

REPUBLIQUE DE COTE D'IVOIRE
Union – Discipline - Travail

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE



UFR : Langues, Littératures et Civilisations

DEPARTEMENT DE LETTRES MODERNES

THESE UNIQUE DE DOCTORAT

Option : Grammaire et Linguistique du Français

ANNEE ACADEMIQUE : 2006-2007

**ENSEIGNEMENT ET MAITRISE DU DISCOURS
RAPPORTE DANS LE CYCLE PRIMAIRE
EN COTE D'IVOIRE**

Présentée et soutenue publiquement le 15 /12 /2007 par

MANDA Djoa Johnson

Devant le jury composé de

Professeur GNEBA Kokora Michel	Président	Université de Cocody
Professeur ADOPO Assi François	Directeur	Université de Cocody
Professeur KOUASSI Germain	Rapporteur	Université de Bouaké
Docteur KOUAME Jean-Baptiste	Membre	Université de Cocody
Docteur KOUASSI N'guessan Ernest	Membre	Université de Cocody

A la mémoire de mes parents

Obrou Manda Joseph et Oyoua Rose

REMERCIEMENTS

La présente étude portant sur la nature et l'importance des problèmes liés à l'enseignement du discours rapporté dans le cycle primaire est l'approfondissement des résultats de notre mémoire de maîtrise. Ces recherches ont été rendues possibles grâce à la collaboration et au soutien de personnes que nous citons afin de leur exprimer toute notre gratitude.

Nous pensons d'abord au Professeur Adopo Assi François, notre Directeur de thèse, à qui nous disons de tout cœur un grand merci. Il a été pour nous, à la fois, le maître, le guide et le conseiller. Avec l'humanisme et surtout avec cette rigueur qui le caractérisent, il a suivi notre travail, a émis des critiques, a réorienté certains aspects du travail quand il le fallait.

Nous voudrions ensuite exprimer notre infinie gratitude aux instituteurs et aux responsables de l'éducation. Nous citons particulièrement messieurs Nandi Marcel, Akmel Jean, Tho Loué Faustin et madame Ankon Attoua Suzanne. C'est grâce à leur disponibilité et à leur bienveillance que ce travail a pu être mené à son terme. Qu'ils trouvent ici le témoignage de l'estime que nous leur portons et la reconnaissance que nous leur devons pour leur part prépondérante dans la conduite de ce travail.

Nous ne saurions oublier un homme, celui qui, d'abord, nous a initié à la recherche en prenant la direction de notre mémoire de maîtrise, et qui par ses conseils avisés et son encouragement, nous a incité à faire un troisième cycle. Il s'agit du Docteur Kouassi N'Guessan qui a pris une part considérable dans l'élaboration de cette thèse. Qu'il veuille trouver ici l'expression de la profonde reconnaissance de son étudiant ; ses conseils ne sont pas restés vains.

Nos remerciements s'adressent aussi à tous nos condisciples et parents pour le courage et l'aide inestimable qu'ils nous ont apportés. Nous citons particulièrement Assanvo Amoikon, Ibo Ibo, Seka Arsène, Koffi Mathieu, les familles Ahua Désiré, Aké Raphaël et Oyoua Monnet François. Nous devons la saisie informatique et l'analyse statistique de ce travail aux deux premières personnes citées.

Nous tenons enfin à remercier chaleureusement les Docteurs Gnagnon Yokoré, Kallet Vahoua, Coulibaly Moussa et monsieur Kouassi Maurice pour leur relecture du manuscrit et pour leurs suggestions.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans un rapport de fin d'année à l'École Normale William Ponty, l'un des directeurs affirmait : « ...*La lacune c'est toujours le français...J'estime qu'à l'École Normale de l'Afrique Occidentale Française, la matière qui doit tout primer est la langue française, que toutes les autres matières ne doivent être que ses humbles servantes. C'est l'outil essentiel qu'il faut connaître, et dont il faut savoir se servir avec aisance...Les élèves les plus intelligents et les plus appréciés sont ceux qui écrivent et parlent mieux le français.* »¹

Ecrire et parler mieux le français, comme le dit cette autorité scolaire, exige plusieurs compétences dont particulièrement la maîtrise des notions grammaticales. C'est en effet la grammaire qui permet de bien écrire, de bien parler et de construire des énoncés corrects. Malheureusement, cette acquisition de connaissances fait souvent défaut aux apprenants.

Le discours rapporté fait partie des notions grammaticales dont la maîtrise cause problème aux apprenants. À l'école ivoirienne et particulièrement dans le cycle primaire, les enseignants sont quotidiennement confrontés aux problèmes que suscite l'apprentissage du discours rapporté. La maîtrise approximative de cette notion par les élèves est une préoccupation majeure à cause de la fréquence des écarts entre le français parlé ou écrit par l'élève et les normes du français de scolarisation. A ce propos, un directeur d'école d'Attécoubé dit : « *Je pense que le style direct et le style indirect ne doivent pas figurer dans le programme du*

¹ Midiohouan, G., «Bref aperçu du roman négro-africain d'expression française », in *Recherche, Pédagogie et culture*, Audecam, Paris, octobre–novembre–décembre 1984, p.82.

primaire. Ce sont des notions complexes pour des élèves très jeunes que nous encadrons ; la maîtrise leur pose de sérieuses difficultés. »².

