux emprunts, Choi-Jonin, I. et Delhay, C. (2005 : 96) relèvent que : « Nous savons que le lexique français comporte historiquement des mots hérités du latin, du gaulois, du francique, mais aussi des mots empruntés aux langues des peuples en contact avec la communauté francophone. » Chevalier, J-C. (op cit. : 261) se veut plus précis en affirmant que « les seize premiers noms de nombre, les noms des dizaines jusqu'à soixante, ainsi que cent et mille sont hérités du latin. Les autres noms de nombre sont formés à partir de ceux-ci par le procédé de juxtaposition (...) ou de multiplication. »

Sur le plan morphologique, on relève en français l'existence de numéraux cardinaux simples et de numéraux cardinaux complexes.

#### **4-4-1-1 Les numéraux cardinaux simples :**

Ils sont formés d'un seul monème.

un (une), trois, quatre, cent, mille, etc.

#### **4-4-1-2 Les numéraux cardinaux complexes**

Les numéraux cardinaux complexes qui sont formés soit :

- **par addition** : vingt-deux, cinquante-sept  
[Ph29] Vingt-deux élèves ont été exclus.
- **par multiplication** de cent et de mille : deux cents, six mille
  - [Ph30] Le troupeau compte deux cents têtes.
  - Par multiplication de vingt : quatre-vingts
  - [Ph31] L'enfant a quatre-vingts francs.
- **Par addition et multiplication** : trois mille six

[Ph32] Le journal est paru en trois mille six exemplaires.

Toujours au niveau morphologique, les segments « et un » ou « et une » ne se retrouvent qu'après vingt, trente, quarante, cinquante, soixante, et le « et » tout seul dans soixante et onze.

[Ph33] Quarante et une semaines ont suffi à la construction de cette maison.

[Ph34] Cette discipline comprend quatre-vingt-une leçons.

« Un » qui se confond avec l'article indéfini, est le seul à varier en genre, donnant ainsi « une ».



Sur le plan syntaxique, le numéral cardinal français peut adopter le même comportement que le numéral bisa:

[Ph35] **Deux** enfants rentrent.

- il peut aussi devenir un pronom :

[Ph36] **Trois** d'entre eux ont été appréhendés.

-il peut se comporter comme un nominal :

[Ph37] **Deux** et **deux** font quatre.

Au-delà du comportement, il y a que la structuration des numéraux cardinaux se présente sous l'ordre : multipliant-multiplié :

quatre cents

4 x 100

deux mille

2 x 1000

#### 4-4-2 Les nombres ordinaux du français

Les nombres cardinaux indiquent le rang. Ils entretiennent des relations étroites avec les cardinaux qui se substituent parfois à eux. Sur le plan morphologique, les numéraux ordinaux se présentent de la sorte : premier (pour un), second ou deuxième (pour deux) ; après deux, l'ordinal se construit à base du cardinal auquel on ajoute le suffixe « -ième » : troisième (pour trois), dixième (pour dix), centième (pour cent), etc. ainsi que dernier. Notons qu'il n'existe pas de numéral ordinal pour le cardinal zéro.

Selon Grevisse, M. (op cit. : 899) : « L'ordinal est généralement formé par l'addition du suffixe **-ième** aux cardinaux correspondants. » Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine :

[Ph38] Le premier lauréat a été récompensé.

[Ph39] La première lauréate a été récompensée.

[Ph40] Les premiers lauréats ont été récompensés.

Au niveau syntaxique, l'ordinal, quand il est employé comme déterminant est antéposé au nom :

[Ph41] Le chasseur a tué son **dixième** buffle.

Num.ord.+N

#### **4-4-3 Le cas des numéraux multiplicateurs et des numéraux fractionnaires**

En plus des numéraux cardinaux et ordinaux, on distingue les numéraux multiplicateurs (simple, double, triple, etc.) et fractionnaires (demi, tiers, quart, etc.). Au niveau des fractionnaires, après quart, c'est le numéral ordinal qui est utilisé (cinquième, sixième, etc.).

[Ph42] Il a gagné **le double** de ce qu'il a investi.

[Ph43] J'ai acheté un litre et **demi**.

[Ph44] Un **cinquième** de la population a été vacciné contre le tétanos.

#### **4-5 Les accords dans le français**

Le français connaît des phénomènes d'accords plus accentués que le bisa.

##### **4-5-1 Les syntagmes nominaux**

La particularité du syntagme nominal est qu'il existe une relation grammaticale (nombre, genre) entre les différents éléments qui le composent :

[Ph45] La deuxième femme du chef est une institutrice.

[Ph46] Trois cases ont été construites par le groupement villageois.

## 4-5-2. Les accords verbaux du français

La conjugaison est l'ensemble des formes que prend le verbe pour exprimer les différences de personne, de nombre, de temps, de mode. En général, on considère que les verbes sont des mots qui désignent des propriétés, des états, des actions. Le verbe assume donc un rôle essentiel dans la formation d'une phrase.

Contrairement à celui du bisa, le verbe du français se caractérise par sa conjugaison : il varie en temps, en nombre, en personne.

[Ph47] Un enfant va à la pompe.      [Ph48] Deux enfants vont à la pompe.

S +    V +    C

S +            V    +        C

## 4-6 Les questions phonétiques

Du point de vue de la prononciation, il y a généralement disjonction devant les numéraux cardinaux commençant par une voyelle. En conséquence, enchaînements, élision et liaisons sont normalement évités entre tout mot-outil et numéral cardinal.

Le **un** a gagné la course.

Le bouillon de **onze** heures.

Et non pas : L'**un** a gagné la course.

Le bouillon d'**onze** heures.

Au niveau de la prononciation, et à l'instar des cardinaux, il y a généralement disjonction devant les ordinaux commençant par voyelle :

Le onzième a gagné la course.

Non : \*L'onzième a gagné la course.

Certaines difficultés de prononciation des numéraux ont été énumérées par Grevisse, M. (1993 :182) :

- neuf [nœf] prend la forme [nœv] seulement devant ans, heures, homme :

[Ph49] Il est neuf heures → [nœvœR]

[Ph50] Cet enfant a neuf ans → [nœvã]

- vingt [vẽ] a la forme [vêt] comme déterminant devant voyelle et dans les numéraux complexes : vingt-six [vêtsis].

[Ph51] **Vingt-six** hommes ont été sélectionnés. → [vêtsizom].

Mais on dit [vẽ] quand vingt est multiplié : quatre-vingt-six, etc.

- cinq [sẽk] et huit [ɥit] perdent ordinairement leur consonne quand ils sont employés comme déterminants devant consonne ou lorsqu'il y a disjonction :

cinq [sẽ] maisons, huit [ɥi] Hollandais.

- six [sis] et dix [dis] ont deux autres formes :

[si] et [di] comme déterminants devant consonne (ou lorsqu'il y a disjonction) :

[Ph52] **Six femmes** vendent des arachides. → [sifam]

[siz] et [diz] comme déterminants devant voyelle, (en outre : dix-neuf

[diznœf]) : [Ph53] La police a appréhendé **six hommes**. → [sizom]

## CHAPITRE V : LES ZONES DE CONVERGENCE ET DE DIVERGENCE DES SYSTEMES NUMERAUX BISA ET FRANCAIS

Il s'agit de comparer les résultats obtenus aux résultats attendus de ces hypothèses. De façon spécifique, ce chapitre offrira l'opportunité de :

- comparer les structures des numéraux bisa et français ;
- comparer leurs positions dans des phrases simples et complexes ;
- comparer leurs prononciations dans ces contextes ;
- comparer les transformations grammaticales dues à l'emploi de ces numéraux.

Cela nous amènera à dégager les ressemblances et les dissemblances afin de prédire les difficultés qui viendraient à se poser à l'apprenant. L'épilogue de ce chapitre sera marqué par les suggestions de corrections.

### 5-1 La comparaison de la structure morphologique des noms de nombres bisa et français

Nombre de numéraux du bisa et du français différent sur le plan morphologique, ce qui d'emblée peut occasionner des difficultés et favoriser des phénomènes d'interférences.

#### • La comparaison des numéraux cardinaux de 1 à 10

**Tableau n° 6:** comparaison des chiffres

<b>français</b>	un/une, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix
<b>bisa</b>	dínné, híirá, kārķū, sí, súurú, sòd, sãabrá, síné, ñēhō, bù

Nous avons demandé à des apprenants- malgré quelques difficultés de prononciation- de compter jusqu'à 10.

**Tableau n°7:** Capacité des apprenants à compter jusqu'à 10

Réponses	réussite	pourcentage	échec	pourcentage	total
Nombre et taux	20	100%	00	0 %	20

Comme le présente notre tableau, les vingt apprenants de niveau AI ont tous pu compter jusqu'à 10. Notre hypothèse de base est vérifiée car nous pensions que les apprenants n'auront aucune difficulté à appréhender ces chiffres.

- **La comparaison de la base 10**

**Tableau n°8 :** Comparaison de la base 10

	num.	coord.	num.	valeur mathématique
bisa	bóo	lūn	dínné	11
	bóo	lūn	hírá	12
français	onze	-	-	11
	douze	-	-	12

La base dix qui structure le système français n'apparaît pas immédiatement avec la première dizaine. Ceci ressort clairement quand on compare les deux systèmes. En conséquence, les apprenants doivent apprendre par cœur les dénominations, au moins jusqu'à 16. Au-delà, le système devient plus régulier : dix-sept, dix-huit. Cette absence de transparence peut retarder l'apprentissage et favoriser l'occurrence d'erreurs. En effet, les coordinatifs placés entre les numéraux ont pour but de faciliter leur interprétation.

