

# Le sentiment de culpabilité vis à vis de la "faute": Un frein à l'acquisition d'une langue seconde. Le cas des apprenants de la république du Bénin

---

Comlan Zéphirin TOSSA  
Université d'Abomey-Calavi

## 1. Introduction

Le processus d'acquisition d'une langue seconde a été l'objet de plusieurs études où des facteurs très variés ont été analysés. Parmi ces facteurs, les chercheurs accordent une grande importance aux aspects psycholinguistiques de l'apprentissage des langues secondes (Caron, 1989). En Afrique francophone, et en particulier au Bénin, l'un des aspects psychologiques les plus singuliers est la peur de la "faute"; la faute commise quand on parle la langue. Le concept de faute ou d'erreur au cours d'une production orale a été largement étudié, et plusieurs travaux ont montré l'importance de ces faits dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Mais au Bénin, où le français est une langue seconde essentiellement apprise à l'école, la peur de la faute se traduit par un comportement singulier que nous considérons comme étant un sentiment de culpabilité et qui influe considérablement sur la progression de l'acquisition de la langue française par les élèves.

Dans le présent article, nous allons analyser ce phénomène en nous fondant sur des observations faites dans des écoles du Bénin et sur quelques données constituées, pour l'essentiel, de copies d'élèves.

En un premier temps, nous ferons une brève présentation du concept de faute. En un deuxième temps, nous exposerons quelques aspects généraux du concept de culpabilité. Notre étude se poursuivra par l'analyse des divers cadres de vie de l'élève. Cette analyse nous permettra de montrer comment ces cadres de vie contribuent à la génération du sentiment de culpabilité vis-à-vis de la faute. Nous terminerons notre réflexion en dégagant des implications théoriques et en proposant des perspectives pour des recherches ultérieures.

## 2. Qu'est-ce que la faute dans l'acquisition d'une langue?

Certains travaux ont révélé qu'il faut faire une distinction entre le concept de faute et le concept d'erreur; et cette distinction est désormais assez répandue. Besse et Pourquoi (1984) indiquent que cette distinction "*renvoie approximativement à celle établie par la théorie chomskyenne entre compétence et performance. L'erreur relèverait de la compétence, la faute relèverait de la performance. Un apprenant ne peut donc corriger ses erreurs représentatives de sa grammaire intériorisée, mais peut en principe corriger ses fautes imputables à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques*". Cette conception a un intérêt dans une perspective globale d'analyse des erreurs et/ou des fautes.

Mais dans le cadre de cette étude, dont l'objet n'est pas spécifiquement ce type d'analyse, et pour ne pas alourdir nos propos, nous désignerons sous l'appellation de "faute" tout ce qu'on peut caractériser soit d'erreur, soit de faute. Ce faisant, nous considérons ainsi des données observables qui peuvent, non seulement, être du niveau de la compétence, mais aussi résulter de l'actualisation de la performance.

Ceci dit, pour appréhender le concept de faute, il faut considérer plusieurs aspects. Dans un ouvrage devenu maintenant classique dans le domaine de l'étude des erreurs, Georges H.V. (1972) définit une erreur comme "*an unwanted form, specially, a form which a particular course designer or teacher does not want*". Cette définition fait intervenir deux niveaux fondamentaux: i) le niveau du locuteur, c'est-à-dire la considération du message produit par celui qui parle ou celui qui écrit; ii) le niveau de l'auditeur, c'est-à-dire le jugement de celui qui reçoit le message.

Le niveau du message a rapport à la nature systémique du phénomène qu'est la langue. On dira d'un fait linguistique qu'il est une faute quand ce fait n'est pas conforme aux structures de la langue. Cette non-conformité peut entraîner une perturbation dans la fonction essentielle de la langue qui est la fonction de communication. Une telle perturbation peut amener l'auditeur soit à ne pas comprendre le message, soit à donner au message un sens différent de celui que le locuteur voulait exprimer.

Cet aspect de la faute s'observe autant dans le domaine de l'acquisition de la langue maternelle que dans celui de la langue seconde. L'individu qui apprend une langue seconde utilise un certain nombre de stratégies qui expliquent souvent les fautes. Les plus connues de ces stratégies sont celle du transfert et celle de la généralisation. Il y a transfert lorsqu'une personne s'appuie sur les connaissances linguistiques de sa langue maternelle pour élaborer une représentation ou une formulation dans une langue différente (Keller, 1985). La généralisation, quant à elle, est l'application de règles de la langue à des endroits où elles ne sont pas appropriées.