Ces observations doivent être prises en considération car les difficultés dont il s'agit peuvent à la longue compromettre l'enseignement du discours rapporté si les solutions appropriées ne sont pas trouvées. Et pourtant, les travaux réalisés jusqu'ici ne s'intéressent pas à cet état de fait. Ceux qui ont une visée linguistique et pédagogique, comme l'exige cette étude, portent en général sur l'enseignement du français et sur les fautes dans les productions écrites des apprenants. Mais ici encore, les lycées et collèges semblent être privilégiés au détriment de l'école primaire. Les études menées par Bi Gnamian³, Modeste Gnato⁴ et Emile Vé⁵ s'inscrivent dans ce registre.

Trois mobiles essentiels peuvent expliquer cette rareté de travaux à visée linguistique et pédagogique sur le sujet :

- le domaine de l'énonciation a été récemment délimité. Jean Dubois⁶ et ses collaborateurs expliquent que le structuralisme a d'abord posé le principe d'immanence, le linguiste s'est limité à l'étude des énoncés réalisés et a tenté de définir leur structure. En revanche, tout ce qui touchait à l'énonciation était laissé hors de la recherche. Le discours rapporté est donc une donnée récente de la linguistique. Elle a été introduite dans les programmes de français pendant les années 70, période de l'enseignement télévisuel ;

² Voir échantillon en annexe 2 p. XXI.

³ Gnamian, B., *Les distorsions morphosyntaxiques en français : le cas des apprenants de la classe de sixième à la classe terminale*, thèse pour le doctorat unique, sous la direction du Professeur J. Kouadio, Université de Cocody, 2007.

⁴ Gnato, M., *Etude comparative des fautes syntaxiques au secondaire : le cas des classes de troisième et de terminale*, thèse pour le doctorat unique, sous la direction du Professeur H. Gadou, Université de Cocody, 2005.

⁵ Vé, E., *Analyse des fautes dans la rédaction d'élèves de sixième*, mémoire de maîtrise, sous la direction du Professeur M. Delabre, Université de Cocody, 1993.

⁶ Dubois, J. et al, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1984, p.453.

- le sujet étant complexe, nombre de personnes pensent qu'il ne peut faire l'objet d'enseignement dans le cycle primaire ;
- la plupart des chercheurs manifestent peu d'intérêt pour l'école primaire.

Il importe également de savoir que l'école primaire est le cycle de l'enseignement fondamental, c'est-à-dire le cycle où les difficultés se manifestent avec le plus d'intensité. Il est aussi le préalable de toute formation intellectuelle ; mieux, il en est la base. C'est pourquoi, nous devons attacher un grand prix aux enseignements qui y sont dispensés en vue de donner aux apprenants la possibilité d'aborder le secondaire avec tous les facteurs de réussite et de les préparer à entrer dans un monde du savoir et de culture. L'enseignement du discours rapporté qui constitue un point essentiel de la grammaire doit s'opérer dans cette optique. Mais qu'entend-on par discours rapporté ?

Qu'il s'agisse d'une énonciation directe⁷ ou d'une énonciation différée⁸, un locuteur est sans cesse amené à reproduire des conversations qu'il a entendues, souvent avec les termes mêmes dans lesquels elles ont été prononcées. Il s'agit alors d'énonciations rapportées. On parle dans ce cas plus volontiers de **discours rapportés**⁹.

Le discours rapporté revêt trois formes essentielles. Considérons cette parole d'un maître s'adressant à ses élèves : « *J'irai voir l'inspecteur demain.* » On distingue trois manières de la rapporter. On les désigne sous les noms de **discours direct**, en abrégé (D.D), **discours indirect** (D.I), **discours indirect libre** (D.I.L). On dit aussi *style*.

⁷ Une bonne moitié de nos conversations porte sur ce que nous ont dit ou nous ont fait les autres.

⁸ Les récits que nous lisons comportent des dialogues.

⁹ Perret, M., *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Nathan, 1994, p.13.

En nous conformant au programme du cycle primaire, les discours direct et indirect retiendront notre attention dans cette étude.

Les changements énonciatifs introduits par le discours rapporté complexifient la tâche des enfants dans la mesure où nous avons affaire dans le discours direct à deux actes d'énonciation parfaitement disjoints. Ces actes sont liés à leurs situations d'énonciation respectives. Cela implique un réajustement des marques énonciatives à trois niveaux :

- les personnes ;
- les formes verbales ;
- les déictiques.

Toutes ces opérations successives créent des difficultés aux enfants car on rencontre beaucoup d'écarts de discours rapporté dans leurs productions écrites. En outre, des informations relatives à la nature et aux origines des ces écarts nous ont été communiquées lors de la pré-enquête. Il nous incombait donc de vérifier l'authenticité des ces assertions.

Les enquêtes¹⁰ représentent le moyen adéquat pour atteindre cet objectif. Elles ont permis de réunir des informations, de contrôler certains faits, de tester les hypothèses et de prendre les décisions relatives à un meilleur enseignement du discours rapporté aux écoliers. Ces enquêtes visant à identifier la nature des écarts de discours rapporté chez les écoliers, ont été menées dans dix inspections de l'enseignement primaire ivoirien et auprès de trois catégories de personnes que sont :

- les élèves ;
- les instituteurs ;

¹⁰ La méthodologie des enquêtes fait l'objet du premier chapitre de l'étude pratique.