Dans la numération bisa :

-de 11 à 19 la dizaine est reliée aux unités par le coordinatif **lūn** « et » :

bóo lūn hírá                      « douze »

num.+coord.+num.

(dix et deux)

Il a été demandé à trente apprenants de niveau AI et FCB et cinq élèves du CE1 de compter de dix à vingt.

**Tableau n° 9:** Capacité des apprenants et élèves à compter jusqu'à 20

	Les apprenants et élèves ayant pu compter			
	sans erreur	pourcentage	partiellement	pourcentage
<b>AI</b>	3/20	15%	17/20	85%
<b>FCB</b>	4/10	40%	6/10	60%
<b>CEI</b>	5/5	100%	0/5	0%
<b>Total</b>	12/35		23/35	

Le tableau fait ressortir que sur 20 apprenants de niveau AI, seuls 15% ont pu compter sans se tromper jusqu'à 20. Sur les 10 de niveau FCB, 40% n'ont pas commis d'erreur. Au CE1, tous les élèves ont pu compter sans difficulté. Les difficultés se manifestent à partir de onze jusqu'à seize tant il y avait amalgame quant à la suite chronologique des nombres. Nous avons prédit ces erreurs au vu des différences entre les deux systèmes. C'est ainsi que faisant allusion à la numération française, Fayol, M. et al. (2000 :7) relèveront que « le système français présente des particularités qui le rendent particulièrement difficile à acquérir. »

**Tableau n°10 : Cas des dizaines**

	<b>numéraux cardinaux</b>	<b>valeur mathématique</b>
<b>français</b>	vingt	20
	trente	30
	quarante	40
<b>bisa</b>	bù hìrà /dix deux/	20
	bù kārķō /dix trois/	30
	bù sí /dix quatre/	40

Toujours par rapport à la base 10, il a été demandé aux apprenants de trouver les équivalents en bisa des nombres 20, 30, 40, 50, 60. Notons que le système numéral bisa est décimal jusqu'à 100, ce qui n'est pas le cas pour le français.

**Tableau n°11: Trouver des équivalents aux dizaines**

	<b>Ceux ayant répondu</b>			
	<b>sans erreur</b>	<b>pourcentage</b>	<b>partiellement</b>	<b>pourcentage</b>
<b>AI</b>	3/20	15%	17/20	85%
<b>FCB</b>	2/5	40%	3/10	60%
<b>FTS</b>	5/5	100%	00/5	0%
<b>Total</b>	10/30		20/30	



Sur les trente apprenants choisis de façon aléatoire, seuls 10 sur les 30 ont répondu correctement lors de l'entretien. La divergence à ce niveau ne facilite pas l'assimilation de la comptabilité des dizaines par les apprenants.

- **Présence des coordinatifs dans les systèmes numéraux**

Les coordinatifs sont présents dans les deux systèmes numéraux :

**Tableau n° 12:** Cas des coordinatifs

	<b>num.</b>	<b>coord.</b>	<b>num.</b>	<b>valeur mathématique</b>
<b>bisa</b>	bóo	lūn	súurú	15
<b>français</b>	vingt	et	un	21

Il n'y a pas de différence entre ces numéraux cardinaux. Chaque fois que nous avons demandé aux apprenants de nous traduire en français des numéraux cardinaux bisa comportant des coordinatifs, il n'y eut pas de difficulté. En atteste le tableau ci-dessous.

**Tableau n°13:** Traduction des coordinatifs

Le tableau ci-dessus vient illustrer que tous les 20 apprenants en AI ont pu surmonter la difficulté du coordinatif.

<b>Réponses</b>	<b>correctes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>incorrectes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre et taux</b>	20/20	100%	00%	00%	20

Nous avons d'ailleurs prédit une facilitation à ce niveau, les deux systèmes étant structurés de la même manière. Il y a 100% de ressemblance et l'apprenant ne rencontrera pas de difficulté à appréhender la valeur mathématique des numéraux et ce, grâce au coordinatif « et ».

- **Le coordinatif à partir de 20 à 99**

**Tableau n°14** : Cas du coordinatif de 20 à 99

	<b>dizaine</b>	<b>coord.</b>	<b>unité</b>	<b>valeur mathématique</b>
<b>bisa</b>	bù hìrà	árkì	súurú	25
	bù ñěhō	árkì	ñěhō	99
<b>français</b>	vingt	-	cinq	25
	quatre vingt dix	-	neuf	99

- à partir de 20, à **jír kì (árkì)** « avec son unité » relie les dizaines, les centaines et les milliers aux unités :

bù hìrà árkì dínné « vingt et un »

num.+num+coord.+num.

(dix deux et un)

zòl árkì kārķō « cent trois »

num.+coord.+num

(cent et trois)

túsì árkì síné « mille huit »

num.+coord.+num.

(mille et huit)

En effet, dans le système de numération français, la particule « et » est employée seulement dans :

vingt et un	quarante et un	soixante et un
trente et un	cinquante et un	soixante et onze
quatre-vingt et un	quatre-vingt et onze	

C'est ainsi que nous avons demandé à des apprenants (quinze) et à des élèves du CM 2 (cinq) de nous compter oralement les numéraux cardinaux de 20 à 30. Les erreurs constatées, c'est qu'à tout temps les apprenants faisaient usage d'un coordinatif :[\* vingt et un, vingt et deux, vingt et trois, etc.] Elles étaient prédites au vu de la configuration des numéraux cardinaux bisa. Ces erreurs ont été aussi constatées à l'écrit.

Ces données-traduites dans le tableau- ont été recueillies par le truchement de l'entretien et aussi à travers le questionnaire auprès de vingt personnes :

**Tableau n°15:** Emploi des coordinatifs entre 20 et 99

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
<b>oralement</b>	3/15	20%	12/15	80%	15
<b>A l'écrit</b>	3/5	60%	2/5	40%	5

- **Le coordinatif à partir de 100**

**Tableau n° 16:** Cas du coordinatif reliant les centaines aux dizaines

	centaine /mille	coord.	dizaine/centaine	coord.	valeur math.
<b>bisa</b>	zòl	à	bù	kí	110
	wáa si	à	zòl	kí	2100
<b>français</b>	cent	-	dix	-	110
	deux mille	-	cent	-	2100

-le monème discontinu **à...kí** « *son...avec* » relie les centaines aux dizaines, les milliers aux centaines est utilisé à partir de 100.

zɔɔ hìrà à bù kí                      « *deux cent dix* »

num.+coord.+num.+coord.

(cent deux son dix avec)

Tous ces coordinatifs facilitent l'interprétation des numéraux, car devant s'employer dans des contextes strictement édictés. En effet, par le truchement de l'entretien, nous avons demandé à dix apprenants (AI) de nous interpréter des nombres et aucun n'a rencontré de difficulté.

**Tableau n°17** : Interprétation des nombres en fonction des coordinatifs

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	total
Nombre et taux	10/10	100%	00/10	00%	10

Si des particules- avec des fonctions strictes- existent en bisa ce n'est pas toujours le cas en français. Nous constatons qu'un seul coordinatif « et » apparaît en français alors qu'il y en a trois en bisa : lūn, árki, à...kí

- **Les numéraux juxtaposés**

**Tableau n°18** : Cas des numéraux juxtaposés :

	num.	num.	valeur mathématique
bisa	bù	sí	40
français	cent	six	106

En cas de juxtaposition des numéraux, ces derniers n'ont plus la même valeur mathématique dans les deux systèmes. Il y a donc une différence de 100%. Ainsi les apprenants viendraient à se tromper par rapport à la valeur mathématique car là où l'on procèdera par addition des termes (français), les bisaphones multiplieront.

**Tableau n° 19:** La valeur mathématique des numéraux

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
Nombre et taux	2/10	20%	8/10	80%	10

Il a été demandé à des apprenants de niveau FCB et FTS au nombre de dix de donner l'équivalent en français de certains nombres juxtaposés : seuls 20% ont pu trouver les bonnes réponses. On a procédé de même à l'écrit pour le même résultat. En effet, quand, il fut demandé aux apprenants de donner la valeur numérique des nombres juxtaposés, ils ont transposé simplement le système de leur langue qui consiste à effectuer une multiplication des chiffres. C'est ainsi que [cent six →\* 600].

### • L'emploi de 0

Autre fait que nous tenons à souligner : l'emploi de zéro. En bisa, il se traduit par « hósì ou hìr » et dont le sens aussi est rien/aucun(e). Nous avons proposé des questions aux apprenants sur l'emploi de ce numéral. Nous avons relevé des erreurs comme : [\*il a fait zéro faute].

- **Les pronoms numéraux**

**Tableau n°20** : Cas du pronom numéral

	<b>numéral</b>	<b>suffixe</b>
<b>bisa</b>	híirá	nò
<b>français</b>	deux	-

La structure du pronom numéral pluriel est :

- bisa : numéral+suffixe de marque
- français : numéral

Il y a manifestement une différence entre les deux pronoms car à la différence du pronom bisa, celui du français est suffixé. Mais, nous ne pensons pas que cela puisse constituer un handicap pour les apprenants car on ne pourra pas rencontrer des structures comme : [\*dønò] ou [\*sãrò]. Nous l'avons d'ailleurs constaté à travers les questions posées aux apprenants (AI et FCB). Nos prédictions se sont de fait avérées inexactes. En atteste le tableau n°21.

**Tableau n°21**: Emploi du pronom numéral

<b>Réponses</b>	<b>correctes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>incorrectes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre et taux</b>	30/30	100%	00	00%	30

Au niveau des numéraux ordinaux, il subsiste des différences entre les deux systèmes. Alors qu'au niveau du français les numéraux sont précédés de la

terminaison « ième » pour marquer l'ordre ou le rang, chez les Bisa, au numéral s'ajoute « gǎ » ou « hó » qui sont des marques de la nature : homme ou chose (animal). Le tableau n°22 atteste de l'emploi des numéraux en classe de A3F.

