Ecrire en français au collège ivoirien : entre complexité linguistique et contraintes scolaires

CHONOU Chonou Hermann,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan
TECHTI Bénédicte Larissa Hervée,
Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique des disciplines et analyse le rôle du français comme langue d'enseignement et d'apprentissage au collège ivoirien. À partir de productions écrites d'élèves de 6e et de 5e, elle met en évidence des difficultés récurrentes en orthographe, grammaire et expression écrite. Ces difficultés s'expliquent à la fois par la complexité du système linguistique français et par des contraintes didactiques et institutionnelles liées aux pratiques pédagogiques, à l'organisation curriculaire et à la prise en compte insuffisante de l'environnement linguistique des apprenants. L'étude montre que ces obstacles dépassent la seule discipline « français » et affectent l'ensemble des apprentissages. Elle plaide ainsi pour une approche intégrée, considérant la maîtrise de la langue d'enseignement comme une condition transversale de réussite scolaire.
***Mots-clés** : didactique des disciplines ; langue d'enseignement ; production écrite ; pratiques pédagogiques ; collège ivoirien.*

Abstract

This study falls within the field of disciplinary didactics and examines the role of French as a language of instruction and learning in Ivorian lower secondary education. Based on written productions by students in grades 6 and 5, it identifies recurring difficulties in spelling, grammar and written expression. These difficulties stem both from the complexity of the French language system and from didactic and institutional constraints related to teaching practices, curriculum organization and the insufficient consideration of learners' linguistic environments. The study shows that these challenges extend beyond the subject of French and affect learning across disciplines. It therefore advocates an integrated approach in which

mastery of the language of instruction is regarded as a transversal condition for academic success.
***Keywords**: disciplinary didactics; language of instruction; written production; teaching practices; Ivorian lower secondary education*.

Introduction

Les productions langagières des élèves constituent un matériau essentiel pour comprendre la manière dont les apprentissages linguistiques se construisent réellement en classe. Qu'elles soient orales ou écrites, elles donnent accès aux connaissances que les apprenants mobilisent, aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour s'exprimer, mais aussi aux hésitations, aux confusions et aux ajustements qui accompagnent leur progression. Elles ne doivent donc pas être envisagées uniquement comme des réponses à corriger, mais comme des indices permettant d'observer le fonctionnement de la langue en cours d'acquisition.

Dans le contexte ivoirien, cette question prend une importance particulière. Le français occupe une place majeure puisqu'il est la langue d'enseignement et de communication scolaire. Cependant, il est utilisé dans un environnement marqué par la coexistence de plusieurs langues et variétés linguistiques. Les élèves sont quotidiennement en contact avec leurs langues maternelles, les langues locales, le français ivoirien, le nouchi et le français scolaire. Ces différents usages peuvent se croiser, se compléter ou parfois entrer en concurrence dans leurs prises de parole et leurs productions écrites.

Il serait donc réducteur de classer leurs productions en deux catégories simples : les formes correctes d'un côté et les erreurs de l'autre. Certaines formes jugées incorrectes peuvent résulter d'une règle encore mal maîtrisée, d'une généralisation, d'un transfert entre plusieurs systèmes linguistiques ou d'une difficulté à adapter son langage aux exigences de l'école. Elles

témoignent souvent d'un apprentissage en construction plutôt que d'une absence totale de connaissances.

L'étude des productions langagières permet ainsi de mieux saisir les écarts entre la langue utilisée par les élèves dans leur environnement quotidien et celle qui est attendue dans les situations scolaires. Elle aide également à comprendre pourquoi certaines difficultés se répètent malgré les enseignements reçus. Une telle démarche ne cherche pas seulement à relever les erreurs, mais à identifier les mécanismes qui les produisent et les conditions dans lesquelles elles apparaissent.

Cet article poursuit donc trois objectifs complémentaires. Il s'agit d'abord de dresser un inventaire des principales formes langagières observées à l'oral et à l'écrit chez des élèves ivoiriens de sixième et de cinquième. Il convient ensuite de regrouper les difficultés et les variations relevées afin d'en proposer une typologie cohérente. Enfin, l'étude cherche à donner une interprétation didactique de ces phénomènes, en mettant en relation les productions des élèves avec le contexte sociolinguistique, les exigences du français scolaire et les pratiques d'enseignement.

L'enjeu est de montrer qu'une analyse rigoureuse des productions d'élèves peut contribuer à renouveler les pratiques pédagogiques. En comprenant plus précisément l'origine et la nature des difficultés, l'enseignant peut construire des activités de remédiation mieux ciblées, adapter ses explications et accompagner les apprenants de manière plus efficace. Les productions langagières apparaissent alors non seulement comme des objets d'évaluation, mais aussi comme de véritables outils pour penser et améliorer l'enseignement du français.

1. Cadre théorique de l'étude

Cette étude s'appuie sur trois approches complémentaires : l'analyse des erreurs, la didactique du français et la

sociolinguistique. Elles permettent de décrire les productions des élèves, d'en comprendre les causes et d'en dégager des pistes pédagogiques.

La notion d'interlangue, proposée par Selinker (1972), aide d'abord à comprendre que les formes incorrectes ne traduisent pas toujours une absence de savoir. Elles peuvent révéler un système provisoire construit par l'élève au cours de son apprentissage du français.

Pour l'écrit, les travaux de Nina Catach (1980, 1986) permettent de classer les erreurs en plusieurs catégories : phonétiques, phonogrammiques, morphogrammiques et idéogrammiques. Jaffré et Fayol (1997) montrent également que l'orthographe française repose sur un système complexe qui mobilise plusieurs types de connaissances.

La didactique du français, notamment à travers les travaux de Jean-Pierre Cuq (1991), permet de replacer ces difficultés dans le contexte du français langue seconde. En Côte d'Ivoire, le français est la langue d'enseignement, mais il coexiste avec les langues locales, le français ivoirien et le nouchi.

Enfin, la sociolinguistique de Labov (1972) rappelle que les usages de la langue varient selon les milieux et les situations de communication. Dans le contexte ivoirien, les travaux d'Aboa (2012), d'Ayewa (2004), de Kouadio (2014) et de Kouamé (2012) permettent de mieux comprendre les rapports entre le français, les pratiques sociolinguistiques, la scolarisation et les usages langagiers des locuteurs.