- les membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan (APRA).

Concernant les élèves, ce sont leurs activités scolaires qui servent de corpus de base à cette étude. Les tâches effectuées par eux se répartissent en trois groupes¹¹ :

- les travaux oraux, au cours desquels les élèves jouent essentiellement, dans les écoles, le rôle de récepteurs et acquièrent de nouvelles connaissances au cours des séances appelées communément leçons ou cours magistraux ;

- les travaux pratiques, durant lesquels les élèves, sous la direction du maître, s'exercent à la pratique d'activités technologiques, scientifiques, sportives, agropastorales ou artistiques ;

- les travaux écrits qui sont effectués par les apprenants, isolément ou en groupe sous la direction de l'enseignant en vue de produire un texte, un tableau, un schéma.

Dans la pratique, ces travaux le plus souvent s'imbriquent et se complètent. C'est ainsi qu'au cours d'une leçon, l'élève peut être invité à faire un exercice rapide par écrit, tout comme il peut avoir, en vue d'une activité culturelle, à rédiger un article de journal de l'école. De même, l'instituteur ne peut conduire intégralement une séance de travail écrit ou de jardinage sans un minimum de communication orale entre lui et ses élèves. Malgré ces points de rapprochement, chaque groupe de travaux se distingue de manière spécifique par sa nature, ses objectifs et sa méthodologie. Mais ici, notre corpus sera essentiellement constitué d'écrits d'élèves de CM2. Nous laissons de côté l'épreuve orale pour deux raisons fondamentales :

¹¹ Yapo, L., *Exploiter les travaux écrits à l'école primaire*, Abidjan, CEDA, 1995, p.11.

- la première raison est qu'un locuteur ne peut pas savoir d'emblée si l'interlocuteur a su utiliser les signes de ponctuation (surtout les deux points et les guillemets) dans le discours rapporté. S'il tient à le savoir, il doit interrompre l'interlocuteur en vue de se renseigner ;

- la seconde raison est que si parler exige déjà du locuteur la mobilisation des compétences au-delà de ses qualités oratoires pour se faire comprendre, écrire en requiert encore bien d'autres car l'écrit ne peut être renforcé ni par les gestes ni par la voix, ni par les silences de son auteur. Le lecteur doit donc se substituer à ce dernier pour le comprendre à partir de son texte. Un travail écrit est avant tout le fruit des efforts de chaque élève.

En travaillant sur l'écrit, nous tenons compte des exigences que nous impose ce code. Il s'agit, par exemple, du problème de la ponctuation, de l'orthographe, de la syntaxe, etc. Les épreuves écrites et les observations des maîtres feront l'essentiel de notre activité pratique.

La *Grammaire méthodique du français*¹² nous servira de référence. Martin Riegel et ses collaborateurs, sans renier les apports d'une longue tradition grammaticale, se sont résolument inspirés des acquis de la linguistique et, à l'occasion, de ses plus récents développements. Cette grammaire est contrastive, c'est-à-dire qu'elle oppose deux états de langue. A cet effet, elle utilise souvent le terme « écart » pour signaler la présence d'une unité dans un état de langue, là où dans l'autre, on constate l'emploi d'une autre unité de sens équivalent. Dans sa démarche, elle fait également apparaître les origines ou les causes des écarts. Cette grammaire consacrée au français d'aujourd'hui ne pouvait ignorer les problèmes de la norme. Les auteurs ont donc enregistré les variations les plus caractéristiques du français tel qu'il se parle et s'écrit ; rappelé certaines prescriptions des

¹² Riegel, M. et al, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994, p.16.

grammaires normatives; signalé les principales « tolérances » grammaticales établies par l'arrêté du 28-12-1976 et les récentes propositions de rectification de l'orthographe ; et surtout tenté de situer les usages concurrents selon les registres de langue et les clivages entre langue écrite et langue parlée.

L'étude théorique renforcée par l'étude pratique aboutissent à la remédiation et constituent les trois parties de notre travail.

La première partie comprendra trois chapitres. Le premier fournira des éléments pour justifier notre recherche et fera le bilan critique de ce qui a été produit dans ce domaine. Le second sera consacré à la définition du concept de discours rapporté parce que les formes de discours constituent des énonciations différentes présentant chacune des caractéristiques linguistiques spécifiques. Dans le troisième chapitre, nous donnerons des indications relatives à la manière dont ce concept est enseigné à l'école primaire ivoirienne. Cette partie nous aidera à interpréter ou à discuter les résultats obtenus.

L'étude pratique essaiera d'apporter des réponses aux questions de recherche. Elle permettra également de vérifier si les résultats obtenus sont conformes aux questions de recherche posées ou aux hypothèses formulées. Les trois chapitres vont respectivement s'intéresser à la méthodologie des enquêtes, au traitement des résultats et à leur interprétation.