**Tableau n°22 :** Emploi des numéraux ordinaux

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
Nombre et taux	2/10	20%	8/10	80%	10

A ce niveau que l'apprenant ne rencontrera pas de difficulté car « gǎ » et « hó » n'ont pas d'équivalent en français si l'on se réfère au tableau n°22 ci-dessus. Aussi, ne rencontrerons-nous pas des termes du genre :

lō híirá gǎ      « deuxième femme »

/femme deux personne/

se traduire en français par [\* la deuxième femme personne]

**Tableau n° 23 :** Les premier et dernier ordinaux

<b>bisa</b>	léékálé premier(ère)	kùdùmà dernier(ère)
<b>français</b>	premier(ère)	dernier(ère)

Il y a similitude- donc facilitation- à partir du moment où les premiers ordinaux ne sont pas formés à partir de numéraux cardinaux. La difficulté se situe au niveau du

choix en français du numéral adéquat ; 76,65% de la population enquêtée (FCB :15, A3F :15) n'a pas à faire le bon choix. cf. tableau n°24.

**Tableau n°24** : Emploi des numéraux ordinaux « premier, dernier »

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	total
léəkálé	3/15	20%	12/15	80%	15
kùdùmà	4/15	26,6%	11/15	73,3%	15
Total				76,65%	30

L'interférence se justifie par le fait que « léəkálé » et « kùdùmà » ne varient pas en genre.

- **Les nombres fractionnaires**

**Tableau n°25**: les nombres fractionnaires

<b>bisa</b>	pūsūkā	-	-
<b>français</b>	moitié	tiers	quart

Parlant des nombres fractionnaires, le système français en a un nombre infini, alors que le bisa n'en a qu'un seul (pūsūkā « moitié »). Les apprenants rencontreront beaucoup de difficultés pour assimiler les fractions.

Pour vérifier nos hypothèses (cf. tableau n°26), nous avons demandé aux apprenants en A3F au nombre de dix de trouver les équivalents de moitié, tiers, quart, deux-tiers en bisa. Malheureusement, seul moitié a un correspondant en bisa : pūsūkā. Ce mot semble d'ailleurs être un emprunt au moore.



**Tableau n° 26:** Interprétation des fractions

	Fréquences		Pourcentages	
	Réponses justes	Réponses fausses	Réponses justes	Réponses fausses
<b>moitié</b>	10/10	00/10	100%	0%
<b>tiers</b>	00/10	10/10	00%	100%
<b>triple</b>	00/10	10/10	00%	100%

Ces difficultés que rencontrent les apprenants ne sont pas pour faciliter leur apprentissage.

- **Les numéraux multiplicateurs**

**Tableau n° 27 :** les nombres multiplicateurs

<b>bisa</b>	-	-	-
<b>français</b>	double	triple	quadruple

Les numéraux multiplicateurs n’existent pas dans le système de numération bisa. Pour le vérifier, nous avons soumis un questionnaire d’administration écrite à cinq apprenants de niveau alphabétisation formation en français fondamental (A3F) dont le choix s’est opéré de façon aléatoire. Et aucun de ceux-ci n’a pu trouver les correspondants aux nombres multiplicateurs en bisa: double, triple et quadruple. Cf. tableau n°28.

**Tableau n°28 : Résultats du questionnaire sur les nombres multiplicateurs**

	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>double</b>	0/5	0%
<b>triple</b>	0/5	0%
<b>quadruple</b>	0/5	0%

Cette situation n'est pas sans créer de difficultés pour les apprenants.

- **La monnaie**

**Tableau n°29 : Cas de la monnaie :**

	<b>numéral</b>	<b>valeur mathématique</b>	<b>monnaie (CFA)</b>
<b>bisa</b>	zɔl	100	500
<b>français</b>	500	500	500

Les deux systèmes comptables (monnaie) divergent. Les difficultés pourront s'avérer énormes à ce niveau; il est à craindre que les apprenants ne désignent par exemple 300F par 60F Mais, deux séances de calcul qui ont porté sur la monnaie auxquelles nous avons assisté ont infirmé notre prédiction car 100% des apprenants en A3F ont pu lire en français et traduire en bisa les nombres et 80% en FTS.

**Tableau n°30 : Lecture et traduction de la monnaie**

	Fréquences				Pourcentages			
	réponse juste		réponse fausse		réponse juste		réponse fausse	
	FTS	A3F	FTS	A3F	FTS	A3F	FTS	A3F
<b>500F</b>	5/5	10/10	0/5	00/10	100%	100%	0%	0%
<b>1000F</b>	5/5	10/10	0/5	00/10	100%	100%	0%	0%
<b>1 250F</b>	5/5	10/10	0/5	00/10	100%	100%	0%	0%
<b>5 000F</b>	5/5	10/10	0/5	00/10	100%	100%	0%	0%
<b>8 450F</b>	4/5	10/10	1/5	00/10	80%	100%	20%	0%

## 5-2 La comparaison de la structure syntaxique des numéraux du bisa et du français

Nous ferons référence à Lingani, O. (op cit. :76), pour relever les difficultés que peuvent rencontrer l'apprenant. Nous rappelons que la structure des numéraux cardinaux français est de l'ordre multipliant-multiplié. Par contre, dans la numération bisa, l'ordre est multiplié-multipliant : aussi est-il à craindre que pour l'apprenant les nombres vingt-quatre et quatre-vingt, par exemple, n'aient pas même valeur mathématique. Cette situation a une incidence sur la valeur mathématique du numéral (Lingani,O op cit. :77). Ce phénomène est d'ailleurs mis en exergue dans le tableau n° 19.

**Tableau n°31 : Structure syntaxique des numéraux cardinaux**

	<b>nom</b>	<b>numéral</b>	<b>numéral</b>	<b>nom</b>
<b>bisa</b>	lō	dinné	-	-
<b>français</b>	-	-	une	femme

Le numéral cardinal- comme nous le constatons ci-dessus- est toujours postposé au nom qu'il détermine, ce qui n'est pas le cas en français. Aussi les erreurs du genre [\*enfants deux], [\*femmes six] sont-elles prédictibles. Mais dans la réalité, elles ne surviennent pas si nous nous référons aux résultats de questions soumises aux apprenants en A3F. Nous avons retenu 15 apprenants soit 75% de notre échantillon en A3F.

**Tableau n° 32: Les syntagmes nominaux**

<b>réponses</b>	<b>correctes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>incorrectes</b>	<b>pourcentage</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre et taux</b>	15/15	100%	00%	00%	15

Nous pouvons conclure que malgré la différence syntaxique au niveau des deux systèmes numéraux les apprenants surmontent la plupart des écueils.

### **5-3 La comparaison de la structure phonétique des numéraux bisa et français**

Les difficultés seront légion quant à la prononciation des numéraux français dans les structures communicatives des apprenants. La prononciation des numéraux français par les apprenants bisaphones ne se passera pas sans problème.

- [œ̃] « un »-----> [\*ɛ̃]
- [yn] « une » -----> [\*in]
- [dø] « deux » ----->[\*de]
- [nœf] « neuf » ----->[\*nɛf]

Les phonèmes [œ̃, y, ø, œ] n'existant pas en bisa, il y a risque que ces numéraux ne soient pas convenablement prononcés. A ce niveau, il y a une différence de 100%. Et les erreurs ci-dessus et ci-dessous peuvent se manifester. Mais pour éviter les prédictions systématiques, il a été soumis aux apprenants la prononciation de ces numéraux et les prédictions se sont avérées.

Des difficultés peuvent poindre dues aux schèmes syllabiques :

- [tRwa] « trois »-----> [\*turuwa]
- [tRɛz] « treize » ----->[\*tɛRɛz]

Il peut se produire pour ces deux derniers cas un phénomène d'épenthèse qui consiste à adjoindre un phonème à l'intervocalique d'un mot ou d'un groupe de mots.

- [disɰit] « dix-huit » ----->[\*disiɰit]
- [disnœf] « dix-neuf »----->[\*disinɛf]

Ces deux cas aussi peuvent produire une dissimilation qui se traduit par un phénomène d'accentuation de la différence entre les phonèmes.

- [zero] « zéro »----->[\*zoro]

Ci-dessus, il y a éventualité d'un phénomène d'assimilation régressive parce que la deuxième syllabe assimile la première. A cela viendront s'ajouter d'autres difficultés spécifiques au français énumérées aux pages précédentes.

Pour être en conformité avec nos hypothèses, à cinq élèves du CE 1 et quinze de l'A3F, il a été demandé de prononcer les numéraux contenus dans le tableau n°33. Sur les 75% des apprenants en A3F concernés par l'enquête, 100% sont incapables de prononcer convenablement les numéraux. De même, au CE 1, 71,42% ont eu des difficultés de prononciation.

**Tableau n° 33:** Prononciation des numéraux cardinaux

	Fréquences				Pourcentages			
	Réponse juste		Réponse fausse		Réponse juste		Réponse fausse	
	CE 1	A3F	CE 1	A3F	CE 1	A3F	CE 1	A3F
<b>0</b>	2/5	0 /15	3/5	15 /15	40%	0%	60%	100%
<b>1</b>	2/5	0/15	3/5	15/ 15	40%	0%	60%	100%
<b>2</b>	2/5	0/15	3/5	15/15	40%	0%	60%	100%
<b>3</b>	3/5	0/15	2/5	15/15	60%	0%	40%	100%
<b>9</b>	1/5	0/15	4/5	15/15	20%	0%	80%	100%
<b>18</b>	0/5	0/15	5/5	15/15	0%	0%	100%	100%
<b>19</b>	0/5	0/15	5/5	15/15	0%	0%	100%	100%

Rappelons que toutes ces erreurs prédites ont été vérifiées auprès des apprenants. Ce qui a permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle il existe des divergences sur le plan phonétique entre les deux langues.