Ce cadre théorique conduit donc à considérer l'erreur non comme une simple faute, mais comme un indice du processus d'apprentissage et comme un point d'appui pour la remédiation pédagogique.

2. Méthodologie

Cette étude, de nature descriptive et qualitative, a été menée du 12 janvier au 13 mars 2026 au Lycée moderne d'Andokoi-Yopougon et au collège Ehoulé James de Divo. Elle a concerné 200 élèves répartis dans quatre classes d'excellence, soit deux classes de sixième et deux classes de cinquième. Le choix de ces niveaux permet d'observer les difficultés linguistiques à l'entrée du secondaire puis dans une phase de consolidation des apprentissages. Le recours aux classes d'excellence vise également à montrer que certaines difficultés ne sont pas nécessairement liées à un faible niveau scolaire général, mais peuvent être associées à la complexité du français scolaire, aux usages linguistiques ordinaires et au contexte sociolinguistique ivoirien.

Le corpus comprend 104 productions écrites et 300 productions orales. Les données écrites proviennent de rédactions, de tests, de copies d'évaluation et de cahiers d'élèves. Les données orales ont été recueillies au cours de séances d'observation de classe d'une durée de 55 minutes, à partir des interactions entre élèves ainsi que des échanges entre élèves et enseignant. « Afin de saisir des usages aussi spontanés que possible, certaines interactions ont fait l'objet d'enregistrements audio réalisés sans annonce préalable aux participants, avec l'aide de quelques élèves ayant contribué au dispositif de recueil ». Les productions retenues ont ensuite été transcrites et conservées dans leur forme initiale afin de préserver les caractéristiques linguistiques effectivement observées. Les données utilisées dans l'analyse ont été anonymisées de manière à ne permettre l'identification d'aucun élève.

Le traitement du corpus s'est effectué en trois étapes. La première a consisté à repérer les formes récurrentes ou significatives. La deuxième a porté sur leur catégorisation : les

productions orales ont été regroupées selon des phénomènes morphologiques, morphosyntaxiques et lexicaux, tandis que les productions écrites ont été classées en erreurs à dominante idéogrammique, phonétique, phonogrammique et morphogrammique, conformément à la typologie adoptée dans l'étude. Une même production pouvant présenter plusieurs difficultés, le classement a porté sur le phénomène dominant sans exclure les phénomènes associés. La troisième étape a consisté à interpréter les formes relevées en tenant compte de leur logique linguistique, de l'influence de l'oral, de la complexité du français écrit et du contexte sociolinguistique ivoirien. L'objectif n'était donc pas seulement d'inventorier les écarts à la norme scolaire, mais d'identifier les régularités et les stratégies linguistiques susceptibles d'éclairer les processus d'appropriation du français et d'orienter la remédiation pédagogique.

2. Résultats

2.1. Inventaire non exhaustif des productions langagières orales

L'analyse des conversations et des interactions recueillies dans la thèse fait apparaître trois catégories principales : les phénomènes morphologiques, les variations morphosyntaxiques et les phénomènes lexicaux. Les exemples sont reproduits tels qu'ils apparaissent dans le corpus, sans correction préalable.

2.1.1. Les phénomènes morphologiques

Les phénomènes morphologiques concernent la formation des mots, la conjugaison verbale ainsi que les marques de genre et de nombre. Ils apparaissent notamment dans l'énoncé suivant : « Par exemple, si qinqin va vole banan, manioc […] si le propretaire te voit, tu seras juge. »

Dans **« va vole »**, l'élève emploie l'infinitif sans sa marque finale attendue dans la transcription, à la place de la construction *va voler*. Les formes **« banan »** et **« propretaire »** témoignent également d'une réalisation orale approximative des mots *banane* et *propriétaire*. L'énoncé montre ainsi une maîtrise encore instable de la formation et de la réalisation des unités lexicales. On peut également relever : « Il dit je suis couché sur monsieur Mahan. »
La forme **« couché »**, utilisée par une élève, ne porte pas la marque du féminin attendue dans le français normé : *couchée*. Cet exemple illustre l'effacement, fréquent à l'oral, de certaines marques morphologiques de genre.

2.1.2. Les variations morphosyntaxiques

Les variations morphosyntaxiques sont les plus nombreuses. Elles concernent la construction de la phrase, l'emploi des pronoms, des déterminants, des prépositions et des formes verbales.
L'article rapporte notamment : « On a parti demander à monsieur Manhan. » L'auxiliaire *avoir* est employé à la place de l'auxiliaire *être*. Dans le français scolaire, la forme attendue est : *Nous sommes partis demander à monsieur Manhan* ou, dans un registre oral, *On est partis demander*.

Un autre exemple est fourni par l'énoncé : « Vous mentez, vous ne voulez pas qu'on vous dit. » Après la locution verbale *vouloir que*, le français normé exige le subjonctif : *vous ne voulez pas qu'on vous dise*. La production révèle donc une difficulté dans la sélection du mode verbal.

La construction suivante montre, quant à elle, l'omission d'un élément verbal : « Monsieur, on aussi le manque de logement et le banditisme. » Le verbe *avoir* est absent. La forme attendue serait : *Monsieur, on a aussi le manque de logements et le banditisme* ou, plus justement, *Il y a aussi le manque de logements et le banditisme*. La négation est également

fréquemment réduite : « Je veux pas que mon nom sort dans lycée. »
Cette production présente plusieurs phénomènes : l'omission de la particule négative *ne*, l'emploi de l'indicatif *sort* à la place du subjonctif *sorte* et l'absence du déterminant dans le groupe *dans le lycée*.

Enfin, l'énoncé : « Y'a l'enfant, il ment. » présente une structure de détachement fréquente dans l'oral ivoirien. Le groupe nominal *l'enfant* est d'abord introduit, puis repris par le pronom *il*. Cette construction, expressive et courante dans l'interaction spontanée, s'éloigne cependant de la forme plus attendue dans le français scolaire : *L'enfant ment*.

2.1.3. Les phénomènes lexicaux

Les phénomènes lexicaux se caractérisent par l'utilisation de mots familiers, de termes du nouchi, d'expressions propres au français ivoirien ou de mots employés dans un sens particulier.
Le terme **« go »**, qui désigne une fille ou une petite amie en nouchi, apparaît dans l'échange suivant : « Il ment en plus, que toi tu es sa go et toi tu dis tu veux pas le voir avec une autre go. » L'emploi répété de *go* montre l'intégration du lexique nouchi dans les interactions ordinaires entre élèves.