Le deuxième niveau d'appréhension de la faute est le jugement de l'auditeur. À ce deuxième niveau, il faut concevoir le phénomène au-delà de la simple perturbation de la communication. En fait, il s'agit ici d'un jugement de valeur porté par l'auditeur sur le message produit par le locuteur. Nous verrons que ceci joue un rôle important dans le sentiment de culpabilité vis-à-vis de la faute. Ce qui, dans ce cas, est considéré comme faute peut parfois ne pas empêcher la communication; mais sera jugé comme faute quand l'auditeur considère qu'il y a incompatibilité avec la norme selon laquelle il perçoit la langue. Il y a beaucoup d'exemples à ce sujet entre le français parlé au Canada et celui parlé en France. Un énoncé tel que "*ferme la porte pour pas que le chien rentre*" considéré comme normal à Montréal ou à Ottawa, sera jugé inacceptable dans un pays francophone de l'Afrique où la norme fait rigoureusement référence au français standard qui prescrit qu'il faut dire "*ferme la porte pour que le chien ne rentre pas*". L'énoncé produit conformément au français canadien n'empêche pas la communication, mais il est "faux" en fonction d'un jugement de valeur qui lui est accordé par rapport à la norme en France. Il faut

d'ailleurs noter que parfois ce jugement est réciproque.

Ainsi, d'une manière générale, une faute ou une erreur peut être caractérisée soit selon une vue objective, soit selon une vue subjective. L'aspect objectif réside dans la non conformité du message à un système donné et l'aspect subjectif se rapporte au jugement du récepteur.

Pendant plusieurs années, on a analysé les fautes commises dans l'apprentissage d'une langue seconde en focalisant l'attention sur le fait que ces erreurs sont dues à l'influence de la langue maternelle. Plusieurs études ont montré la véracité de cette assertion. Mais certains chercheurs ont trouvé qu'il y a des erreurs dues non pas à des interférences avec la première langue, mais à des raisons qui concernent l'acquisition d'une langue en général; c'est-à-dire des erreurs qui sont de même ordre que celles qu'on rencontre dans l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Toutefois, ce qui est important ici pour notre étude est que toutes les fautes sont traitées de la même façon par ceux qui les jugent dans les problèmes auxquels nous allons nous intéresser dans cet article.

Notre étude porte sur les fautes commises dans le cas de l'apprentissage d'une langue seconde. Notre analyse prendra comme base l'acquisition de la langue française par les élèves du Bénin.

### **3. Le sentiment de culpabilité**

Gunn (1979) définit le sentiment de culpabilité comme le "*fait d'avoir fait quelque chose de mal, ou d'avoir omis de faire une certaine chose qu'on aurait dû faire*". En prenant en compte cette conception, on peut dire qu'il s'agit d'un sentiment qui anime quelqu'un quand il a commis un acte jugé par une autre personne ou par lui même de mauvais ou de répréhensible. C'est aussi un sentiment qu'on éprouve quand on a l'impression qu'il y a quelque chose qu'on aurait dû faire et qu'on n'a pas fait. Gunn (1979) indique que dans le domaine comportemental, ce sentiment peut être apparenté à celui d'insuffisance ou d'imperfection. Il lie aussi le sentiment de culpabilité à l'anxiété. "*On peut définir l'anxiété comme le type de peur dans laquelle la source de la menace est inconnue*". Le sentiment de culpabilité est sujet à la menace vague d'une sorte de punition, et à ce titre on peut le rapprocher de l'anxiété qui est un état où on sent une vague menace.

Mais en fait, ce qui est considéré comme une faute de façon objective n'induit une culpabilité subjective que quand cette faute est intériorisée par l'individu. Cette intériorisation se fait par l'intervention de la conscience qui est activée après l'action, par le jugement d'autrui ou de la société mais aussi par les propres convictions de l'individu lui-même.

Il faut aussi faire remarquer que la culpabilité est un phénomène humain qui échappe à l'emprise de l'homme et qui est présente intrinsèquement dans la psychologie collective. Il y a dans le monde une omniprésence de la faute. On peut le remarquer par exemple en observant les doctrines de base des religions. Dans beaucoup de religions, l'enfant naît avec un péché originel et il faut le purifier le plus

tôt possible après sa naissance. On ajoutera à ceci - pour prendre l'exemple des Chrétiens - la menace de l'enfer: un lieu de supplice éternel qui perpétuera la "faute" après la mort. Dans la religion chrétienne, le sentiment de culpabilité est exacerbé. La messe commence par le *confiteor* qui est une prière par laquelle on avoue sa culpabilité naturellement. On dit en l'occurrence «*je confesse à Dieu tout-puissant ; je reconnais devant mes frères que j'ai péché, en pensée, en parole, par action et par omission. Oui j'ai vraiment péché...* »

La culpabilité pourra donc ne pas être considérée comme induite par une faute particulière, mais comme un fait d'ordre métaphysique lié à l'être humain en tant que tel.