#### 5-4 La comparaison de la structure des syntagmes nominaux du bisa et du français

A ce niveau, on relève beaucoup de problèmes provenant du bisa et qui se traduisent après en français. Il s'agit par exemple de la confusion de genre (masculin/féminin), ce qui entraîne par la suite des problèmes de déterminants, d'accords.

D'après nos études, les bisaphones apprenant le français commettent souvent une erreur au niveau du déterminant « *un/une* ».

Un questionnaire à administration directe proposé à cinq élèves du CE1, dix de FCB et 5 de FTS a révélé que 70% de la population cible ne maîtrise pas l'emploi des numéraux *un/une*.

**Tableau n°34 :** Emploi de un/une

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
Nombre et taux	6/20	30%	14/20	70%	20

Nous pensons que la différence entre le bisa et le français est la cause principale de l'emploi d'un déterminant au féminin pour un nom masculin et inversement. Nous avons relevé beaucoup d'exemples significatifs de l'interférence du bisa en français : [\*un règle, \*un femme, \*une garçon, \*une bâtonnet.] Notons que l'amalgame quant au choix du déterminant n'a pas de rapport avec la valeur mathématique du numéral.

En effet, la complexité du système français du déterminant cardinal un/une peut être responsable de confusions chez les apprenants bisaphones car la langue de ces derniers n'utilise que le déterminant « dinné » quel que soit le genre du substantif déterminé :

kūr dinné « <i>un coq</i> »	lō dinné « <i>une femme</i> »
num+N	num+N
(coq un)	(femme une)

L'autre source d'erreurs éventuelles est le phénomène d'accord entre le déterminant numéral et le nom.

Vingt apprenants en A3F ont été sollicités pour remplir un questionnaire à administration directe où ils devaient accorder le nom en fonction de son numéral qui le détermine et seul 10% ont répondu convenablement.

Des erreurs que nous avions prédites se sont vérifiées :

Un travail, \*deux travail

Un journal, \*trois journal

**Tableau n° 35:** Accord du nom en fonction du déterminant numéral

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
<b>Nombre et taux</b>	2/20	10%	18/20	90%	20

L'emploi - à l'oral tout comme à l'écrit- des numéraux ordinaux n'est pas aussi du tout aisé pour les apprenants. Le genre n'ayant pas de forme spécifique comme en



français, certaines erreurs se rencontrent. On rencontre des erreurs comme : [les deux premier(s) fille(s)]. Il se pose un problème d'accord en nombre et même en genre. Le transfert est négatif à ce niveau.

Le même échantillon que le précédent a été mis à contribution pour vérifier cette prédiction et les mêmes résultats ont été enregistrés :

**Tableau n° 36:** Accord du nom en fonction du déterminant numéral cardinal et ordinal

Réponses	correctes	pourcentage	incorrectes	pourcentage	Total
<b>Nombre et taux</b>	2/20	10%	18/20	90%	20

### 5-5 La comparaison de la structure des phrases simple et complexe du bisa et du français

La phrase simple est celle qui comporte généralement un seul verbe, ou pas de verbe.

-La phrase simple qui ne contient pas de verbe peut être construite autour d'un nom, d'un pronom, d'une interjection, etc.

[Ph54] Ouf !

interjection

[Ph55] Et vous ?

pronom

-A la phrase simple comportant un seul verbe, on adjoint au verbe un ou plusieurs des groupes suivants : le sujet (S), le complément d'objet direct (COD), le complément d'objet indirect (COI), le complément circonstanciel (CC), le complément du nom, l'attribut.

[Ph56] Viens !

V

[Ph57] Moussa pleure.

S V

[Ph58] Moussa pleure son frère.

S V COD

[Ph59] Músá tí díǵǵá télé mà. « *Moussa regarde la télé.* »

S V COD

(Moussa être regarde télé)

[Ph60] Pūpūrò híirá hìr « *Deux pigeons se sont envolés.* »

N +num+V

(pigeons deux voler)

[Ph61] lèkòl jònò híirá n tá zìbàr bá « *Deux écoliers font leur devoir.* »

N+N+num+pro.+acc.+N+V

(école enfants deux ils être travail faire)

En fonction du niveau des apprenants, nous leur avons proposé des phrases simples où l'accord du verbe se fait avec le sujet. Nous constatons que quel que soit le sujet, le verbe reste invariable. Donc, en français, il est à craindre des erreurs du genre : [\*Les deux enfants est malade], [Deux élèves fait leur devoir.]. Au niveau verbal, il y a une différence de 100% entre les deux langues.

Si déjà les difficultés apparaissent au niveau de la phrase simple, qu'en sera-t-il de la phrase complexe ?

La phrase complexe, elle, comporte plusieurs verbes :

[Ph62] Les deux **regardent** la télé et un **apprend** ses leçons.

S V COD V COD

[Ph63] Híiránò bróó tí **dígǎ** télé mà dinné tá lésǒrò **sǎ**

S            V        COD        S            COD        V

(deux être regarde télé un être ses leçons apprend.)

« Les deux **regardent** la télé et un **apprend** ses leçons »

[Ph64] Lūbānnò bróó tí tèt wú jáarò bróó tí zòonò nāsū

S        + dét.        + acc.+ COD + V        + S +acc.+ COD +V

(Femmes être commerce faire , les hommes poissons attraper. »

« Les femmes font le commerce et les hommes pêchent les poissons »

[Ph65] Des cinq enfants, un **joue** et trois **dorment** sous le hangar.

Pro.num+V + pro.num+V

[Ph66] júnò súuru bróó nò, dinné tí **sàrbà**, kārķū tí **húnkú** bá pālī bí tār.

Pro.num+acc.+V + pro.num+acc.+V.

(enfant cinq des dedans, un être danser, trois être dormir faire hangar sous)

« Des cinq enfants, un **joue** et trois **dorment** sous le hangar. »

Une des difficultés majeures que rencontreront les apprenants se situe à ce niveau, car il n'y a pas d'accord verbal en bisa. Le verbe demeure invariable quelles qu'en soient les circonstances. Elles seront d'autant plus accrues au niveau des phrases complexes et les phrases du genre [\*des cinq enfants, un joue et trois **dort**]. A l'écrit, les erreurs comme [\* les trois **regarde** la télé et ensuite **apprend** leurs leçons.]

A dix apprenants en A3F et dix du CM2, il a été proposé des phrases -six- où le verbe devait être conjugué convenablement. Dans l'ensemble tous ont commis une ou plusieurs erreurs.

**Tableau n° 37:** Accord des verbes dans les phrases simple et complexe

<b>Réponses</b>	<b>deux erreurs</b>	<b>quatre erreurs</b>	<b>cinq erreurs</b>	<b>six erreurs</b>	<b>Total</b>
<b>Nombre et taux</b>	3/20	6/20	5/20	6/20	20

En somme, nous pouvons dire –au vu des structures mises en parallèle- que sur les plans morphologique, syntaxique et phonétique, il subsiste quelques zones de convergence entre les numéraux des deux langues, mais il faudrait reconnaître que les difficultés sont plus nombreuses. Ces divergences ne sont pas du genre à favoriser l’appréhension du système numéral français par les apprenants Bisa. Cela d’ailleurs se répercuterait sur les productions de ces derniers.

Tout cela tend à confirmer nos hypothèses de départ. Aussi, toutes ces difficultés justifient le recours à l’analyse contrastive, précisément sa version forte.

### **5-6 La vérification des hypothèses**

A l’issue de la présentation des résultats, suivie de leur analyse, nous essayerons de vérifier nos hypothèses. A cet effet, nous avons retenu trois hypothèses c’est-à-dire la principale et les deux secondaires.

**5-6-1 L’hypothèse secondaire n°1 :** « Il existe des zones de convergence et de divergence entre les systèmes numéraux bisa et français. »

Les conclusions des enquêtes révèlent effectivement surtout au niveau morphologique des similitudes entre les deux langues étudiées. Ces convergences se démontrent au niveau des dix premiers chiffres cardinaux. De même, l’existence de coordinatifs dans les deux langues est attestée.

Néanmoins, l'interprétation des différentes données collectées révèlent aussi nombre de divergences entre le bisa et le français. Sans être exhaustif, d'abord au niveau morphologique, cela se manifeste. Le système numéral français est d'origine latine (système décimal) et aussi germanique (système vicésimal) ; ce qui n'est pas le cas du bisa dont le système n'est pas vicésimal. Aussi, la base 10 régissant le nombre français n'apparaît pas immédiatement avec la première dizaine. De plus, les coordinatifs, même s'ils sont attestés dans les deux systèmes n'ont pas les mêmes comportements.

Au niveau syntaxique, l'ordre des numéraux est déjà évocateur : multipliant-multiplié au niveau du français et le contraire en bisa. Les divergences sont légion mais nous ne serons pas exhaustif. A la lumière des arguments, il y a divergence entre les deux systèmes.

En somme, nous pouvons affirmer que notre hypothèse est confirmée.

**5-6-2 L'hypothèse secondaire n°2 :** « Il existe un phénomène d'interférence et de transfert entre les numéraux bisa et français. »

Nous évoquerons juste quelques cas pour illustrer cette assertion. Le système numéral bisa est décimal jusqu'à 100, contrairement au français. Cela est handicapant pour les apprenants. Le bisa connaît plusieurs coordinatifs qui s'emploient dans des conditions strictes. Le seul coordinatif « et » n'est pas bien appréhendé par les apprenants. Cette situation ne facilite guère l'apprentissage.