L'article relève également : « Son djet rouge là. » Le mot **« djet »** appartient au vocabulaire familier ou local utilisé par les élèves. Sa présence montre que les locuteurs puisent dans un répertoire lexical différent de celui du français scolaire.

On rencontre aussi l'expression : « J'ai fait berla… berla. » Le terme **« berla »**, utilisé dans une conversation spontanée, appartient au langage du groupe et remplit une fonction expressive. Son sens dépend fortement du contexte partagé par les interlocuteurs.

Dans la phrase : « Tu es venue avec pimpin ici ? »
le mot **« pimpin »** relève également d'un usage local ou familier. Ce type de vocabulaire facilite la connivence entre les élèves,

mais peut devenir un obstacle lorsque l'apprenant doit adopter un registre formel.

Enfin, l'expression suivante est caractéristique du français ivoirien : « Monsieur, mon bic a chié. » Le nom **« bic »** est utilisé par extension pour désigner un stylo à bille, tandis que l'expression **« a chié »** signifie ici que le stylo a coulé ou ne fonctionne plus correctement. Il s'agit d'une création imagée et expressive, parfaitement compréhensible dans le contexte ivoirien, mais éloignée du lexique attendu dans une situation scolaire formelle.

Cet inventaire montre que plusieurs phénomènes peuvent se combiner dans un même énoncé. La production : « On a parti demander à monsieur Manhan… Je veux pas que mon nom sort dans lycée » associe ainsi une erreur d'auxiliaire, une négation réduite, un mode verbal inadéquat et l'omission d'un déterminant. Les productions orales ne relèvent donc pas d'une catégorie unique : elles résultent de l'interaction entre un système linguistique encore en construction, les usages ordinaires du français ivoirien et les ressources expressives du nouchi.

2.2. Inventaire non exhaustif des productions langagières écrites

L'inventaire des productions écrites s'appuie sur les cahiers de cours, les copies de devoirs, les interrogations et les tests réalisés par les élèves. Conformément à la typologie retenue dans la thèse, les erreurs relevées sont regroupées en quatre catégories : les erreurs à dominante idéogrammique, phonétique, phonogrammique et morphogrammique. Les exemples ci-dessous sont reproduits dans leur forme initiale, puis accompagnés de la forme attendue.

2.2.1. Les erreurs à dominante idéogrammique

Les erreurs idéogrammiques concernent principalement la segmentation des mots, l'apostrophe, les accents, le trait d'union et la ponctuation. Elles affectent la présentation graphique et l'organisation de l'énoncé.

L'article relève notamment les productions suivantes : « Lecole »

Forme attendue : *L'école.*

L'élève ne marque pas l'élision du déterminant *la* devant le nom commençant par une voyelle. Cette erreur traduit une difficulté dans l'utilisation de l'apostrophe.

« Parce quils accompagne un nom. »

Forme attendue : *Parce qu'ils accompagnent un nom.*

L'apostrophe est omise entre la conjonction *que* et le pronom *ils*. À cette erreur de segmentation s'ajoute une erreur d'accord entre le sujet et le verbe.

« je me lave en suite je tudie »

Forme attendue : *Je me lave, ensuite j'étudie.*

La production présente une mauvaise segmentation de *ensuite,* l'absence de l'apostrophe dans *j'étudie*, ainsi qu'une ponctuation insuffisante.

« Mon frere aime beau coup s'amusér. »

Forme attendue : *Mon frère aime beaucoup s'amuser.* L'élève sépare incorrectement le mot *beaucoup*, omet l'accent grave dans *frère* et ajoute un accent injustifié à l'infinitif *s'amuser*.

« C'est une phrase qui exprime un étonn- ement. »

Forme attendue : *C'est une phrase qui exprime un étonnement.*

Le mot *étonnement* est coupé de manière incorrecte. Cette segmentation montre que l'élève ne maîtrise pas encore les règles de coupure des mots.

2.2.2. Les erreurs à dominante phonétique

Les erreurs phonétiques apparaissent lorsque l'élève écrit le mot à partir de la manière dont il le perçoit ou le prononce. Elles se

manifestent par des omissions, des adjonctions, des confusions ou des déplacements de lettres.
La contribution donne les exemples suivants :
« l'on retrove dans une phrase »
Forme attendue : *L'on retrouve dans une phrase.*
La voyelle *u* est omise dans *retrouve*. L'élève transcrit une forme phonétiquement réduite.
« Le prtrait simple se concentre sur… »
Forme attendue : *Le portrait simple se concentre sur…*
La voyelle *o* est omise dans *portrait*. L'écriture ne restitue donc pas l'ensemble des phonèmes du mot.
« Suijet »
Forme attendue : *Sujet.*
L'élève ajoute la lettre *i*, probablement sous l'influence de sa perception de la semi-voyelle présente dans la prononciation.
« les proffesseurs »
Forme attendue : *Les professeurs.*
La consonne *f* est doublée de manière injustifiée. Cette adjonction montre une hésitation sur la structure graphique du mot.
« Pou conclu un portrait… »
Forme attendue : *Pour conclure un portrait…*
Les consonnes finales de *pour* et la syllabe finale de *conclure* sont omises. L'élève produit une transcription abrégée, proche de certaines réalisations orales.
« La comparaison permet le rapporchement entre des personnes. »
Forme attendue : *La comparaison permet le rapprochement entre des personnes.*
Les lettres *o* et *r* sont inversées dans *rapprochement*. Il s'agit d'une erreur de déplacement à l'intérieur du mot.

2.2.3. Les erreurs à dominante phonogrammique

Les erreurs phonogrammiques concernent le choix des graphèmes utilisés pour transcrire les sons. L'élève perçoit approximativement la forme sonore, mais ne sélectionne pas la graphie conventionnelle. On relève par exemple : « de verifier les aquis des élèves a travais »

Forme attendue : *de vérifier les acquis des élèves à travers.*Le mot *acquis* est écrit *aquis* et *travers* devient *travais*. L'élève hésite entre plusieurs graphies pouvant représenter des sons voisins.

« Mer si vous acheter pour moi ses bien. »

Forme attendue : *Mais si vous achetez pour moi, c'est bien.*

La forme *mer* est employée à la place de *mais*. De même, *ses* remplace *c'est*. L'élève s'appuie principalement sur la proximité phonique entre ces formes.