La troisième partie sera rédigée en deux chapitres. Elle nous permettra, dans un souci pédagogique, de faire des suggestions méthodologiques en faveur d'un meilleur enseignement du discours rapporté aux écoliers. Dans le premier chapitre intitulé « actions pédagogiques », on trouvera parmi les propositions deux fiches pédagogiques :

- une fiche pédagogique sur le discours direct (ponctuation, verbes introducteurs) ;

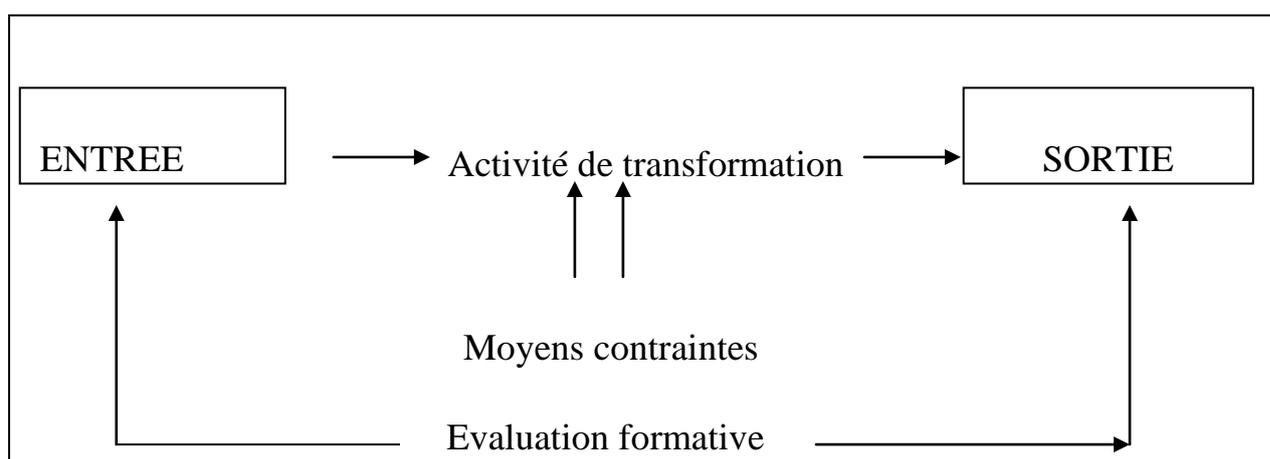
- une fiche pédagogique sur l'interrogation dans le discours indirect.

Le second intitulé « actions psychosociales » traitera des apports de la psychologie, de la société et de l'Etat dans ce type d'apprentissage. Ici, nos propositions pourraient paraître trop générales et peu ciblées car certaines touchent indirectement l'enseignement du discours rapporté. Mais comme on le sait, aucun apprentissage ne peut réussir en dehors de ces trois entités.

PREMIERE PARTIE :
ETUDE THEORIQUE

L'enseignement est une situation particulière de communication qui articule trois composantes : un **formateur** ayant l'intention d'instruire, des **élèves** qui n'ont pas toujours envie d'apprendre et un **contenu** d'enseignement. Cette situation est conçue par le formateur dans le but de provoquer un apprentissage précis chez l'élève. Le maître et les élèves, liés par un contrat implicite d'enseignement-apprentissage, constituent les deux pôles d'une relation éducative largement dépendante de facteurs psychologiques, socio-affectifs, cognitifs et institutionnels.

Observons le schéma suivant, emprunté à Françoise Raynal et Alain. Rieunier¹³:



Imaginons que dans un système restreint d'enseignement-apprentissage, le produit à transformer soit les élèves. A l'entrée d'un tel système, ils seront à l'état N. A la sortie, ils seront en principe transformés car ils auront appris quelque chose. En participant aux cours, ils agissent intellectuellement sur du matériel réel ou symbolique et acquièrent de nouvelles capacités ou de nouvelles compétences.

Supposons qu'un instituteur de CM2 se propose d'enseigner à ses élèves la transformation d'un texte au discours direct en un texte au discours indirect. En schématisant à l'extrême la situation, nous avons :

¹³ Raynal, F. et Rieunier, A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, p.121.

– à l’entrée, des élèves à l’état N, c’est-à-dire des élèves qui ne savent pas faire cette transformation mais qui savent conjuguer les verbes, repérer les éléments susceptibles d’être modifiés, etc. ;

– à la sortie, des élèves à l’état N+1, c’est-à-dire des élèves capables de faire cette transformation en prenant en considération les marques énonciatives et la ponctuation ;

– des moyens ou supports pour l’apprentissage : textes, documents, bandes dessinées, etc.

- des contraintes : 35 élèves par classe, 45 minutes pour la leçon, etc.

- l’évaluation formative est l’outil de régulation indispensable pour observer et suivre cet apprentissage.

L’objectif spécifique de cette leçon sur le discours rapporté est le suivant : à la fin du cours, les élèves devraient être capables de transformer un texte au discours direct en un texte au discours indirect si le cours est bien dispensé.

Mais qu’est-ce que le discours rapporté ? Quelle est sa pédagogie à l’école primaire ?

Avant de répondre à ces questions, prenons soin de montrer en quoi nous avons besoin d’effectuer cette recherche et de connaître ses résultats.

CHAPITRE I : LA SPECIFICATION DE LA PROBLEMATIQUE ET LA REVUE DE LA LITTERATURE

Nous allons d'abord spécifier les questions pertinentes qui se rapportent au sujet avant d'établir la revue de la littérature.