Néanmoins, certains contextes ne constituent pas une entrave à l'apprentissage des apprenants. Nous pouvons à ce niveau faire allusion aux coordinatifs qui facilitent l'appréhension.

Notre hypothèse se confirme au vu des arguments ci-dessus.

### **5-6-3 L'hypothèse principale :** « Les erreurs commises pendant l'apprentissage des langues s'expliquent par le phénomène d'interférence.»

Partant du constat que le bisa et le français ne sont pas des langues de la même famille, il va s'en dire que l'apprentissage du français ne soit pas tout à fait aisé. Si nous prenons l'exemple au niveau phonétique, l'inexistence de certains phonèmes, comme [œ, y, ø, æ] en bisa occasionne des interférences dans les productions phoniques des apprenants. En nous référant aux interprétations des données collectées, il y a moins de similitudes au niveau grammatical entre les deux systèmes numéraux. Toute chose tendant à confirmer notre hypothèse principale.

Après la vérification de nos hypothèses quelles propositions pouvons-nous formuler face aux difficultés que vivent les apprenants et aussi les enseignants ?

### **5-7 L'exploitation pédagogique**

Notre étude, conformément à l'optique qu'elle s'est fixée, se doit de formuler des propositions pouvant faciliter l'acquisition et l'utilisation du système numéral français par les apprenants.

A travers l'analyse contrastive, en dépit des critiques subies, les chercheurs reconnaissent aujourd'hui le rôle important des transferts dans l'acquisition d'une langue étrangère. Bylinski, S. et al. (1972 :12) ne diront-ils pas « L'art véritable de l'enseignant ne consiste pas à corriger et à punir les mauvaises réponses, mais à créer des situations dans lesquelles l'étudiant est amené à répondre correctement. » ? Nous n'avons nullement la prétention de prédire toutes les difficultés, encore ne faudrait-il que nous ne prédisions certaines qui ne se produiraient jamais.

En rapport avec notre thème, comment pouvons-nous nous y prendre ?

Ces suggestions sont faites en référence au questionnaire III qui nous a permis de savoir que les interférences sont occasionnées par les difficultés que rencontrent les apprenants ; les animateurs n'utilisant pas suffisamment du matériel pour concrétiser les leçons.

Nous proposons un exemple concret d'étude des nombres avec l'aide de matériel facile d'accès : morceaux de carton, pointes, ardoise géante. Le symbole O pour les mille, □ pour les centaines, Δ pour les dizaines et • pour les unités. Sur l'ardoise géante, truffées de pointes, et bien visible de tous les apprenants :

-Placer quelques symboles sur la surface de l'ardoise :

□ □	Δ Δ	•
deux cent	vingt et	un
221		

- a- Demander aux apprenants d'en donner l'équivalent en bissa
- b- Traduire les symboles en lettres et expliquer la graphie
- c- Ecrire ensuite en chiffres
- d- Faire manipuler les apprenants
- e- Exercices oraux et écrits

O	□ □ □	Δ	...
mille	trois cent	dix	trois
mille trois cent		treize	
1313			

En somme :

- Est-il besoin d'insister sur la nécessité que les élèves puissent manipuler des matériels pour apprendre ce qu'est la numération ? Au début de l'apprentissage de la numération, il est souhaitable de privilégier les activités de groupement.
- Les expressions dizaines et centaines ne sont pas assimilées. Les expressions « paquet de dix, paquet de cent » sont en effet plus explicites. Ceci ne veut pas dire qu'il ne faut pas apprendre la signification des mots « dizaine et centaine ».
- Les activités où l'on est amené à comparer deux entiers permettent de travailler sur la signification des différents chiffres intervenant dans les écritures des nombres.
- Il faut faire en sorte que peu à peu l'enfant comprenne que dans 623, le chiffre des dizaines vaut 2 mais que le nombre de dizaines vaut 62. C'est un objectif à long terme et il faut faire attention à ne pas aller trop vite avec les élèves en difficulté.
- Enfin, et c'est peut-être le plus important, il faut être conscient qu'une grande partie des difficultés rencontrées par les élèves sont dues aux irrégularités de la numération orale en français : les règles de lecture des nombres sont complexes et souffrent de nombreuses anomalies (on dit treize et pas dix-trois, on dit cent et mille mais « un million). Il faudra donc s'intéresser tout particulièrement aux activités permettant de passer des écritures chiffrées des nombres aux dénominations orales de ceux-ci et réciproquement. Beaucoup d'élèves butent sur cette numération orale française qui les empêche de structurer la numération décimale de position à laquelle ils pourraient pourtant accéder en se servant de leur logique et des manipulations de matériels pédagogiques. Il suffirait de permettre aux élèves d'accéder au système de numération puis de dire en français 2 dix se dit vingt et en leur montrant que dans d'autres langues, on dit autrement.



### Au niveau de la prononciation :

-pour corriger le cas de [y] qui n'existe pas en bisa, il faudra d'abord le comparer au phonème qui porte à confusion [i]. Faire répéter ces deux sons et trouver des paires minimales qui permettent de les opposer :

[pyR] « pur » et [piR] « pire »

[dyR] « dur » et [diR] « dire »

Produire aussi ces mots dans des phrases :

[Ph67] Nous allons **dire** que la pierre est **dure**.

[Ph68] Boire le vin **pur** est **pire** que boire la bière. (Lingani, B.Y.1992 :53)

-pour le cas de [ø], la correction doit se faire en l'opposant à [e] et les procédés de rémédiations proposés tantôt peuvent de nouveau s'appliquer :

[nø] «nœud » et [ble] « blé »

[Ph69] Papa a fait un **nœud** au bout du sac de **blé**.

-pour le cas de [œ], la correction peut se faire en l'opposant à [ɛ]. Les mêmes procédés d'assimilation peuvent s'appliquer :

[pœR] « peur » et [pɛR] « père »

[Ph70] Salif a **peur** de son **père**.

-pour le cas de [œ̃], il doit être présenté en opposition à [ɛ̃]. Même procédé :

[œ̃fidɛl] « un fidèle » et [ɛ̃fidɛl] « infidèle »

[Ph71]Un **fidèle** musulman a converti un **infidèle** hier. (Lingani, B.Y.1992 :54)

-pour corriger les erreurs en rapport avec l'épenthèse, l'enseignant devra multiplier les cas de prononciation par le canal des paires minimales :

[plas] « place » et [palas] « palace »

[Ph72]Un grand **palace** sera construit à **place** du marché.

-pour corriger les erreurs en rapport avec les dissimilations et les assimilations régressives, il faut mettre l'accent sur les prononciations répétées.

Nous pouvons affirmer que les erreurs d'ordre phonétique ont une relation directe avec les graphies erronées car certains sons vocaliques certains schèmes syllabiques français et n'existent pas dans le bissa. Et pour obtenir de bonnes productions écrites, la méthode phonétique serait le meilleur exercice. Pour cela, il faut élaborer une méthode qui consiste en la conception et l'exécution d'exercices de phonétique systématique car c'est en parlant bien que l'apprenant apprendra à bien écrire.

**Par rapport aux erreurs écrites, l'enseignant peut demander à tous les élèves de compléter la phrase modèle « J'ai <sup>1</sup>... bonbons», « J'ai trois bonbon<sup>2</sup> (...) » et de l'illustrer. Il rassemble ensuite les travaux sous forme de livre de classe. L'enseignant peut recourir à des modèles complexes (comme « J'ai <sup>3</sup>... bics, et j'en donne <sup>4</sup>... à mon voisin.», « Moussa a acheté deux <sup>5</sup> (journal) et <sup>6</sup>...bonbons. ») afin d'obtenir des structures variées.**

L'enseignant peut aussi aider les élèves à se constituer un dictionnaire orthographique personnel et les inciter à le consulter quand ils relisent leurs textes.

---

Réponses attendues : <sup>1</sup> deux, <sup>2</sup> s, <sup>3</sup> trois, <sup>4</sup> deux, <sup>5</sup> journaux, <sup>6</sup> quatre

## CONCLUSION

Le but de ce mémoire de DEA est d'analyser, dans une perspective contrastive, certains aspects de la numération française qui posent des problèmes d'apprentissage aux bisaphones de la langue française.

Plusieurs raisons justifient le choix du sujet ; mais la principale est que l'appréhension du système numéral français constitue une difficulté pour l'apprenant bisa.

Pour mener à bien notre étude, nous avons défini les cadres conceptuel et théorique ayant trait aux concepts autour desquels notre travail s'est effectué. Cela a permis d'asseoir le cadre théorique sous lequel les recherches se sont menées.

Ainsi, le chapitre III, en plus de camper la méthode choisie, a permis de découvrir les instruments de recherche, le milieu et aussi de spécifier la technique d'échantillonnage : l'échantillon aléatoire stratifié.

Le chapitre IV a permis de procéder à la présentation des résultats. On y aborde l'étude des numéraux sur les plans morphologiques, syntaxiques et phonétiques.

Le dernier chapitre développe une étude contrastive détaillée des systèmes numéraux du bisa et du français. Nous voyons comment les structures des deux systèmes sont rendues et nous avons aussi porté une attention particulière à l'emploi des numéraux dans les structures communicatives des apprenants.

Nous avons utilisé de l'hypothèse forte de l'analyse contrastive pour mener à bien notre étude. C'est ainsi que l'opposition des structures a fait naître parfois des zones de facilitation à travers des identités structurales. Mais, dans la majeure partie des cas, le passage du bisa au français est handicapant.