« Elle donne des information consainent… »

Forme attendue : *Elle donne des informations concernant…*

Dans *consainent*, les graphèmes choisis ne correspondent pas à la forme orthographique de *concernant*. La production témoigne d'une transcription approximative du mot entendu.

« Pou rediger un portrait il faux utilisé… »

Forme attendue : *Pour rédiger un portrait, il faut utiliser…*

L'élève confond *faux* et *faut*, deux formes homophones. Il emploie également le participe passé *utilisé* à la place de l'infinitif *utiliser*.

« Le portrait competence : set le fait de decrit une personne. »

Forme attendue : *Le portrait complexe, c'est le fait de décrire une personne.*

La graphie *set* est utilisée pour transcrire *c'est*. Le mot *décrire* est également écrit sous la forme *decrit*, ce qui révèle une hésitation entre l'infinitif et une forme conjuguée.

« Elle cert à resumer, à fair le bilan de la description. »

Forme attendue : *Elle sert à résumer, à faire le bilan de la description.*

L'élève écrit *cert* à la place de *sert* et *fair* à la place de *faire*. Ces erreurs montrent la difficulté à choisir les graphèmes conventionnels lorsque plusieurs possibilités correspondent à une prononciation proche.

2.2.4. Les erreurs à dominante morphogrammique

Les erreurs morphogrammiques touchent les marques grammaticales et lexicales qui ne sont pas toujours perceptibles à l'oral. Elles concernent les homophones grammaticaux, le genre, le nombre, les accords et les formes verbales.

2.2.4.1. La confusion des homophones grammaticaux

L'article relève : « Elle commence par une lettre magicsil et ce termin par un point. »
Forme attendue : *Elle commence par une lettre majuscule et se termine par un point.*
Le déterminant démonstratif *ce* est employé à la place du pronom réfléchi *se*.
« Le portrait simple ce concentre uniquement sur le côté physique et morale d'un individue. »
Forme attendue : *Le portrait simple se concentre uniquement sur le côté physique et moral d'un individu.*
La confusion *ce/se* est associée à des erreurs d'accord et à l'ajout injustifié de lettres finales.
« Le suffixe ce place a la fin du radical. »
Forme attendue : *Le suffixe se place à la fin du radical.*
L'élève confond de nouveau *ce* et *se*, mais aussi la préposition *à* et la forme verbale *a*.

2.2.4.2. Les erreurs de genre et de nombre

On observe également : « Un lettre personnelle »
Forme attendue : *Une lettre personnelle.*
« le femme va au marche »
Forme attendue : *La femme va au marché.*

« La phrase impératif »
Forme attendue : *La phrase impérative.*
« un tante »
Forme attendue : *Une tante.*
« Le récit est un histoir reelle. »
Forme attendue : *Le récit est une histoire réelle.*

Ces productions montrent que les élèves éprouvent des difficultés à attribuer le genre correct au nom et à reporter les marques d'accord sur les déterminants et les adjectifs.

2.2.4.3. Les accords et les formes verbales

Le corpus propose aussi les illustrations suivantes : « les petit garçons »
Forme attendue : *Les petits garçons.*
La marque du pluriel est absente sur l'adjectif.
« les oiseaux chantait ce matin »
Forme attendue : *Les oiseaux chantaient ce matin.*
Le verbe n'est pas accordé avec le sujet pluriel.
« si j'osais, je vous demanderai… »
Forme attendue : *Si j'osais, je vous demanderais…*
L'élève emploie le futur simple au lieu du conditionnel présent dans la proposition principale.
« il a apporter des fleurs »
Forme attendue : *Il a apporté des fleurs.*
L'infinitif est utilisé à la place du participe passé.
« ont peut utilise »
Forme attendue : *On peut utiliser.*
La forme verbale *ont* remplace le pronom *on*, tandis que l'infinitif *utiliser* perd sa terminaison.

Cet inventaire montre que les erreurs écrites sont rarement isolées. Un même énoncé peut cumuler plusieurs difficultés. Dans la production :
« Pou rediger un portrait il faux utilisé… »

l'élève omet une lettre dans *pour*, oublie l'accent de *rédiger*, confond *faut* et *faux*, puis emploie le participe passé à la place de l'infinitif. Les catégories retenues permettent donc de repérer la dominante de l'erreur, sans exclure la coexistence de plusieurs phénomènes dans une même production.

Les données de cette contribution indiquent que les erreurs phonogrammiques représentent la catégorie la plus importante, suivies des erreurs morphogrammiques, phonétiques et idéogrammiques. Cette répartition met en évidence une difficulté majeure : les élèves doivent non seulement transcrire les sons entendus, mais aussi maîtriser les marques grammaticales, lexicales et graphiques qui ne sont pas toujours directement perceptibles dans la chaîne orale.

3. Typologie des erreurs et des variations

L'examen des productions orales et écrites recueillies permet de regrouper les phénomènes observés en quatre catégories principales : les erreurs morphologiques, les variations morphosyntaxiques, les difficultés lexicales et les erreurs orthographiques. Cette classification ne vise pas seulement à relever les écarts par rapport à la norme scolaire. Elle cherche surtout à mettre en évidence les régularités qui traversent les productions des élèves et à mieux comprendre les mécanismes qui les expliquent.

3.1. Les erreurs morphologiques

Les erreurs morphologiques concernent la forme des mots et les marques de variation liées au genre, au nombre ou à la conjugaison. Elles apparaissent, par exemple, lorsque l'élève emploie une forme verbale incomplète, omet une marque du féminin ou utilise un déterminant qui ne correspond pas au genre du nom. Des productions comme *« un lettre personnelle »*, *« la phrase impératif »* ou *« je suis couché »*, lorsqu'elles sont

produites par une élève, montrent que certaines marques grammaticales restent fragiles. Ces erreurs sont moins nombreuses que les erreurs morphosyntaxiques ou orthographiques, mais elles sont significatives, car elles révèlent une maîtrise encore partielle du fonctionnement des mots.

3.2. Les variations morphosyntaxiques

Les phénomènes morphosyntaxiques sont particulièrement fréquents. Ils touchent à la construction de la phrase, à l'emploi des auxiliaires, des pronoms, des déterminants, des prépositions, des temps et des modes verbaux. Ainsi, les énoncés *« On a parti demander à monsieur Mahan »*, *« Vous ne voulez pas qu'on vous dit »* ou encore *« Je veux pas que mon nom sort dans lycée »* montrent plusieurs types de difficultés. On y relève l'emploi de l'auxiliaire *avoir* à la place de *être*, l'usage de l'indicatif au lieu du subjonctif, la réduction de la négation et l'omission de certains déterminants. Ces formes traduisent souvent une simplification de la structure grammaticale. Elles peuvent également être influencées par les usages ordinaires du français oral en Côte d'Ivoire, dans lesquels certaines marques sont moins nettement exprimées que dans le français scolaire.