1.1.1. La spécification de la problématique

Le texte de la problématique comporte les points suivants :

- la justification du choix du sujet ;
- le problème de recherche ;
- les questions de recherche ;
- les objectifs de recherche ;
- les hypothèses de travail.

1.1.1.1. La justification du choix du sujet

1.1.1.1.1. La motivation et l'intérêt pour le sujet

Le discours rapporté tient une place importante dans les conversations, les récits et même dans les simples propos d'enfants. On peut affirmer sans risque de se tromper qu'il domine tout le système de la communication, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, d'où l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs pour ce thème. Mais la plupart de ces travaux sont effectués sous un angle théorique et littéraire. Au demeurant, les questions relevant de l'enseignement du discours rapporté à l'école et celles de sa pratique par les apprenants intéressent peu les chercheurs alors qu'à l'école ivoirienne et particulièrement au cycle primaire, les enfants n'arrivent pas à maîtriser cette notion grammaticale. Les lacunes sont énormes ; elles découragent bien des instituteurs qui réclament sa suppression du programme de français. Pour ces derniers, l'environnement pédagogique et la capacité d'assimilation des écoliers ne favorisent pas un tel apprentissage. Un certain

nombre d'interrogations s'imposent donc. Quelle est la nature du problème abordé par les maîtres ? Comment aider les enfants à maîtriser le discours rapporté qui constitue un point essentiel de la grammaire ?

A ces questions, il faut bien donner des réponses qui débarrassent les enfants des difficultés auxquelles ils sont confrontés. Voici la préoccupation qui a motivé le choix de notre sujet de thèse : « **Enseignement et maîtrise du discours rapporté dans le cycle primaire en Côte d'Ivoire** ».

Notre séminaire de maîtrise de 1998, intitulé « Evaluation de l'écrit en milieu ivoirien », nous a déjà initié à ce genre de travaux. Il s'agissait d'identifier et de décrire les fautes que commettent les apprenants et les Ivoiriens en général lorsqu'ils s'expriment en français. Sur ces motivations se greffe l'envie de participer aux débats relatifs à la rénovation de la pédagogie du français dans notre système éducatif.

1.1.1.1.2. La pertinence scientifique du sujet

Au début des années 1980, les travaux sur l'énonciation étaient en nombre très réduit. Mais aujourd'hui, les recherches dans ce domaine se sont considérablement développées. Dominique Maingueneau le confirme ici : « *A présent, sur le moindre sujet, il existe une production énorme. Il suffit de songer à tout ce qui a été écrit sur le discours indirect libre, les démonstratifs ou les repérages temporels dans les récits.* »¹⁴

Au département de Lettres Modernes de l'Université de Cocody, nombre de travaux portent sur ce sujet et nous allons le voir dans la revue de la littérature. Toutefois, l'angle pratique et pédagogique sous lequel nous abordons l'étude

¹⁴ Maingueneau, D., *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 4^{ème} édition, 2003, p.2.

entend rappeler à d'autres chercheurs que cet aspect a été jusque-là négligé et qu'il faut le mettre sur la sellette pour en faire l'objet d'une étude. Ainsi, ils peuvent mener la recherche dans le secondaire ou à l'université pour voir comment les apprenants de ces milieux pratiquent le discours rapporté en vue de faire le point sur cet enseignement.

1.1.1.1.3. La pertinence sociale du sujet

Nous abordons l'étude sous un angle pratique. Le corpus est constitué d'écrits d'élèves de CM2. Ceux-ci constituent donc les premiers bénéficiaires de la recherche car c'est pour eux que nous travaillons.

Quant aux instituteurs, ils pourraient mieux comprendre la nature du problème qui leur cause tant de soucis. Ces inquiétudes viennent justement de ce qu'ils n'arrivent pas à cerner le problème et à lui trouver une solution. Les résultats de nos investigations et nos propositions pédagogiques pourraient également les aider à améliorer leurs méthodes pédagogiques.

Enfin, l'étude peut fournir des informations aux autorités scolaires et aux parents d'élèves dans la prise de décisions concernant cet apprentissage dans la perspective de la rénovation de la pédagogie du français en Côte d'Ivoire.

1.1.1.2. Le problème de recherche

La lecture de copies d'élèves portant sur un exercice de discours rapporté permet de découvrir beaucoup d'écarts. Le lecteur non averti pensera d'emblée que le maître n'a pas fait le travail pour lequel il est rémunéré ou bien les objectifs des cours n'ont pas été atteints. Mais lorsqu'il pousse loin ses investigations avec des écoliers d'autres localités ou compare les résultats sur plusieurs années, ce dernier finit par comprendre qu'il s'agit d'un phénomène récurrent et général.

Cette situation qui préoccupe les maîtres suppose qu'il y a un problème à résoudre pour que la lumière soit apportée aux questions.

Les faits qui viennent d'être évoqués montrent que notre problème de recherche relève de la difficulté des élèves à maîtriser le discours rapporté en dépit du fait que la notion est enseignée depuis les Cours Préparatoires. Il s'agit ici de la maîtrise de certains aspects énonciatifs contenus dans les objectifs des cours. Ces unités linguistiques doivent leur permettre de passer d'un mode d'énonciation à un autre. Cette préoccupation conduit inévitablement à un certain nombre d'interrogations.