Du point de vue morphologique, nous avons constaté beaucoup de divergences entre les numéraux bisa et français. Ces divergences, dans notre cas, engendrent la production de structures erronées par les apprenants. En somme, nous pouvons dire que nos hypothèses se trouvent ici vérifiées.

Des différences entre les systèmes numéraux bisa et français se trouvent aussi au niveau structural. Et seule une de nos hypothèses se vérifie car il n'y a pas convergence à ce niveau entre les numéraux. La difficulté quant à l'appréhension du système numéral français se trouve au niveau structural. Il faut tout de même reconnaître que malgré cette différence, certaines prédictions sont surmontées par les apprenants.

Dans le domaine phonétique, le transfert est négatif entre le bisa et le français ; transfert dû à l'absence de certains phonèmes vocaliques et schèmes vocaliques du français en bisa.

Dans les productions phrastiques des apprenants, le transfert est nettement négatif.

Nous avons à la lumière des différentes comparaisons faites que nos hypothèses sont justifiées. Aussi face à ces difficultés que faire ?

En effet, nous ne cesserons de rappeler que la version forte de l'analyse contrastive en plus de la comparaison des structures, de la prédiction des erreurs, émet des propositions pouvant aider à surmonter nombre de difficultés.

# **ANNEXES**

## **Annexe I**

### **Questionnaire I**

(A l'adresse des apprenants en A3F)

**I- Ecrivez les équivalents de :** moitié, tiers, quart, double, triple, quadruple

**II- Conjuguez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif**

Les trois (regarder) la télé et ensuite (apprendre) leurs leçons. Des cinq enfants, un (jouer) et trois (dormir) sous le hangar. Deux pigeons (s'envoler). Deux élèves (faire) leurs devoirs. Les deux enfants (être) malades.

**III- Mettez les noms au pluriel :**

Un travail    deux ....

Un journal    trois...

**IV- Accordez convenablement l'ordinal**

le premier ...

le deuxième...

la (premier) fille...

les (dernier)

**V- Ecrivez en bisa**

lò dinné...

jàarò sí....

## Annexe II

### Questionnaire II

Dans le cadre de la production de notre rapport de DEA portant sur le thème « *Analyse contrastive des systèmes numériques bisa et français* », nous sollicitons votre concours.

Questionnaire destiné aux animateurs

#### I- Identification de l'enquête

Sexe: Masculin/\_/ Féminin/\_/ Ancienneté.....

Effectif.....apprenants

#### II- Connaissances du transfert des connaissances dans l'enseignement bilingue

1- Avez-vous déjà entendu parler des transferts de connaissances ?

Oui /\_/ Non/\_/

2- Comment définissez-vous le transfert ?

.....

.....

3- Est-il nécessaire de savoir transférer les connaissances ?

Oui /\_/ Non/\_/

Pourquoi ?.....

.....

4- Utilisez-vous du matériel dans le cadre des transferts en calcul ?

Oui /\_/ Non/\_/

Citez-en quelques uns.....

5- Quel est l'apport du matériel pendant le cours ?.....  
.....  
.....

6- Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants ?

Pas satisfaisant/\_/

Peu satisfaisant/\_/

Satisfaisant /\_/

Très satisfaisant/\_/

### **III- Les difficultés**

1- Rencontrez-vous des difficultés dans le transfert des connaissances ?

Oui /\_/ Non/\_/

2- Quelle est la nature de ces difficultés ?.....  
.....

3- Citez les disciplines où les élèves rencontrent plus de difficultés  
.....  
.....

4- Comment se manifestent ces difficultés ?.....  
.....  
.....

### **IV- Propositions de solution**

Quelle(s) proposition(s) pouvez-vous formuler pour un meilleur transfert des connaissances en calcul ?.....  
.....  
.....  
.....  
.....

*Merci de votre collaboration*

**Annexe III**  
**GUIDE D'ENTRETIEN**  
(Destiné aux animateurs)

**I-Identification**

Centre.....

Sexe : M/F

**2- Formations/Expériences**

Cursus scolaire.....

Nombre d'années d'enseignement....

Niveau actuel de la classe.....

**3-En classe, à quoi accordez-vous plus d'importance ?**

.grammaire

.calcul

.lecture

.phonétique

.autre

**4-En classe, qu'est-ce qui suscite le plus d'intérêt de la part des apprenants ?**

.lecture

.calcul

.grammaire

.phonétique

.autre

**5- Combien de temps (%) accordez-vous au français en classe ?.....**

**6- Combien de temps (%) accordez-vous au calcul en classe ?.....**

**7- Quelles langues utilisez-vous ?.....**



**8- Pendant une leçon de grammaire, quelles étapes suivez-vous ?**

.....

.....

.....

**9- Pendant une leçon de calcul, quelles étapes suivez-vous ?**

.....

.....

.....

**10- Pour organiser la progression en classe :**

Vous vous appuyez sur un programme donné par le centre.

Vous vous appuyez sur une méthode de langue.

Vous organisez votre propre progression.

**11- Quel(s) ouvrage(s) utilisez-vous pour préparer vos cours ?**

.....

.....

**12- Citez les types d'exercices que vous faites le plus souvent à vos apprenants**

.....

.....

.....

.....

## Annexe IV

### GRILLE D'OBSERVATION DE SEANCES PRATIQUES

#### I-Identification

Classe/niveau :

Discipline :

Durée :

Effectif :

Objectif(s) spécifiques :

Matériel : collectif :

Individuel :

Documentation :

#### II- Vérification

<b>I-Le maître</b>	<b>jamais</b>	<b>souvent</b>	<b>toujours</b>	<b>observations</b>
-Communique les objectifs aux élèves en L1 et en L2 -Exploite le milieu des élèves				
<b>II-Les élèves</b> -passent de L1 en L2 sans problème -s'expriment clairement en L1 et en L2				
<b>III- La classe</b> -varie les supports d'apprentissage				
-Genre et origine des erreurs remarquées				

## **Annexe V : Les tableaux et la figure**

### **I- Les tableaux**

- Tableau n°1, page 37: Nombre de centres d’alphabétisation et d’écoles  
de la CEB de Garango
- Tableau n°2, page 37: Les effectifs des apprenants et les pourcentages par sexe
- Tableau n°3, page 39: Les personnes ressources
- Tableau n°4, page 39 : Volume de l’échantillon
- Tableau n°5, page 46: Les numéraux cardinaux bisa
- Tableau n° 6, page 61: Comparaison des chiffres
- Tableau n°7, page 62: Capacité des apprenants à compter jusqu’à 10
- Tableau n°8, page 62 : Comparaison de la base10
- Tableau n° 9, page 63: Capacité des apprenants et élèves à compter jusqu’à 20
- Tableau n° 10, page 64: Cas des dizaines
- Tableau n°11, page 64: Trouver des équivalents aux dizaines
- Tableau n°12, page 65: Cas des coordinatifs
- Tableau n°13, page 65: Traduction des coordinatifs
- Tableau n° 14, page 66: Cas du coordinatif de 20 à 99
- Tableau n°15, page 67: Emploi des coordinatifs entre 20 et 99
- Tableau n°16, page 67 : Cas du coordinatif reliant les centaines aux dizaines
- Tableau n° 17, page 68: Interprétation des nombres en fonction des coordinatifs
- Tableau n°18, page 68 : Cas des numéraux juxtaposés
- Tableau n° 19, page 69: La valeur mathématique des numéraux
- Tableau n°20, page 70 : Cas du pronom numéral
- Tableau n°21, page 70: Emploi du pronom numéral
- Tableau n° 22, page 71: Emploi des numéraux ordinaux
- Tableau n° 23, page 71 : Les premier et dernier ordinaux
- Tableau n° 24, page 72: Emploi des numéraux ordinaux « premier, dernier »

Tableau n°25, page 72 : Les nombres fractionnaires

Tableau n° 26, page 73: Interprétation des fractions

Tableau n° 27, page 73 : les nombres multiplicateurs

Tableau n°28, page 74 : Résultats du questionnaire sur les nombres  
multiplicateurs

Tableau n° 29, page 74 : Cas de la monnaie

Tableau n°30, page 75 : Lecture et traduction de la monnaie

Tableau n°31, page 76 : Structure syntaxique des numéraux cardinaux

Tableau n°32, page 76 : Les syntagmes nominaux

Tableau n° 33, page 78: Prononciation des numéraux cardinaux

Tableau n° 34, page 79 : Emploi de un/une

Tableau n°35, page 80: Accord du nom en fonction du déterminant numéral

Tableau n°36, page 81 : Accord du nom en fonction du déterminant numéral  
cardinal et ordinal

Tableau n°37, page 84 : Accord des verbes dans les phrases simple et complexe

## **II- La figure**

Figure I, page 18 : La représentation du cadre conceptuel

## BIBLIOGRAPHIE

ARCAINI, Enrico (1989).-« *Introduction au Colloque international de linguistique comparative* ». Dans :Etudes de la linguistique théorique et appliquée, année 23, n° 1 et 2, pp. 9-14

BAYLON, Christian et MIGNOT, Xavier (1999).- *La communication*, 2<sup>e</sup> éd., Paris, Nathan, 416 p.

BENVENISTE, Emile (1974).-*Problèmes de linguistique générale II*, Paris, Gallimard, 288 p.

BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy (2000).- *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif, 286 p. (coll. « L.A.L. »)

BLANCHE-BENVENISTE, Claire et JEANJEAN, Colette (1987).- *Le français parlé. Transcription et édition*. Institution National de la Langue Française, Paris, Didier, 264 p.

BOUTON, Charles-Pierre (1974).-*Acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Klincksieck, 439 p.