3.3. Les variations lexicales

Les variations lexicales concernent le choix des mots, leur sens et leur adaptation à la situation de communication. Dans les échanges entre élèves, on rencontre des termes issus du nouchi ou du français ivoirien, tels que *« go »*, *« djet »*, *« pimpin »* ou encore l'expression *« mon bic a chié »*. Ces emplois ne sont pas toujours le signe d'une méconnaissance du français. Ils répondent souvent à un besoin d'expressivité, de proximité ou d'identification au groupe. Ils deviennent cependant problématiques lorsque l'élève ne parvient pas à les remplacer par un vocabulaire plus adapté dans une situation scolaire formelle.

D'autres difficultés relèvent d'un emploi imprécis des mots, d'une confusion entre des termes proches ou d'un vocabulaire insuffisamment maîtrisé. La variation lexicale doit donc être analysée à la fois comme une ressource de communication et comme un point de vigilance didactique.

3.4. Les erreurs orthographiques

Les erreurs orthographiques occupent une place importante dans les productions écrites. Elles concernent aussi bien la transcription des sons que les accords grammaticaux, les homophones, la segmentation des mots et la ponctuation.

Les productions comme *« Lecole »*, *« beau coup »*, *« mer si vous acheter »*, *« il faux utilisé »* ou *« les oiseaux chantait »* montrent que plusieurs difficultés peuvent se combiner dans un même énoncé. Certaines erreurs proviennent d'une transcription très proche de l'oral, tandis que d'autres sont liées à la complexité du système orthographique français.

L'analyse distingue notamment les erreurs phonétiques, phonogrammiques, morphogrammiques et idéogrammiques. Cette classification permet de mieux identifier la source de la difficulté et d'éviter une correction uniforme de toutes les fautes.

3.5. Une typologie à visée didactique

Les différentes catégories retenues ne fonctionnent pas de manière isolée. Dans une même production, plusieurs types de difficultés peuvent apparaître simultanément. Ainsi, dans l'énoncé oral : « Je veux pas que mon nom sort dans lycée. »
Nous observons à la fois la suppression de la particule négative *ne*, l'emploi de l'indicatif *sort* à la place du subjonctif *sorte* et l'omission du déterminant dans le groupe *dans le lycée*. La production attendue serait : *Je ne veux pas que mon nom sorte dans le lycée.* Cet exemple montre qu'un même énoncé peut associer une simplification syntaxique, une difficulté de conjugaison et une omission grammaticale.

Le même phénomène apparaît à l'écrit dans la production :

« Pou rediger un portrait il faux utilisé… »

La forme *pou* résulte de l'omission d'une lettre dans *pour* ; *rediger* est écrit sans accent ; *faux* est employé à la place de *faut* ; enfin, *utilisé* remplace l'infinitif *utiliser*. La forme attendue est : *Pour rédiger un portrait, il faut utiliser…* Cet énoncé combine donc des difficultés phonographiques, orthographiques et morphologiques.

On peut également relever : « Parce quils accompagne un nom. »

Cette production associe l'omission de l'apostrophe dans *qu'ils* et l'absence de la marque du pluriel sur le verbe *accompagnent*. La forme corrigée serait : *Parce qu'ils accompagnent un nom.*

De même, l'énoncé : « On a parti demander à monsieur Manhan. »

montre une généralisation de l'emploi de l'auxiliaire *avoir* dans la formation du passé composé. L'élève connaît la structure auxiliaire + participe passé, mais il ne sélectionne pas l'auxiliaire attendu. La forme conforme au français scolaire serait : *On est partis demander à monsieur Mahan.*

Ces exemples montrent que les productions des élèves ne sont pas dépourvues de logique. Elles révèlent des connaissances déjà présentes, mais encore incomplètement maîtrisées. L'élève simplifie parfois la négation, applique une règle connue à un contexte inadéquat, écrit à partir de ce qu'il entend ou transfère dans la situation scolaire des formes courantes dans son environnement linguistique.

La typologie permet alors d'identifier la difficulté dominante sans ignorer la présence d'autres erreurs dans le même énoncé. Elle aide l'enseignant à éviter une correction globale et imprécise. À partir de *« il faux utilisé »*, par exemple, il peut travailler séparément les homophones *faut/faux* et la

distinction entre l'infinitif et le participe passé. À partir de *« on a parti »*, il peut proposer des activités sur le choix des auxiliaires. Enfin, la production *« mon bic a chié »* peut servir à faire comparer un usage expressif du français ivoirien avec une reformulation adaptée au registre scolaire : *Mon stylo a coulé* ou *Mon stylo ne fonctionne plus*.

Ainsi, la typologie transforme l'erreur en outil de diagnostic. Elle permet de mieux comprendre les stratégies des élèves, de déterminer les apprentissages à consolider et de construire des activités de remédiation directement fondées sur leurs productions réelles.

4. Discussion et interprétation didactique

L'analyse des productions orales et écrites recueillies montre que les difficultés relevées ne peuvent être comprises comme une simple accumulation de fautes isolées. Elles témoignent, au contraire, de régularités, de stratégies de simplification, d'analogies, de transferts et de tentatives de généralisation qui renseignent sur la manière dont les élèves construisent progressivement leur maîtrise du français scolaire. Les résultats mettent ainsi en évidence la nécessité de dépasser une lecture strictement normative des productions pour adopter une approche qui considère l'erreur comme un indice du fonctionnement linguistique de l'apprenant. Cette orientation rejoint les travaux mobilisés dans le cadre théorique de l'étude, notamment ceux de Selinker sur l'interlangue, de Catach sur le système orthographique, de Jaffré et Fayol sur la complexité de l'orthographe, de Labov sur la variation linguistique ainsi que ceux consacrés au français ivoirien et au nouchi.