Dans les travaux de Freud (cf. Charron, 1979), on distingue deux justifications de l'apparition de la culpabilité: l'angoisse devant l'autorité et l'angoisse devant ce que Freud appelle le "surmoi". L'angoisse devant l'autorité est ressentie de prime abord par l'individu vis-à-vis de ses parents. La preuve la plus remarquable est le soulagement qu'on observe souvent chez les enfants après qu'ils eurent reçu une punition qu'ils considèrent comme ayant lavé la faute. Mais plus tard, l'angoisse devant l'autorité se transformera en angoisse devant soi même, en des tensions intérieures créées par un psychisme qui surveille et qui juge. L'angoisse devient sociale en ce sens que l'individu juge intérieurement ses actes en fonction soit de la valeur que la société accorde à ces actes soit de la valeur qu'il pense être pertinente pour sa société.

Plusieurs travaux ont montré que le sentiment de culpabilité est à l'origine de beaucoup de troubles de comportement. Ceci est d'autant plus important que le sentiment de culpabilité est souvent inconscient et, par ce fait, il échappe à l'emprise de la volonté.

Un dernier aspect sur lequel il est utile d'insister ici est le caractère collectif que peut avoir le sentiment de culpabilité. Ceci se révèle dans les interdits, les tabous qui apparaissent comme conséquences d'une culpabilité reliée à des faits génétiques ou à des faits historiques, voire mythologiques et légendaires.

Cette brève présentation du sentiment de culpabilité, en général, nous permettra, dans la suite de notre article, d'analyser comment la faute commise dans l'apprentissage d'une langue seconde peut induire la culpabilité et constituer un frein à une rapide acquisition de cette langue.

#### **4. Les raisons historiques du sentiment de culpabilité face à la faute**

Les Africains ont commencé à prendre contact avec les langues européennes dès que les Européens ont établi des rapports avec l'Afrique. Ces rapports peuvent être caractérisés selon deux aspects fondamentaux: un aspect pacifique et un aspect conflictuel.

Les rapports pacifiques étaient essentiellement religieux et étaient entretenus par des gens qui avaient pour mission d'évangéliser les populations africaines. Les rapports conflictuels avaient pour origine une colonisation au sens propre du mot.

Mais dans les deux cas, la langue était un instrument déterminant: le prêtre ou le guerrier imposait sa langue.

La caractéristique fondamentale de la colonisation française était d'aboutir à une assimilation complète des peuples africains, au mépris et au détriment des cultures africaines. Du point de vue linguistique, la langue française était imposée dans les plus importantes activités de la vie et en particulier dans l'enseignement. Cette caractéristique de la colonisation française contraste nettement avec la colonisation anglaise ou belge où les colonisateurs ne cherchaient pas systématiquement une assimilation complète mais étaient beaucoup plus préoccupés par les retombées économiques des relations avec l'Afrique. Cette particularité de la conception française s'est traduite dans la façon dont la langue est mise en contact avec les Africains. Comme l'objectif était une assimilation totale, les Africains devaient parler la langue française comme elle se parlait en France et ceci correctement et "sans faute". C'est depuis cet instant que le concept de faute a commencé à se structurer dans la psychologie des Africains francophones. Le "boy" était soumis à toutes sortes de railleries, de réprimandes et même de punitions quand il commettait des fautes dans ses efforts pour parler le français afin de communiquer avec ses maîtres. Il est particulièrement pertinent de remarquer qu'aucun pidgin n'est apparu dans les colonies françaises d'Afrique<sup>1</sup>, alors que le phénomène est fréquent dans les colonies anglaises.

Cette volonté d'assimilation complète est ajoutée à un purisme qu'on observe de la part des Français de l'époque de la colonisation - et même de nos jours - et qui par ailleurs renforce le concept de faute. Le purisme est une attitude qui consiste à considérer une forme particulière d'une langue comme étant "pure", c'est-à-dire non altérée par les déviations internes ou par des apports étrangers. Cette attitude est évidemment absurde étant donné que l'état ou l'évolution d'une langue est indépendante de la conscience des locuteurs de cette langue. La conséquence du purisme dans l'enseignement de la langue est qu'il entraîne l'enseignant à considérer les fautes avec beaucoup plus de rigueur.

Dans les pays de l'Afrique francophone, ce purisme, ajouté à la volonté d'assimiler totalement les peuples africains, constituent chez les Africains francophones, le fondement historique du sentiment de culpabilité vis-à-vis de la faute. Il faut noter, comme nous le disions plus haut, que la situation n'est pas la même dans les pays anglophones où l'assimilation et le purisme ne régissaient pas les rapports entre les Africains et les Anglais.