1.1.1.3. Les questions de recherche

Le problème de recherche étant identifié et formulé, il s'agit maintenant de formuler des questions susceptibles de nous aider à exprimer intégralement notre problématique. Cela dit, la question principale qui découle du problème est :

- Quelle est la nature des écarts rencontrés dans les copies d'élèves ?

Cette question essentielle est complétée par les suivantes :

-Quelles sont les origines des écarts ?

-Que faut-il faire pour les limiter ?

Ces questions doivent recevoir des réponses précises. Pour y parvenir, nous devons formuler des objectifs pour orienter et guider les activités.

1.1.1.4. Les objectifs de recherche

Il s'agit d'abord de formuler l'objectif général et ensuite les objectifs spécifiques.

1.1.1.4.1. Objectif général

Le présent travail vise à identifier les difficultés de discours rapporté chez les écoliers et à rechercher d'autres stratégies d'apprentissage pouvant les aider à maîtriser ce concept grammatical.

1.1.1.4.2. Objectifs spécifiques

- Identifier la nature des écarts de discours rapporté ;
- Identifier les origines des écarts de discours rapporté.

L'identification et la formulation du problème de recherche explicitées par des questions nous conduisent à formuler des hypothèses en vue de donner des réponses anticipées aux questions précédemment posées.

1.1.1.5. Les hypothèses de travail

Les informations reçues lors de la pré-enquête permettent de distinguer deux types de réponses relatives à la nature des écarts de discours rapporté.

-Premier type de réponses : les écarts ont un lien avec les objectifs des cours de grammaire au cours moyen car les changements énonciatifs introduits par le discours rapporté causent des difficultés aux enfants.

-Deuxième type de réponses : les écarts ont un lien avec les objectifs des cours d'expression écrite au cours moyen. En effet, les lacunes sont dues à l'emploi fautif des signes de ponctuation et des verbes introducteurs.

Pour ce qui est des origines des écarts, les difficultés d'ordre pédagogique et linguistique, et le niveau d'étude des enfants sont à la base des lacunes observées.

C'est autour de ces hypothèses que nous mènerons notre investigation. Il s'agira de les confirmer, de les infirmer ou de les nuancer en les confrontant aux faits.

Faisons à présent le point des écrits pertinents qui ont un rapport avec notre sujet.

1.1.2. La revue de la littérature

Nous passons en revue les écrits pertinents qui correspondent aux préoccupations de cette recherche. Le texte comprend les points suivants :

- les écrits empiriques ;
- les écrits théoriques ;
- le cadre de référence théorique.

1.1.2.1. Les écrits empiriques

Nous faisons ici l'état critique des travaux publiés dans des périodiques et thèses de doctorat. Il existe une production énorme sur le discours rapporté au département de Lettres Modernes et à l'Institut de Linguistique Appliquée de l'Université de Cocody. La plupart de ces études cependant, sont conduites sous un angle théorique et littéraire. La thèse de doctorat d' Aboa Alain Laurent en est l'illustration parfaite. Ce travail est le prototype des études réalisées à partir des œuvres littéraires. Cette orientation suppose que les questions relevant de la pratique du discours rapporté par des apprenants ou par une communauté linguistique ont peu préoccupé ces chercheurs.

En revanche, certaines publications paraissent plus proches de notre préoccupation même si ces analyses, à partir de travaux d'apprenants,

n’embrassent pas la totalité de notre champ d’investigation. Il en est ainsi des articles de Danielle Lorrot et d’André Carrée.

1.1.2.1.1. La thèse d’Aboa Alain Laurent

Le travail d’Aboa¹⁵ est consacré aux écritures et aux appropriations endogènes du français dans quatre œuvres romanesques d’Ahmadou Kourouma. L’impétrant, après avoir analysé l’ensemble des procédés discursifs, des idiolectes, des procédés de rhétorique et la métalangue qui particularisent les productions romanesques du romancier, a « appréhendé l’écriture de Kourouma en tant qu’élément symptomatique du contact des langues pour cerner les différents contours linguistiques. »¹⁶

Dans une partie consacrée aux *particularités énonciatives* du texte de l’écrivain, Aboa évoque de façon accidentelle les notions de *guillemets* et de *discours direct* utilisés par le romancier. En guise d’illustration, il donne cet exemple : « En mettant entre guillemets le mot *travailler*, Kourouma veut relever que ce mot n’a pas son sens habituel. Fama est réduit à *travailler* dans les funérailles pour espérer avoir quelque chose à manger. Le *travail* dont il est question ici, c’est la mendicité. »¹⁷

En conclusion, la thèse d’Aboa Alain Laurent s’intéresse seulement aux guillemets du discours direct. Elle ne traite pas du discours rapporté et encore moins de sa pratique par des apprenants ou par une quelconque communauté

¹⁵ Aboa, A. L., *Écritures et appropriations endogènes du français dans les œuvres d’Ahmadou Kourouma*, thèse unique de doctorat, sous la direction du professeur J. Kouadio N’guessan, Université de Cocody, 2005.

¹⁶ Idem. p. 8.