4.1. L'erreur comme indice d'un système linguistique en construction

Les productions recueillies montrent que plusieurs erreurs sont organisées autour de logiques relativement stables. Des énoncés comme « On a parti demander à monsieur Manhan », « Vous ne voulez pas qu'on vous dit » ou encore « Je veux pas que mon nom sort dans lycée » ne relèvent pas d'une absence totale de connaissances grammaticales. Ils montrent plutôt que l'élève connaît certaines structures, mais ne les mobilise pas encore conformément aux attentes du français scolaire.

Cette observation peut être rapprochée de la notion d'interlangue développée par Selinker (1972). L'apprenant construit un système provisoire qui possède sa cohérence propre et qui évolue au fur et à mesure des apprentissages. L'erreur devient alors le signe d'une règle en construction plutôt que la simple preuve d'une ignorance. Dans « On a parti », par exemple, l'élève semble maîtriser le principe de formation du passé composé puisqu'il associe un auxiliaire à un participe passé. La difficulté porte sur le choix de l'auxiliaire. On peut donc parler ici d'une généralisation de la structure avec avoir à un contexte où le français normé attend être.

Le même raisonnement vaut pour « Vous ne voulez pas qu'on vous dit ». La structure syntaxique générale est connue, mais la sélection du mode verbal n'est pas stabilisée. L'élève n'ignore donc pas la relation entre les deux propositions ; il ne maîtrise pas encore la contrainte morphosyntaxique imposée par la construction « vouloir que ». Dans cette perspective, la faute fournit à l'enseignant une information plus fine qu'une simple note : elle permet de déterminer précisément ce qui est acquis, ce qui est partiellement maîtrisé et ce qui doit être consolidé.

Ainsi, l'interprétation des erreurs gagne à s'éloigner d'une approche binaire correcte/incorrect pour s'inscrire dans une logique de progression. L'enjeu didactique consiste alors moins à sanctionner la forme produite qu'à identifier le

mécanisme qui l'a générée. Cette posture permet d'ajuster la remédiation aux besoins réels de l'apprenant.

4.2. L'influence de l'oral sur l'écrit et la complexité orthographique

Les résultats montrent également une forte proximité entre certaines productions écrites et les formes perçues ou produites à l'oral. Les graphies « mer » pour mais, « cert » pour sert, « consainent » pour concernant ou encore « aquis » pour acquis montrent que plusieurs élèves construisent leur écriture à partir d'une logique phonographique.

Ces résultats rejoignent les travaux de Catach (1980, 1986), qui montrent que l'orthographe française ne repose pas sur une simple correspondance entre sons et lettres. Elle associe différents niveaux d'information, ce qui explique qu'une écriture fondée uniquement sur la perception phonétique ne puisse suffire. Jaffré et Fayol (1997) insistent également sur la complexité du système orthographique français et sur la nécessité pour le scripteur de mobiliser simultanément des connaissances phonologiques, lexicales, morphologiques et grammaticales.

Dans le corpus étudié, cette difficulté apparaît clairement dans les erreurs phonogrammiques et morphogrammiques. L'élève entend un son, mais il doit choisir parmi plusieurs graphies possibles. À cette première difficulté s'ajoutent des marques grammaticales qui ne sont pas toujours perceptibles à l'oral, comme le pluriel de l'adjectif ou certaines marques verbales. Des formes telles que « les petit garçons » ou « les oiseaux chantait » illustrent précisément ce décalage entre ce qui s'entend et ce qui doit être écrit.

Du point de vue didactique, ces résultats invitent à ne pas réduire l'enseignement de l'orthographe à la mémorisation de listes de mots. Il apparaît nécessaire d'amener les élèves à réfléchir sur les relations entre oral et écrit, sur la pluralité des

graphies possibles d'un même son, sur les marques morphologiques silencieuses et sur les régularités grammaticales qui structurent la langue écrite. Les propositions de Brissaud et Cogis (2011), présentes dans la bibliographie de l'article, peuvent utilement prolonger cette orientation en faveur d'un enseignement raisonné de l'orthographe.

4.3. Variation linguistique, français ivoirien et nouchi

L'un des résultats les plus significatifs de l'étude concerne la présence, dans les productions orales, de formes issues du français ivoirien et du nouchi. Les termes « go », « djet », « pimpin » ou encore l'expression « mon bic a chié » montrent que les élèves mobilisent des ressources lexicales appartenant à leur environnement quotidien.

Ces formes doivent être interprétées avec prudence. Elles ne constituent pas nécessairement des erreurs au sens strict. Elles peuvent traduire une compétence communicationnelle adaptée à un contexte particulier, notamment les interactions entre pairs. Elles témoignent aussi d'une forte dimension identitaire et expressive. Le problème apparaît lorsque ces usages sont transférés dans des situations scolaires exigeant un registre plus formel.

Cette interprétation rejoint la perspective variationniste de Labov (1972), selon laquelle les usages linguistiques varient en fonction des groupes sociaux et des situations de communication. Les travaux de Boutin sur le français ivoirien et le nouchi permettent également de replacer ces formes dans un système plus large de variation et d'hybridation linguistique. Votre bibliographie mobilise notamment plusieurs travaux de Boutin consacrés à la norme endogène, au nouchi et à la variation du français en Côte d'Ivoire.

Dans cette perspective, la compétence attendue de l'élève ne peut pas être réduite à l'abandon de ses usages ordinaires. L'enjeu consiste davantage à développer une

compétence de variation et d'adaptation. L'élève doit pouvoir identifier le registre attendu, comprendre qu'une expression efficace entre camarades ne sera pas nécessairement appropriée dans une rédaction ou un exposé, et être capable de reformuler son propos en fonction du destinataire et du contexte.

Cette posture didactique évite de dévaloriser les pratiques linguistiques des élèves tout en maintenant les exigences du français scolaire. Elle permet également de construire des activités de comparaison entre plusieurs formulations d'un même message. À partir de « mon bic a chié », l'enseignant peut par exemple faire réfléchir les élèves aux contextes dans lesquels cette expression est acceptable, puis les inviter à proposer des reformulations comme « mon stylo a coulé » ou « mon stylo ne fonctionne plus ». Votre article propose déjà cette piste.

4.4. Français scolaire et contexte plurilingue

Les résultats doivent aussi être interprétés à la lumière de la place particulière du français dans le contexte scolaire ivoirien. Le français est à la fois langue d'enseignement, langue d'évaluation et langue de communication scolaire, alors qu'il coexiste avec de nombreuses langues locales, le français ivoirien et le nouchi. Cette situation est rappelée dès l'introduction de l'article.