Ainsi, le sentiment de culpabilité face à la faute est apparu chez les Africains francophones dès les premiers contacts avec les français.

---

<sup>1</sup> On observe aujourd'hui un pidgin en Côte d'Ivoire; mais le phénomène est relativement récent et est d'ailleurs apparu à partir du moment où la langue est sortie des cadres formels.

## 5. Le cadre de l'école

### 5.1. *La langue seconde en situation institutionnelle*

De façon générale, dans l'ensemble des fautes qu'on observe dans l'apprentissage d'une langue seconde, il faut distinguer le cas d'un apprentissage dans un cadre naturel et le cas d'un apprentissage en situation institutionnelle. Bien que certains auteurs contestent la nécessité de distinguer une situation naturelle d'une situation institutionnelle (Aament-Boistrancourt, 1986), cette dichotomie nous semble être importante dans les aspects psychologiques de l'acquisition d'une langue seconde, en l'occurrence le français au Bénin. En effet, dans une situation naturelle d'apprentissage, la langue est acquise par l'apprenant à partir d'échanges d'informations d'où il devra, par ces propres moyens, dégager les règles linguistiques de la langue L2; ce qui se passe quand un individu est placé dans une communauté linguistique où il est en contact avec la L2 dans sa vie quotidienne. En situation institutionnelle par contre, la langue est présentée à l'apprenant par un enseignant. Cet enseignant est guidé par des objectifs pédagogiques précis. Dans cette situation, la langue seconde a presque toujours un caractère artificiel car les situations dans lesquelles elle est utilisée ne sont pas toujours naturelles.

L'enseignement du français se fait essentiellement au Bénin dans les écoles; donc en milieu institutionnel. Dans cette situation, les règles de L2 sont enseignées de façon formelle. La conséquence est que tout non-respect de ces règles se trouve sanctionné, alors qu'en situation naturelle, ce qui importe c'est la communication; souvent les erreurs ne sont même pas remarquées. Ceci n'est pas en fait original car on peut faire les mêmes constatations dans tous les cas où une langue seconde est enseignée dans un cadre institutionnel comme une école. Ce qui nous semble singulier pour le cas du Bénin, et sans doute pour l'Afrique francophone en général, est l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants dans les activités d'enseignement du français: l'enseignant est lui-même imbu du sentiment de culpabilité.

### 5.2. *Les rapports enseignants-apprenants*

Porquier et Fravenfelder (1980) ont étudié plusieurs aspects des rapports entre enseignants et apprenants dans l'appréciation des fautes commises par ces derniers. Ces rapports constituent des facteurs déterminants dans les aspects psychologiques de l'apprentissage d'une langue seconde. Ici le sentiment de culpabilité revêt une caractéristique particulière, dans la mesure où autant l'enseignant que l'apprenant subissent les effets de ce sentiment. Nous avons déjà signalé que le sentiment de culpabilité face à la faute en français a des racines lointaines dans l'histoire. Depuis les premiers contacts avec les Français, ce sentiment a commencé à prendre forme dans la conscience ou le subconscient des Africains dans le processus d'apprentissage de la langue française. Il s'ensuit que l'enseignant qui a en face de lui des apprenants à qui il a la charge d'enseigner le français, est lui-même imbu de cette culpabilité. Cette caractéristique aura un impact sérieux sur son attitude vis-à-vis de ces

apprenants.

En fait, comment se présente la culpabilité chez l'enseignant?

Elle se présente sous plusieurs formes. Nous ne pouvons pas atteindre l'exhaustivité dans la présentation de ces formes, mais nous allons en exposer quelques unes et en déduire leur impact sur les apprenants.

Le premier aspect se reflète dans l'ardeur avec laquelle le maître s'efforce à susciter ce sentiment de culpabilité chez les apprenants. Une grande partie du temps consacré à l'enseignement de la langue consiste en la mise en exergue des fautes. On a observé que dans certaines classes, le maître met en relief les fautes relevées dans les devoirs des apprenants et les présente en les ridiculisant devant l'ensemble de la classe. Les apprenants qui ont commis ces fautes deviennent la risée des autres. Certains apprenants ont même pris des surnoms péjoratifs à partir des fautes qu'ils ont commises. Il est évident que de telles situations ont des effets nettement négatifs sur la psychologie des apprenants. L'objectif du maître n'était peut-être pas de produire consciemment la culpabilité; mais, puisqu'il est, lui-même, passé par un système semblable, sa culpabilité interne le pousse à éveiller le même sentiment chez ces apprenants.