¹⁷ Idem. p. 132.

linguistique. L'étude s'inscrit plutôt sous un angle théorique et littéraire tout comme les mémoires de Charles Soukouri¹⁸ et Sana Soro¹⁹. Danielle Lorrot s'inscrit dans une perspective différente.

1.1.2.1.2 L'article de Danielle Lorrot

En revanche, le travail de Lorrot²⁰ aborde le problème qui nous intéresse dans un sens beaucoup plus proche du nôtre. L'analyse de l'auteur concerne la place et la fonction du discours rapporté dans les récits produits par six élèves français de cours moyen. Les six séries de narration sont ordonnées de la façon suivante²¹ :

CM1

Histoires à la veillée : premier trimestre

Récits policiers : deuxième trimestre

Récits de loups : troisième trimestre

CM2

Récits d'exigence : premier trimestre

Récits de secrets : deuxième trimestre

Récits d'îles : troisième trimestre

Après un repérage quantitatif destiné à apprécier la place du discours rapporté, l'auteur examine les formes de discours rapporté, les aspects énonciatifs du discours direct, la relation entre discours rapporté et narration.

¹⁸ Soukouri, C., *Le discours rapporté dans Ville cruelle d'Eza Boto*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur G. Kouassi, Université de Cocody, 1996.

¹⁹ Soro, S., *Le discours rapporté dans Le vieux nègre et la médaille de Ferdinand Oyono*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur Kouassi N., Université de Cocody, 1999.

²⁰ Lorrot, D., « Pratique spontanée du discours rapporté et apprentissages narratifs au cours moyen », in *Les cahiers du C.R.E.L.E.F* n°35, 1993, pp151-168.

²¹ Idem, p151.

Dans l'ensemble, l'auteur semble satisfait des performances des enfants. Elle le manifeste à travers ces propos : « *Quand la prise de parole se fait au nom d'un autre personnage, le scripteur passe d'un Je à un Je, d'un Tu à un autre Tu en désignant chaque fois les personnages différents. Toutes les modifications énonciatives à ce niveau sont assurées sans problème par les enfants, non seulement en ce qui concerne les pronoms sujets ou compléments mais aussi les déterminants possessifs qui leur sont liés.* »²²

Comme on le voit, Lorrot aborde effectivement la question de la pratique du discours rapporté par les écoliers même si elle met plus l'accent sur la place et la fonction de cette notion dans les récits. Mais en consacrant son étude au seul discours direct, l'auteur semble négliger certains aspects énonciatifs du discours rapporté. On a, par exemple, l'emploi des temps verbaux et celui de la conjonction *que* lorsqu'on passe du discours direct au discours indirect. André Carrée semble corriger cette insuffisance dans son étude dont nous parlerons dès à présent.

1.1.2.1.3. L'article d'André Carrée

Carrée²³ examine les différences syntaxiques de l'interrogation dans le discours rapporté afin de prendre conscience des écarts entre le français parlé ou écrit par l'élève en Afrique et les normes du français de scolarisation. À partir de ces constatations, l'auteur propose des fiches pédagogiques pour enseigner le discours rapporté.

Le corpus de l'auteur est triple²⁴ : des rédactions d'élèves camerounais en début de 6^{ème}, des rédactions en fin de premier trimestre de 5^{ème} et l'enregistrement

²² Lorrot, D., Op. cit. pp.156-157.

²³ Carrée, A., « Tu dis que quoi? », in *Travaux de didactique du français langue étrangère* n°35, 1996, pp 107-139

²⁴ Idem, pp.108-109.

d'émissions radiophoniques. Ces exemples sont systématiquement comparés à ceux cités par Suzanne Lafage ainsi qu'au corpus de Tourneux et Iyebi Mandjeck.

Ce travail est remarquable à deux points de vue.

Premièrement les travaux qui parlent de syntaxe le font très souvent dans une optique normative où toutes les modifications sont qualifiées de "fautes", d'"erreurs" ou de "déviances". La démarche de l'auteur est ici descriptive et contrastive. Il décrit les tendances syntaxiques du français écrit en Afrique en l'opposant de façon implicite ou explicite au français de scolarisation.

Sur le deuxième point, il faut remarquer l'effort que fait l'auteur pour adapter les cours aux réalités observées. Ainsi, après avoir identifié les écarts de discours rapporté chez les élèves, il fait cette recommandation : « *C'est sur ces points qu'il conviendra d'abord d'intervenir en classe afin que les élèves maîtrisent au mieux la langue de scolarisation.* »²⁵ Par ailleurs, André Carrée a proposé deux fiches pédagogiques pour enseigner le discours rapporté. Nous les avons adoptées et adaptées. Nous les présenterons avec les ajustements jugés nécessaires.

Au total, l'étude de Carrée s'inscrit dans une visée pratique et pédagogique comme la nôtre. La seule divergence semble résider au niveau des origines des écarts de discours rapporté. Cet aspect a peu préoccupé l'auteur.

Après ce point consacré aux travaux antérieurs sur le discours rapporté, nous passons maintenant aux écrits théoriques.

1.1.2.2. Les écrits théoriques

²⁵ Carrée, A., Op. cit. p.122.

Nombre de théories linguistiques expliquent les aspects énonciatifs contenus dans cette étude. Nous en retenons deux : la double énonciation d'Emile Benveniste et la polyphonie d'Oswald Ducrot.