Les travaux de Cuq sur le français langue seconde permettent de comprendre que l'apprentissage ne se déroule pas dans un espace linguistique homogène. L'élève construit ses compétences à partir de plusieurs répertoires qui peuvent interagir. Cette perspective rejoint également les travaux de Vahou sur les langues de scolarisation et les tentatives d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue en Côte d'Ivoire. Ces références sont déjà présentes dans la bibliographie de l'article.

Les difficultés observées ne doivent donc pas être exclusivement rapportées à l'élève. Elles posent également la question du rapport entre la langue apprise à l'école et les usages linguistiques auxquels l'apprenant est exposé hors de la classe. Certaines structures simplifiées ou certains choix lexicaux peuvent être renforcés par leur fréquence dans l'environnement quotidien. L'enseignement du français scolaire doit alors rendre explicites les différences de fonctionnement, de registre et de contexte d'emploi.

L'approche didactique qui en découle ne consiste pas à opposer brutalement « bon français » et « mauvais français », mais à aider l'élève à comprendre les normes qui régissent les différentes situations de communication. L'école doit ainsi construire une capacité de passage d'un registre à un autre. Cette compétence est particulièrement importante lorsque l'élève doit produire un écrit académique, prendre la parole devant un enseignant ou participer à une situation de communication formelle.

4.5. De la correction à la remédiation

Les résultats de l'étude montrent également que les erreurs ne relèvent pas toutes du même mécanisme. Une confusion entre « ce » et « se » n'a pas la même origine qu'une omission de déterminant, qu'un choix lexical familier ou qu'une mauvaise sélection de l'auxiliaire. Le traitement pédagogique ne peut donc pas être uniforme.

La typologie proposée prend ici tout son intérêt. Elle permet de relier chaque catégorie de difficultés à un type de remédiation spécifique. Les erreurs d'homophones peuvent faire l'objet d'activités de comparaison et de manipulation contextuelle ; les difficultés d'accord peuvent être travaillées à partir de transformations de phrases ; les erreurs phonogrammiques nécessitent un travail plus explicite sur les

relations entre sons et graphies ; les variations lexicales appellent des activités de reformulation et de changement de registre.

Cette approche permet de passer d'une correction globale à une remédiation ciblée. Au lieu de signaler uniquement à l'élève qu'une forme est incorrecte, l'enseignant l'amène à identifier la nature de la difficulté, à comprendre la règle mobilisée et à réinvestir cette compréhension dans une autre situation. L'objectif n'est donc pas seulement d'obtenir la correction immédiate d'un énoncé, mais de construire une connaissance transférable.

Dans ce cadre, la correction devient un moment d'apprentissage. Elle ne devrait pas être pensée comme une étape terminale de l'évaluation, mais comme un espace où l'élève analyse ses propres procédures. L'erreur devient ainsi un support de métacognition et un point d'appui pour la progression.

4.6. Exploiter les productions réelles des élèves

Les résultats invitent enfin à donner une place plus importante aux productions réelles dans l'enseignement. Votre article souligne déjà que les erreurs les plus fréquentes peuvent être utilisées comme point de départ pour préparer les leçons et construire des activités de correction et de reformulation.

Cette démarche présente plusieurs avantages. D'abord, elle permet de travailler sur des difficultés réellement observées et non sur des erreurs artificiellement construites par l'enseignant. Ensuite, elle favorise l'implication des élèves, qui peuvent reconnaître des formes proches de leurs propres usages. Enfin, elle développe une attitude réflexive face à la langue.

À partir d'exemples anonymisés, les élèves peuvent être invités à observer une production, à identifier ce qui pose problème, à proposer une correction, puis à expliquer le mécanisme en jeu. Cette démarche transforme la classe en espace d'analyse

linguistique et évite que l'erreur soit uniquement vécue comme une sanction individuelle.

L'enseignant peut également utiliser les productions réelles pour mettre en place des activités différenciées. Les élèves qui rencontrent surtout des difficultés phonogrammiques n'ont pas nécessairement besoin des mêmes exercices que ceux qui éprouvent des difficultés morphosyntaxiques ou lexicales. Le corpus devient alors un véritable outil de diagnostic pédagogique.

4.7. Une contribution didactique centrée sur la variation, le diagnostic et la reformulation

Au regard des résultats obtenus, trois orientations didactiques majeures peuvent être dégagées.

La première consiste à considérer l'erreur comme un outil de diagnostic. L'analyse des productions permet de mieux comprendre les stratégies de l'élève et de repérer les zones de fragilité.

La deuxième consiste à développer une pédagogie de la variation. Il ne s'agit pas de nier les usages du français ivoirien ou du nouchi, mais d'apprendre aux élèves à reconnaître les contextes dans lesquels certaines formes sont appropriées et ceux dans lesquels une reformulation est nécessaire.

La troisième consiste à privilégier une pédagogie de la reformulation. Reformuler oblige l'élève à comparer plusieurs possibilités linguistiques, à réfléchir au registre, au destinataire et à la précision de l'expression.

Ainsi, l'étude ne conduit pas seulement à établir une typologie descriptive des erreurs. Elle propose une manière de penser l'enseignement du français à partir des productions réelles des élèves, de leurs usages effectifs de la langue et de leurs besoins spécifiques. Elle invite à passer d'une logique centrée sur la correction de la faute à une logique fondée sur le diagnostic, la comparaison, la reformulation et la progression.

Les résultats de cette étude confirment que les productions orales et écrites des élèves ivoiriens doivent être analysées à la fois comme des productions d'apprenants et comme des productions inscrites dans un environnement linguistique pluriel. Les erreurs observées relèvent de plusieurs logiques : généralisation de règles, simplification, influence de l'oral, complexité orthographique et variation sociolinguistique. La mise en relation des données avec les travaux de Selinker, Catach, Jaffré et Fayol, Cuq, Labov, Boutin et d'autres chercheurs permet ainsi de dépasser une interprétation uniquement descriptive. Elle montre que les phénomènes observés s'inscrivent dans des processus plus larges d'appropriation linguistique, de variation et d'adaptation aux normes scolaires.

Du point de vue didactique, cette lecture conduit à considérer les productions des élèves comme des outils d'apprentissage. Leur analyse peut aider l'enseignant à mieux comprendre les difficultés, à construire des remédiations plus précises, à développer la conscience des registres de langue et à favoriser une appropriation progressive du français scolaire.