Un autre élément qu'on peut prendre en compte dans l'attitude des enseignants est le caractère parfois violent des remarques écrites faites sur les copies d'apprenants. Nous avons relevé dans un échantillon de copies corrigées (voir en annexe) des remarques telles que: «Vous parlez un français bizarre. Ressaisissez-vous. Mauvais travail» ou bien « Vous êtes d'un niveau douteux ». Il s'agit d'épreuves de *rédaction*, c'est-à-dire de compositions françaises où on doit apprécier, en plus de la qualité de la langue, la capacité de l'apprenant à présenter ses idées d'une façon cohérente. Mais aucune remarque n'a été faite sur ce dernier aspect à l'endroit des apprenants. C'est là encore une preuve que l'apprenant se sentira frustré, désarmé, parce qu'on insiste sur ses fautes de français et qu'on ne dit rien sur sa capacité à exprimer ses idées.

Sur un échantillon de vingt copies corrigées que nous avons observées, nous avons relevé vingt quatre remarques des professeurs. Sur ces vingt quatre, seize avaient rapport à des fautes de français; soit un pourcentage de 66.6 %. On y trouve des remarques telles que: «Trop de fautes. Retourner à votre livre de conjugaison surtout »; «Trop de fautes d'expression et de grammaire »; «Si l'utilisation de l'auxiliaire "être" vous paraît juste, alors vous êtes d'un niveau douteux »; (voir en annexe). On peut remarquer que les formes dans lesquelles ces remarques sont exprimées ont un caractère de violence psychologique qui agit indubitablement sur le psychisme des apprenants et éveille en eux le sentiment de culpabilité.

L'aspect le plus dramatique, selon nous, dans la genèse du sentiment de culpabilité est l'utilisation des punitions pour sanctionner les fautes. La plus pernicieuse de ces punitions est le châtement corporel. Ce type de punition est interdit depuis plusieurs années. Mais on se rappelle encore les séances de flagellation qui, dans les classes, succèdent à la redoutable épreuve d'orthographe. Chaque faute relevée dans la dictée correspondait à un nombre donné de coups que

l'apprenant devait recevoir. Le plus singulier est que, dans la plupart des cas, ces tortures corporelles étaient presque exclusivement utilisées pour la seule épreuve de dictée et pas pour réprimer des fautes dans les autres disciplines enseignées dans la même classe. Il n'est pas utile, ici, de démontrer que la culpabilité croît de façon exponentielle dans ces cas.

A côté du châtement corporel, il y a la punition qui consiste à faire copier par l'apprenant, la correction de sa faute, un grand nombre de fois (100, 200 ou 500 fois); ou bien celui où on l'oblige à répéter la "forme correcte" plusieurs fois. Ce dernier type de punition constitue, à n'en point douter, une forme d'abrutissement qui pousse certains apprenants à des troubles de langage comme le phénomène de bégaiement qu'on a souvent observé chez certains jeunes apprenants.

Dans tous les cas, la faute est considérée comme un tabou en puissance avec ce que ce concept comporte d'effet inhibiteur dans le développement cognitif de l'apprenant et dans le processus d'apprentissage de la langue.

### 5.3. *Les rapports entre les apprenants*

Les rapports que les apprenants entretiennent entre eux-mêmes dans ce milieu scolaire où ils apprennent la langue française, peuvent être déduits de l'ambiance qui règne dans les salles de classe.

Il y a quelques années, les enseignants avaient introduit dans les cours des écoles au Bénin, un système pour identifier les apprenants qui parlent les langues locales ou qui commettent des fautes de français. Ce système s'appelait "signal" et est constitué d'un signe distinctif (un morceau d'os d'animal, un collier, etc.) qu'on faisait porter à celui qui avait commis la faute. Ce dernier devait surveiller ses camarades et remettre le "signal" à la prochaine personne qui sera surprise commettant une faute. Ce système avait créé une véritable psychose dans les écoles. Non seulement le porteur du signal était perpétuellement ridiculisé par ses camarades, mais encore il devait s'attendre à subir les punitions du maître une fois qu'il rentre classe. Le sentiment de culpabilité, comme on le voit, est poussé dans ses plus profonds retranchements. La langue française, dans une telle situation, au lieu d'être un fait d'apprentissage, devient comme une sorte d'épée de Damoclès pour les apprenants. Le résultat est qu'on entendait plus personne parler le français. Et comme il était aussi interdit de parler les langues maternelles à l'école (le signal ayant, par surcroît, pour fonction d'identifier ceux qui parlaient la langue maternelle), le désarroi des apprenants était renforcé et, à la longue, ils arrivaient à avoir d'énormes difficultés pour le développement du langage lui-même en tant que moyen de communication. Il faut dire, qu'à priori, l'intention des maîtres, en créant le "signal", était noble : dans cette situation de diglossie où la langue française avait toutes les prérogatives, il s'agissait, par ce moyen, d'amener les apprenants à l'utiliser le plus souvent possible; évidemment en évitant les fautes. Mais en introduisant ces systèmes, ils ont engendré de profonds sentiments de culpabilité, sentiments qui apportèrent un résultat diamétralement opposé à celui qu'ils espéraient obtenir; car on était arrivé à des