BRUTER, Claude-Paul (2000).-*La construction des nombres, Histoire et Epistémologie*, Paris, Ellipses, 237 p

BYLINSKI, Raymond et al.(1972).-*Linguistique appliquée à la description et à l'enseignement des langues vivantes(anglais)*, Paris, Masson,96 p.(Coll. University English, n° 5 et 6)

CALVI, Maria Vittoria (1995).- *Didactique de langues semblables, espagnol et italien*, Milan, Guerini Scientifica, 249 p.

CARRASCO, E. Perea et MASPERI, Monica (2004) : « *L'analyse contrastive au service de la didactique des langues romanes : propositions autour de l'axe lexicosémantique* ». Dans : Langues et contacts de langues dans l'aire méditerranée. Pratiques, Représentations, Gestions, Paris, l'Harmattan, pp.131-148.

CHAUDENSON, Robert (1991).-*Bibliographie des études créoles - Langues, Cultures, Sociétés*, ACCT, 254 p., Coll.Langues et Développement

CHARAUDEAU, Patrick (1992).- *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 927 p.

CHEVALIER, Jean-Claude (1991).-*Larousse grammaire du français contemporain*, Paris, éd. Larousse, 495 p.

CHOI-JONIN, Injoo et DELHAY, Corinne (2005).-*Introduction à la méthodologie en linguistique*, Strasbourg, France Presses Universitaires de Strasbourg, 338 p.

CHOMSKY, Noam et HALLE, Morris (1973).- *Principes de phonologie générative*, Paris, éd. du Seuil, 349 p.

CONSTITUTION du Burkina Faso (2005).Ouagadougou, Les Imprimeries du Journal Officiel, 48 p.

CORDER, Pit (1971).-*Idiosyncratic dialects and error analysis*, IRAL, vol.9, n°2, pp.59-547

DUBOIS, Jean et alii (2001).- *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 516 p.

FAURE, Armelle (1996).-*Le pays bisa avant le barrage de Bagré*, Paris-Ouaga, CSEPIA-ADDD, 311 p.

FAYOL, Michel et al.(2000).-« *Acquisition et mise en œuvre de la numération par les enfants de 2 à 9 ans* ». Dans :Neuropsychologie des troubles du calcul et du traitement des nombres, Marseille, France, éd. Solal,pp. 1-28.

GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1976).- *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 612 p.

GERMAIN, Claude et SEGUIN, Hubert (1999).-*Le point sur la grammaire*, clé International, 175 p.

GIACOBBE, Jorge (1990).- “*Le recours à la langue étrangère*”.Dans : Acquisition et utilisation d’une langue étrangère, Le français dans le monde-Recherches et application, pp.115-123

GREVISSE, Maurice (1993).-*Le bon usage : grammaire française*, 13<sup>e</sup> éd., Paris, éd. Duculot, 1762 p.

GREVISSE, Maurice et LENOBLE-PINSON, Michèle (1998).- *Le français correct. Guide pratique*, Paris-Bruxelles, De Boeck-Duculot, 5<sup>e</sup> éd., 184 p.

HAMERS, F. Josiane (1997).-*Interférence*. Dans : Sociolinguistique, p.178

HAMMOND, J. A. (1983) - *Essai de recherche en analyse contrastive sur le syntagme nominal en akan et en français* / -- [S.l.]: [s.n.]

HAUDRY, Jean (1992).-*L'indo-européen*, 2<sup>e</sup> éd. Paris, PUF, 128 p.

HEDIARD, Marie (1989).-“*Langues voisines, langues faciles?*”.Dans : Analyse comparative français/italien.,Recherche linguistique enseignement des langues, Actes de la 1<sup>re</sup> Convention internationale des Do.Ri.F-Université. Marine de Grossetto- 6,7,8 octobre 1988, Padoue, Liviana Editrice, pp.225-231

HIDDEN, Rudolf (1986).- *The Tones of Monosyllabic Nouns in the Associative Construction in Bissa*, Department of African Linguistics - University of Leiden, 55 p.

JOLIVET, Rémi (2008).-*La structure élémentaire de l'énoncé dans la syntaxe d'André Martinet*. Dans: Cahiers de l'ILSL, n°25, pp.137-146

JUILLARD, Caroline et CALVET, Louis-Jean (1996).- *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, Beyrouth, Les presses de la SIEL, 356 p.

KEUTHMANN, Klaus, REIKAT, Andrea, STURM, Hans-Jurgen (1998).- *Les Bisa du Burkina Faso*, Köln, Rüdiger Verlag

LADO, Robert (1957).-*Linguistic accross cultures, applied linguistics language teachers*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 141 p.



LINGANI, Boyileda Yolande (1992).-*Analyse contrastive du bisa et du français*, Ouagadougou, UO, FLASHS, 76 p., rapport de DEA.

LINGANI, Oumar (2007).-*Numération et calcul oral en bisa barka*, Ouagadougou, UO, UFR/LAC, département de Linguistique, 113 p., Mémoire de Maîtrise.

LOFFLER-LAURIAN, Anne-Marie (1986).- « *Du bon usage de la linguistique contrastive* ». Dans : Contrastes, pp. 100-109.

MACKEY, William Francis (1972).-*Principes de didactique analytique : Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier Language teaching Analysis. Bloomington-London, 380 p.

MALGOUBRI, Pierre (1985).- *Introduction à la morpho-syntaxe du mooré*, Faculté de Lettres et Sciences humaines, Université de Nice, Mémoire de DEA

MARTINET, André (1985).- *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin, 266 p.

MARTINET, André (1993).-*Eléments de linguistique*, Paris, Armand Colin, 3<sup>e</sup> éd., 221 p.

MARTINEZ, Pierre (2004).- *La didactique des langues étrangères*. Paris, P.U.F; Coll. « Que sais-je ? », 125 p

MENARD, Nathan (1983). -*Mesure de la richesse lexicale*. Genève – Paris, Slatkine Champion, 173 p.

MOESCHLER, Jacques et AUCHLIN, Antoine (2005).- *Introduction à la linguistique contemporaine*, Paris, France, Armand Colin, 2<sup>e</sup> éd., 192 p.

MOIRAND, Sophie et al. (1989). « *Et la Grammaire...* ». Dans : Le français dans le monde, n<sup>o</sup> spécial « Recherches et Applications » février-mars , Paris, Hachette-EDICEF, 12 p.

NEVEU, Franck (2004).-*Dictionnaire des sciences du langage*, Paris, France, Armand Colin, 316 p.

NIKIEMA, Norbert (2000).-« *La scolarisation bilingue langue nationale-français comme formule alternative viable de l'éducation de base formelle au Burkina Faso* ». Dans : Mélanges à l'honneur du Professeur Coulibaly Bakary, deuxième numéro spécial 2000, Cahiers du CERLESHS, pp.123-156.

NICKEL, Gerhard (1989).- *Some controversies in Present-Day Error Analysis* : « *Contrastive* » vs. « *Non-Contrastive* » Errors. Dans : IRAL, vol.27, n<sup>o</sup> 4, De Gryter, Berlin, Allemagne, pp. 293-305

N'DA, Paul (2006).-*Méthodologie de la recherche de la problématique à la discussion des résultats, Comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*, 3<sup>e</sup> édition revue et complétée, Abidjan, EDUCI, 160 p., coll.

PEDAGOGIE.

PIERINI, Patrizia (1994).-“*Sur les comparaisons interlinguistiques: des comparationistes à Lado*”. Dans : Etudes de la linguistique italienne théorique et appliquée, année 23, Numéro 3, pp.141-154

PHAN, Thi Tinh (2002).-« *Enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE* ». Dans : Séminaire régional de recherche en didactique du FLE, Phnom Penh, Cambodge, pp. 119-125

POTH, Joseph (1997).-« *Fichier pédagogique pour l'utilisation des langues africaines en contexte scolaire bilingue* ». Dans : Guide pratique Linguapax n°5, Centre International de Phonétique Appliquée, Mons, Belgique, pp.1-121

POTTIER, Bernard (1992).-« *La typologie linguistique et l'analyse contrastive* ». Dans : Le Français dans le monde, 81 p.

PROST, André (1950).- *La langue bissa : grammaire et dictionnaire*, Ouagadougou, études voltaïques n°1, IFAN, 100 p.

PY, Bernard (1997).-« *Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues*, Etudes de linguistique appliquée, vol.107, juillet-septembre 1997, pp.495-503

RIVENC, Paul (1979).- « *Le français fondamental 25 ans après* ». Dans : Le français dans le monde, 148 p.

ROBERT, Jean-Pierre (2008).-« *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, éd. Ophrys, 224 p.

ROULET, Eddy (1995).- « *Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues ?* ». Dans : Etudes de linguistique appliquée, n°98, pp.113-118

SANTACROCE, Michel (1999).-*Grammaire, linguistique et didactique du français Langue étrangère, Propositions pour une grammaire transitionnelle*, Paris, Université Paris III, Thèse de doctorat, 438 p.

SOME, Maxime (2003). -*Politique éducative et politique linguistique en Afrique*, Paris, Editions l'Harmattan, 324 p., coll. Etudes africaines

SUOMELA –SALMI, Eija (1997). -*Les syntagmes nominaux (SN) dans les discours économiques français : repères textuels*, Université de Turku, Finlande, 284 p.

SYLLA, Yéro (1982).- *Grammaire moderne du pulaar*, Abbeville, France, Les nouvelles éditions africaines, 233 p.

TARONE, Elaine (1988).- *Variation Interlangage (acquisition de la langue seconde série)*, éd. Broché, 160 p.

VANDELOISE, Claude (2003).-*Langues et cognition. Traité de sciences cognitives*, éd. Hermes Sciences Publications, 300 p.