Cette perspective donne à l'erreur une fonction nouvelle : elle n'est plus seulement ce qu'il faut éliminer, mais ce qu'il faut comprendre, interpréter et exploiter pour faire apprendre.

Conclusion

L'étude des productions langagières orales et écrites des élèves de sixième et de cinquième met en évidence une grande diversité de phénomènes morphologiques, morphosyntaxiques, lexicaux et orthographiques. L'inventaire réalisé montre que les erreurs observées ne sont ni isolées ni totalement aléatoires. Elles reviennent de manière régulière et traduisent des difficultés précises dans l'appropriation du français scolaire.

Les productions orales révèlent notamment des simplifications syntaxiques, des omissions, des emplois familiers ainsi que la présence de formes issues du français ivoirien et du nouchi. Les productions écrites, quant à elles, font apparaître des difficultés liées à la transcription des sons, au choix des graphèmes, aux accords grammaticaux, aux homophones et à la segmentation des mots. Ces différents phénomènes montrent que les élèves mobilisent des connaissances réelles, mais encore fragiles et parfois influencées par leurs usages linguistiques quotidiens.

La typologie proposée permet ainsi de dépasser une lecture limitée à la faute. Elle conduit à considérer l'erreur comme un indice du raisonnement de l'élève, de ses stratégies de simplification et de son niveau de maîtrise du français. Elle met également en évidence le rôle du contexte sociolinguistique ivoirien, dans lequel plusieurs langues et variétés de français coexistent.

Sur le plan didactique, les résultats invitent à accorder une place plus importante aux productions réelles des apprenants dans les pratiques de classe. L'analyse des erreurs peut aider l'enseignant à établir un diagnostic précis, à différencier les activités de remédiation et à mieux articuler les apprentissages de l'oral et de l'écrit. Il ne s'agit donc pas seulement de corriger les formes incorrectes, mais d'amener les élèves à comprendre leurs erreurs, à comparer les usages et à reformuler leurs productions.

En définitive, l'étude des productions langagières constitue un moyen privilégié pour mieux saisir les processus d'appropriation du français par les élèves ivoiriens. Elle ouvre la voie à une didactique plus contextualisée, plus attentive aux réalités linguistiques des apprenants et davantage orientée vers la progression effective de leurs compétences.

Bibliographie

ABOA Alain Laurent Abia, 2012. « Langue française et identité culturelle ivoirienne », *Revue du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques*, N° 8, Université de Cocody, pp. 1-13.

AYEWA Kouassi Noël, 2004. « La scolarisation en Côte d'Ivoire », In : *Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques*, A.U.F. et Université de Ouagadougou, Ouagadougou, pp. 231-245.

BOUTIN Béatrice Akissi, 2003. « La norme endogène du français de Côte d'Ivoire : mise en évidence de règles différentes du français de France concernant la complémentation verbale », *Sudlangues : Revue électronique internationale de sciences du langage*, N° 2, pp. 33-46.

BOUTIN Béatrice Akissi, 2007. « Déterminant zéro ou omission du déterminant en français de Côte d'Ivoire », *Le français en Afrique : Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire (ROFCAN)*, N° 22, pp. 161-182.

BOUTIN Béatrice Akissi, 2015. « Le nouchi, c'est notre créole en quelque sorte, qui est parlé par presque toute la Côte d'Ivoire », *Études de linguistique appliquée*, N° 179, pp. 251-271.

BOUTIN Béatrice Akissi, 2020. « Nouchi, français ivoirien : quelles hybridités ? », *InterFrancophonies*, N° 11, vol. 1, pp. 1-20.

BOUTIN Béatrice Akissi, 2021. *Le français en Côte d'Ivoire : quelle approche pluridimensionnelle de la variation linguistique ?*, L'Harmattan Côte d'Ivoire, Abidjan

BOUTIN Béatrice Akissi et KOUADIO N'GUESSAN Jérémie, 2013. « Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 18, N° 2, pp. 121-133.

BRISSAUD Catherine et COGIS Danièle, 2011. *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?*, Hatier, Paris

CATACH Nina, 1980. *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Nathan, Paris
CATACH Nina, 1986. *Pour une théorie de la langue écrite*, CNRS Éditions, Paris
CHONOU Chonou Hermann, 2018. *Analyse des productions langagières en français d'élèves de 6e et de 5e du secondaire en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan
CUQ Jean-Pierre, 1991. *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, Paris
CUQ Jean-Pierre et CHNANE-DAVIN Fatima, 2007. « Français langue seconde : un concept victime de son succès ? », In : *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, M. VERDELHAN-BOURGADE (dir.), pp. 11-28, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve.
HATTIGER Jean-Louis, 1980. « Le rôle de la langue-cible et des langues-sources dans quelques phénomènes de complexification du français populaire ivoirien », *Bulletin de l'Observatoire du français contemporain en Afrique noire*, N° 1, pp. 22-38.
JAFFRÉ Jean-Pierre et FAYOL Michel, 1997. *Orthographes : des systèmes aux usages*, Flammarion, Paris
KOKORA Denis Paul, 1980. « Trois principes présidant à la formation du lexique en "pidgin français de Côte d'Ivoire" », *Bulletin de l'Observatoire du français contemporain en Afrique noire*, N° 1, pp. 39-46.
KOUADIO Pierre Adou Kouakou, 2014. « Quelques particularités syntaxiques du français parlé de Côte d'Ivoire », *Revue du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques*, N° 10, Université de Cocody, pp. 11-24.
KOUAMÉ Koi Jean-Martial, 2012. « La langue française dans tous les contours de la société ivoirienne », *Collection Note de recherche de l'ODSEF*, Observatoire démographique et

statistique de l'espace francophone, Université Laval, Québec, pp. 1-26.
LABOV William, 1972. *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia
OUATTARA Bourahima, 2014. « Hybridité et artificialité du nouchi : lectures sociolinguistiques d'un parler », In : *Langue et territoire : études en sociolinguistique urbaine*, T. BULOT (dir.), pp. 212-244.
SELINKER Larry, 1972. « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, N° 3, pp. 209-231.
VAHOU Kakou Marcel, 2020. « Langues de scolarisation et tentatives d'enseignement-apprentissage bi-plurilingue dans le préscolaire en Côte d'Ivoire », *Akofena : Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication*, Numéro spécial N° 4, vol. 1, novembre 2020, pp. 179-190.