situations où les apprenants ne parlaient plus du tout; ou bien ils utilisaient à son comble la "stratégie d'évitement" qui consiste à éviter d'utiliser une forme dont on n'est pas sûr. Or l'utilisation à outrance de cette stratégie constitue, on le sait, un frein à une rapide acquisition de la langue seconde.

Heureusement, le système du signal a presque complètement disparu dans la majorité des écoles. Seulement, la majorité des enseignants en poste maintenant sont passés par ce système et consciemment ou non, ceci se reflète dans leur comportement envers les apprenants. C'est ainsi que le système du signal a été remplacé, chez certains enseignants, par des comportements plus subtils, moins visibles, mais tout aussi pernicious. Aujourd'hui, on demande par exemple aux apprenants de rapporter aux maîtres les fautes commises par leurs camarades. Ceci n'est peut-être pas aussi visible que le "signal", mais les effets psychologiques ne sont fondamentalement pas différents.

## 6. Le cadre familial

Le cadre familial dans lequel évolue l'apprenant est aussi un facteur important dans l'appréciation des conditions psychologiques de l'apprentissage du français par ces apprenants. Pour étudier ces conditions, on peut distinguer deux cas différents: les familles d'intellectuels d'une part et les familles d'ouvriers et de paysans d'autre part.

Nous caractérisons d'intellectuelles les familles où les parents ont reçu une formation scolaire de niveau relativement élevé et qui exercent une profession intellectuelle. Il s'agit pour la plupart des fonctionnaires de l'Etat: employés de bureau, enseignants, médecins, infirmiers et autres. Dans ces types de famille, la langue française est généralement perçue comme l'outil indispensable à la promotion sociale. Le degré d'habileté, d'intelligence y est apprécié en fonction de l'aptitude à "bien parler le français". On entend souvent «Ah il parle très bien le français, il est intelligent». Cependant, rares sont les familles qui, dans ce groupe, utilisent la langue française de façon qu'elle soit langue maternelle de l'enfant. L'enfant apprend le français à l'école et vient le prouver à la maison. Les parents agissent alors comme un deuxième censeur après le maître. La moindre erreur, la moindre faute observée par les parents est vigoureusement réprimée. Cette réprimande prend diverses formes. Elle s'exprime sous forme de violence physique ou de violence verbale et morale: «Qui t'a appris ça?», «On ne dit pas ça». Le fameux «Tu n'as pas honte de parler comme ça?» est très fréquent. Cette censure est d'autant plus forte que certains parents ont été, eux-mêmes, soumis aux mêmes formes d'éducation et qu'ils sont eux aussi imbus du sentiment de culpabilité face à la faute. L'enfant se sent à tout moment menacé. Il est dans la crainte permanente d'être réprimandé chaque fois qu'il parle le français. Par conséquent, il évite de parler cette langue; ou bien il utilise la stratégie d'évitement. Par exemple, à la question «il y a combien de bananes dans le panier?» posée par un père à son fils, l'enfant a répondu «il n'y en a pas deux» pour signifier qu'il y a une banane parce qu'il ne connaissait pas le genre du mot

"banane".

Le sentiment de culpabilité est encore renforcé chez l'enfant par le fait que les parents n'adoptent pas les mêmes attitudes vis-à-vis du français qu'en face de la langue maternelle africaine. Une faute commise par l'enfant dans une langue africaine n'est pas toujours corrigée; en tout cas jamais réprimée. Aucun parent n'évoquera jamais le sentiment de honte chez un enfant qui fait une faute dans la langue maternelle qui est celle utilisée largement à la maison. L'enfant, sous l'effet de la menace, évite d'utiliser le français et se trouvera dans une forte angoisse chaque fois que les circonstances l'obligeront à s'adresser à ses parents en français. Cette attitude menaçante des parents à l'égard de l'enfant constitue l'un des plus importants facteurs dans le développement du sentiment de culpabilité. Comme l'indique Gunn (1979) *"les adultes qui affectent une attitude menaçante à l'égard de l'enfant sont fort capables de provoquer en lui un sentiment de culpabilité. La menace ne provient pas uniquement d'actions hostiles, mais de sentiment de même nature chez les parents"*.