VANHOUDT, Bettie (1992).- *Description du bisa de Zabre : Langue mande du groupe Sud-Est*, Belgique, Université libre de Bruxelles, 614 p. Thèse de Doctorat

VERONIQUE, Daniel (1991).- « *Travaux sur l'apprentissage d'une langue étrangère - Etat de la recherche* ». Dans : Où en sont les Sciences du Langage ?

VERONIQUE, Daniel (1997).- *Contacts de langues : Appropriation et Bilinguisme*. Paris, Université de la Sorbonne nouvelle – Paris III - Service universitaire d'enseignement flexible et à distance

VOGEL, Klaus (1995). *L'interlangue - La langue de l'apprenant*, Toulouse-Le Mirail: P.U.M.; 175p. Coll. « Interlangues -Linguistique et didactique »

VOSEN, Rainer (1998).-*La situation dialecto - géographique dans le bisa (mandé oriental) – les données lexicales*, KEUTHMANN, Klaus et al. (éds), pp. 99-116.

WARDHAUGH, Ronald (1970).- *The contrastive analysis hypothesis*. Dans : TESOL Quaterly (4)2, pp.123-130

WILLEMS, Dominique (1997).-*Approche contrastive et compréhension multilingue: de la théorie à la pratique*. Dans: Actes du séminaire de Bruxelles Compréhension multilingue en Europe, Paris, CRIM-INALCO, pp. 25-32

WILMET, Marc (2003).- *Grammaire critique du français*, Bruxelles, Belgique, 3<sup>e</sup> éd., éd. Duculot, 758 p

### **Webographie**

BEN-RAFAËL, Miriam (2004).- *Interlangue, analyse des erreurs et réflexion contrastive au service d'une didactique grammaticale*, Marges Linguistiques - M.L.M.S. Editeur <http://www.marges-linguistiques.com> - 13250 Saint-Chamas (France) consulté le 30 avril 2009

BERGER, Philippe (2008).-*Numération*, philippe.berger2.free.fr/cours ie.html, consulté le 12 août 2008

DESOUTTER, Cécile (2008).- *Quelle est la place aujourd'hui des études contrastives en didactique des langues étrangères ?*, Bergame, Italie  
[http://ressources.cla.univ-fr.comte.fr/gerflint/italie 2/desoutter.pdf](http://ressources.cla.univ-fr.comte.fr/gerflint/italie%20desoutter.pdf), consulté de 22 mars 2009

DUMONT, Renaud (2008).-« *Perspectives et limites de l'analyse contrastive de l'analyse différentielle à la didactique de la convergence*, Port-au-Prince, Haïti, [http:// : snoopy-bondy.ird.fr/ez publish/ver/ird/.../AREC-F-Renaud% Dumont.doc.](http://snoopy-bondy.ird.fr/ez_publish/ver/ird/.../AREC-F-Renaud%20Dumont.doc), consulté le 30 juin 2008

DURKHEIM, Emile (1938).-*L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF[http://classiques.ugac.ca/classiques/durkheim\\_emile/evolution\\_ped\\_france/evo l\\_ped\\_france\\_1.doc-microsoft.com](http://classiques.ugac.ca/classiques/durkheim_emile/evolution_ped_france/evolution_ped_france_1.doc-microsoft.com), consulté le 12 avril 2009

LECLERC, Jacques (2002).-*L'aménagement linguistique dans le monde*.TFLQ- Université Laval, Québec. <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>, consulté le 24 avril 2009

SINGLETON, David (2008).- *Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires*. [http://aile.revues.org/document 2163.html](http://aile.revues.org/document2163.html), Consulté le 12 juin 2009

### Histoire de la langue français

(2008)[http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Francophonie/HIST\\_FR\\_s9\\_Fr-contemporain.htm](http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Francophonie/HIST_FR_s9_Fr-contemporain.htm) consulté le 26 mars 2009

### La documentation française

(2008)<http://www.2culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/chffcles08.pdf>, consulté le 26 juin 2008

Service de la francophonie (2008) [www.courrierinternational.com/.../un-instrument-au-service-de-la-france](http://www.courrierinternational.com/.../un-instrument-au-service-de-la-france), consulté le 27 mai 2008

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Adjectif\\_num%C3%aral](http://fr.wikipedia.org/wiki/Adjectif_num%C3%aral), consulté le 6 mai 2008

Université de Neuchâtel, [http://www.2unine.ch/linguistique/page\\_3936.html](http://www.2unine.ch/linguistique/page_3936.html), consulté le 5 mai 2009

<http://www.univ.-nancy2.fr>, consulté le 13 octobre 2009

<http://www.elemathique.com/numération.php> consulté le 16 août 2010

[http://wapedia.mob/fr/marque\\_\(grammaire\)](http://wapedia.mob/fr/marque_(grammaire)) consulté le 22 mai 2010

## TABLE DES MATIERES

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>7</b>
1-1 La justification du choix du sujet.....	7
1-2 Le problème de recherche.....	9
1-3 Les questions spécifiques de la recherche.....	10
1-4 Les objectifs et les résultats attendus.....	11
1-4-1 Les objectifs de la recherche.....	11
1-4-1-1 L'objectif général.....	11
1-4-1-2 Les objectifs spécifiques.....	11
1-4-2 Les résultats attendus.....	12
1-5 Les hypothèses.....	12
1-5-1 L'hypothèse principale.....	12
1-5-2 Les hypothèses secondaires.....	13
1-6 Les langues objets de l'étude.....	13
1-6-1 Les caractéristiques du bisa.....	13
1-6-2 Le bisa dans le système éducatif burkinabé.....	14
1-7 Les caractéristiques du français.....	15
1-7-1 Le français dans le système éducatif burkinabé.....	17
<b>CHAPITRE II : LES CADRES CONCEPTUEL ET THEORIQUE.....</b>	<b>18</b>
2-1 Le cadre conceptuel.....	18
2-1-1 La grammaire.....	19



2-1-1-1 Le cadre de l'analyse grammaticale.....	21
2-1-1-1-1 L'analyse morphologique des numéraux.....	22
2-1-1-1-2 L'analyse syntaxique des numéraux.....	22
2-1-1-1-2-1 Le mot et l'énoncé.....	24
2-1-1-1-2-2 Le syntagme.....	24
2-1-1-1-3 L'analyse phonétique des numéraux.....	25
2-1-2 La numération.....	26
2-1-3 L'analyse contrastive.....	28
2-1-3-1 Les versions de l'analyse contrastive.....	31
2-1-3-2 La notion de transfert dans l'analyse contrastive.....	32
2-1-3-3 Les interférences dans l'analyse contrastive.....	32
2-2 Le cadre théorique.....	33
<b>Chapitre III : LES CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES.....</b>	<b>36</b>
3-1 La description du milieu d'étude, de la population et de l'échantillon.....	36
3-1-1 Le milieu d'étude.....	36
3-1-2 La population cible.....	37
3-1-3 L'échantillon.....	39
3-2 La description de la méthode.....	40
3-3 La description des instruments de recherche.....	40
3-3-1 Les questionnaires.....	41
3-3-2 Le guide d'entretien.....	41
3-3-3 Les guides d'observation.....	42
3-3-4 L'administration et la récupération des instruments de collecte des données.....	42
3-3-5 La validation des instruments de collecte des données.....	43
3-3-6 La description du déroulement de la collecte des données.....	43
3-3-7 Le dépouillement.....	44

<b>CHAPITRE IV : LA PRESENTATION DES RESULTATS.....</b>	<b>45</b>
4-1 Le système numéral bisa.....	45
4-1-1 Les numéraux cardinaux bisa.....	45
4-1-1-1 Les numéraux cardinaux simples.....	45
4-1-1-2 Les numéraux cardinaux complexes.....	46
4-1-2 Les numéraux ordinaux bisa.....	50
4-1-3 Les numéraux fractionnaires du bisa.....	51
4-1-4 La numération comptable bisa.....	52
4-2 Les accords dans le bisa.....	52
4-2-1 Les syntagmes nominaux bisa.....	53
4-2-2 Les accords verbaux du bisa.....	53
4-3 Les questions phonétiques .....	54
4-4 Le système numéral français.....	54
4-4-1 Les nombres cardinaux du français.....	55
4-4-1-1 Les numéraux cardinaux simples.....	56
4-4-1-2 Les numéraux cardinaux complexes.....	56
4-4-2 Les nombres ordinaux du français.....	57
4-4-3 Les cas des numéraux multiplicateurs et des numéraux fractionnaires.....	57
4-5 Les accords dans le français.....	58
4-5-1 Les syntagmes nominaux .....	58
4-5-2 Les accords verbaux du français.....	59
4-6 Les questions phonétiques.....	59

**CHAPITRE V: LES ZONES DE CONVERGENCE ET DE DIVERGENCE  
DES SYSTEMES NUMERAUX BISA ET FRANÇAIS.....61**

5-1 La comparaison de la structure morphologique des noms de nombres du bisa et du français.....	61
5-2 La comparaison de la structure syntaxique des numéraux du bisa et du français.....	75
5-3 La comparaison de la structure phonétique des numéraux bisa et français.....	76
5-4 La comparaison de la structure des syntagmes nominaux du bisa et du français.....	79
5-5 La comparaison de la structure des phrases simple et complexe du bisa et du français.....	81
5-6 La vérification des hypothèses.....	84
5-6-1 L'hypothèse secondaire n°1.....	84
5-6-2 L'hypothèse secondaire n°2.....	85
5-6-3 L'hypothèse principale.....	86
5-7 L'exploitation pédagogique.....	86
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>91</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>101</b>
<b>TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>112</b>