Cette culpabilité induite dans le cadre familial va se prolonger et influencer considérablement sur le développement de la personnalité de l'enfant et d'une manière générale sur son aptitude à apprendre les langues étrangères; surtout quand l'apprentissage de cette langue se fait dans un cadre institutionnel. Plus tard, à l'âge adulte, la personne qui aura été soumise à ce sentiment de culpabilité s'en servira avec ses propres enfants et la culpabilité est, de cette façon, transférée d'une génération à l'autre; (Gunn 1979).

Dans les types de familles où les parents sont des ouvriers ou des paysans, la situation, bien que n'étant pas la même, a fondamentalement les mêmes conséquences sur la psychologie des enfants. Dans ces genres de familles, les parents n'utilisent pas le français dans leurs activités de tous les jours. Cependant, leur attitude envers cette langue est tout à fait semblable à celle des intellectuels. Aujourd'hui, en Afrique, le pouvoir économique et surtout politique est détenu essentiellement par les intellectuels. Ils sont donc une sorte de modèle pour les ouvriers et les paysans. Ces derniers, à propos de l'éducation de leurs enfants, tiennent le raisonnement suivant: "comparés aux Africains, les Européens sont riches et puissants. Pour être riches et puissants les intellectuels africains ont appris la langue de l'Européen. Donc, pour que nos enfants soient riches et puissants, il faut qu'eux aussi apprennent la langue de l'Européen". Ce raisonnement, aussi simpliste qu'il soit, constitue le fondement de l'attitude des ouvriers et des paysans face à l'éducation de leurs enfants. Ils exercent donc un contrôle sur l'évolution scolaire de leurs enfants, non pas toujours en fonction des résultats scolaires, mais essentiellement en fonction des notes obtenues en français. L'enfant est soumis à de rudes épreuves quand, parfois avec l'aide d'un voisin, le parent arrive à savoir que la note en français n'est pas bonne. L'enfant se sent constamment coupable d'avoir commis l'une des plus graves fautes si l'appréciation du professeur de français n'est pas favorable.

Au total, que ce soit dans les familles d'intellectuels ou dans les familles

d'ouvriers ou de paysans, le cadre familial constitue un lieu où le sentiment de culpabilité pour la faute en français prend forme et se renforce tout le long de l'évolution de l'enfant.

## 7. Implications théoriques et perspectives de recherche

Le sentiment de culpabilité est un phénomène psychologique dont l'influence sur le comportement humain a été étudiée dans divers travaux.

L'acquisition d'une langue seconde est un phénomène complexe dans lequel interviennent plusieurs facteurs que les chercheurs continuent à explorer. Notre réflexion ici nous permet de postuler que, parmi les facteurs qui entrent en jeu dans les processus d'acquisition d'une langue seconde, le sentiment de culpabilité induit par la faute ou l'erreur peut être important.

Ce sentiment de culpabilité n'est sans doute pas inné ou intrinsèque à la nature humaine. De la même façon que ce sentiment naît sous l'influence de facteurs exogènes à l'homme dans d'autres domaines de l'activité humaine, dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, ce sentiment naît de facteurs extralinguistiques. Il s'agit donc d'un phénomène indépendant de la nature du fait linguistique.

Beaucoup de travaux ont été faits sur l'analyse des erreurs dans l'apprentissage d'une langue seconde. On en a déduit des méthodes pour améliorer l'enseignement des langues secondes. Il nous paraît important d'indiquer qu'il serait utile de considérer la dimension psychologique de la manière dont les fautes sont corrigées et/ou réprimées.

Ce que nous soutenons, c'est qu'il existe des manières qui créent des sentiments de culpabilité chez les apprenants et que ceci constitue un frein dans le processus d'apprentissage de la langue seconde.

Toutefois, des travaux ultérieurs devront être entrepris pour mieux appréhender l'importance de ce phénomène. D'abord, il faudrait savoir si ce sentiment peut apparaître dans l'acquisition d'une langue maternelle. On pourrait aussi par exemple étudier la progression de l'acquisition d'une langue seconde dans une situation où les éléments conduisant au sentiment de culpabilité n'existeraient pas et faire une comparaison avec les situations que nous avons décrites ici. Mais encore, il faudrait savoir si théoriquement de telles situations peuvent exister dans l'absolu.

## 8. Conclusion

Comme l'écrit Keller (1985), *"la psycholinguistique chevauche la psychologie, en ce qui concerne l'étude scientifique des phénomènes de l'esprit, de la pensée et de l'organisation interne du comportement chez l'individu, et la linguistique, pour ce qui est de l'étude des compétences qui permettent l'acquisition et l'utilisation du langage"*. Le sentiment de culpabilité est un phénomène psychologique qui peut déterminer, pour une large part, le comportement d'un individu. Ce sentiment est lié au concept de "faute". On peut donc poser la problématique du sentiment de culpabilité éprouvé par un

individu quand il commet une faute dans le processus d'acquisition d'une langue seconde. C'est ce que nous avons essayé de faire dans le présent article.

L'étude du concept de faute dans l'apprentissage d'une langue seconde nous a permis de voir que le sentiment de culpabilité qui provient de plusieurs facteurs peut constituer un frein dans l'acquisition d'une langue seconde.

### Références bibliographiques

- Besse, H.; Porquier, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*, Hatier, Paris.
- Caron, J. (1989) *Précis de psycholinguistique*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Charron, G. (1979) *Freud et le problème de la culpabilité*, Édition de l'Université d'Ottawa, Ottawa, (1979).
- Flamment-Boistrancourt, D (1986) "Étude du comportement langagier d'apprenant de L2 placés en situation institutionnelle" *ITL*, 72, 83-102.
- George, H. V. (1972) *Common errors in language learning*, Rowley, Mass., 1972.
- Gunn, H. (1979) *Comment surmonter le sentiment de culpabilité*, Stanké, Montréal.
- Keller, E. (1985) *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, Gaétan Morin, Chicoutimi.
- Porquier, R.; Fravenfelder, V. (1980) "Enseignants et apprenants face à l'erreur, ou de l'autre côté du miroir" in *Le français dans le monde*, n° 154 (1980).

## ANNEXE

### Échantillons de corrections de copies d'élèves

#### I

06  
20

Trop de fautes  
Retournez à votre livre de  
Conjugaison surtout

164 - C

Lundi 10 septembre 1994

Cotonou

Examen blanc

Devoir de Français

Rédaction

Sujet

Où il vous semble <sup>souvent</sup> enroulé  
ou difficile, et sans doute  
aimeriez-vous pouvoir un  
jour d'une plus grande liberté.  
Ici a été à la base d'un conflit  
entre votre ami et ses parents. Il  
vous écrit pour vous le dire.  
Répondez à sa lettre et donnez-lui  
des conseils

Sujet traité

Cotonou le 10 septembre 1994

Chère amie!

## II

s?

Si l'utilisation de l'auxiliaire être ici vous paraît juste, alors vous êtes d'un niveau douteux.

qui aime bien faire son travail, qui aime se demander qui aime bien <sup>faire</sup> ce qui lui est ~~commis~~ <sup>confié</sup>, un enfant débrouillard,

Un enfant dont ses parents sont voyagés. Depuis le lever du jour, il ne sait pas reposer. Il lavait les plats, faisait la lessive, mettait le salon, la Cour, la <sup>App</sup> salle de bain, mettait la maison et après avoir terminé préparé de repas, fait manger les enfants, laver les plats, arranger la cuisine, se laver avant l'arrivée des parents; Celui-là a droit à des encouragements, à des récompenses.

Un enfant qui se lève au beau matin, fait ses

III

067 C

18  
20

Trop de fautes  
d'expression et de  
grammaire -

Lundi, 10 Septembre 1994

Examen blanc de Français

Sujet 1

Cher ami

Comment se portent les membres de ta famille et les études comment les passent-ils. Tu me les racontes tous. Rentre en toi et réfléchis un peu de temps. L'enfant qui n'écoute pas ses parents ne peut pas constituer une vie meilleure. Seuls sont ceux qui connaissent les routes mauvaises et bonnes. Penses-tu bon de ne pas écouter les parents? Quel âge as-tu? Quel est ton emploi? Est-ce à cause des conseils des autres amis? Ou d'une simple plaisir de devenir? Ou qu'est-ce que tu comprends par un homme. doit-il être libre? Si ce n'est pas à cause de ses questions pour quoi réagis de cette manière. Cher ami comme tu t'opposes à ne pas obéir à eux, s'ils te laissent à cet âge comme tu veux penses-tu dans ta vie ~~avec~~ ~~un~~

IV

N<sup>o</sup> 106  
C

Lundi 10 Septembre 1994

Examen blanc de Rédaction

Sujet P 3

Obeir vous <sup>est</sup> souvent ennuyeux ou difficile, et sans doute aimeriez-vous pouvoir jouir d'une plus grande liberté. Ceci a été la base d'un conflit entre votre ami et ses parents. Il vous écrit pour vous le dire. Regardez sa lettre et donnez-lui des conseils.

Vous parlez un français bizarre  
Renaissiez-vous.

Mauvais travail