1.1.2.2.1. La double énonciation d'Emile Benveniste

L'ensemble des formes personnelles du verbe français est traditionnellement réparti entre un certain nombre de paradigmes temporels dénommés "présent", "imparfait", "passé défini", etc. et ceux-ci à leur tour se distribuent selon les trois grandes catégories du temps, présent, passé, futur. Ces subdivisions, incontestables dans leur principe, restent cependant loin des réalités d'emploi et ne suffisent pas à les organiser. Benveniste s'interroge sur la question : « *Nous ne trouvons pas dans la seule notion de temps le critère qui décidera de la position ou même de la possibilité d'une forme donnée au sein du système verbal. Comment savoir, par exemple, s'il allait sortir appartient ou non au paradigme de sortir ? En vertu de quelle classification temporelle devra-t-on l'accepter ou le rejeter ?* »²⁶

Les paradigmes des grammaires donnent à croire que toutes les formes verbales tirées d'un même thème appartiennent à la même conjugaison en vertu de la seule morphologie. Mais Benveniste se propose de montrer ici que l'organisation des temps relève des principes moins évidents et plus complexes. Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux

²⁶ Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale 1*, Paris, Gallimard, 1966, p.237.

systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents que Benveniste distingue comme celui de l'*histoire* et celui du *discours*²⁷.

Très rapidement, les successeurs de Benveniste ont préféré au terme "*histoire*" celui de "*récit*" et c'est cet usage que nous suivrons à présent.

Relève du discours toute énonciation écrite ou orale qui est rapportée à sa situation d'énonciation (Je–Tu/ Ici/ Maintenant), autrement dit qui implique un embrayage. Le récit en revanche, correspond à un mode d'énonciation narrative qui se donne comme dissociée de la situation d'énonciation. Cela ne signifie évidemment pas qu'un énoncé relevant du récit n'a pas d'énonciateur, de co-énonciateur, de moment et de lieu d'énonciation, mais seulement que la trace de leur présence est effacée dans l'énoncé : les événements sont présentés comme : « *se racontant eux-mêmes* »²⁸.

Le temps de base du discours est le présent qui distribue passé et futur en fonction du moment d'énonciation. S'ajoutent au paradigme du présent de l'indicatif deux tiroirs du passé, l'imparfait et le passé composé ainsi que deux tiroirs du futur, le futur simple (*viendra*) et futur périphrastique (*va venir*) dont les valeurs sont distinctes.

Le récit dispose d'un éventail de tiroirs beaucoup plus limité puisqu'il fonctionne sur deux paradigmes seulement : le passé simple et l'imparfait.

Le mérite de l'auteur est d'avoir élaboré deux plans d'énonciation et d'avoir affecté à chacun les temps verbaux qui lui correspondent. Le discours, à notre avis, est proche du discours direct et le récit du discours indirect. Mais la théorie de Benveniste semble négliger le phénomène de la concordance des temps, ce qui

²⁷ Benveniste E., Op. cit. p.238.

²⁸ Idem p.241.

rend difficile le choix du temps verbal du discours indirect. En effet, il existe des emplois dépendant des formes dont l'apparition n'est pas motivée par la relation au moment de l'énonciation mais par leur dépendance à l'égard d'une autre forme. Ainsi, dans *le maître a annoncé que Jean réussirait*, la forme en *-rait* est censée indiquer un moment postérieur à *a annoncé*, mais ce n'est pas un vrai futur. Il s'agit du conditionnel présent. Cet emploi s'explique par la concordance des temps, conséquence de la dépendance énonciative du discours indirect.

Dans notre étude, la même méthode est utilisée pour déterminer les formes verbales du discours indirect car les verbes sont en construction dépendante. Mais on y rencontre également un autre phénomène. Il s'agit justement des énoncés où dans le discours d'un même énonciateur, plusieurs voix parlent simultanément. Ducrot essaie de traiter ce cas dans la théorie polyphonique.

1.1.2.2 La polyphonie d'Oswald Ducrot

La notion de « polyphonie » empruntée aux travaux de Bakhtine a été développée par Ducrot pour traiter ces énoncés où dans le discours d'un même énonciateur se laissent entendre plusieurs voix. En réaction au postulat de Bakhtine, Ducrot écrit : « *Pour Bakhtine, il y a toute une catégorie de textes, et notamment de textes littéraires, pour lesquels il faut reconnaître que plusieurs voix parlent simultanément sans que l'une d'entre elles soit prépondérante et juge les autres (...). Mais cette théorie de Bakhtine, à ma connaissance, a toujours été appliquée à des textes, c'est-à-dire à des suites d'énoncés, jamais aux énoncés dont les textes sont constitués. De sorte qu'elle n'a pas abouti à mettre en doute le*

*postulat selon lequel un énoncé isolé fait entendre une seule voix. C'est justement à ce postulat que je voudrais m'en prendre. »*²⁹

La recherche de Ducrot a donc pour objectif de contester l'unicité du sujet parlant, croyance qui a longtemps régné dans la théorie littéraire et qui a été mise en question depuis que Bakhtine a élaboré le concept de polyphonie. Quant à l'objet d'une « conception polyphonique du sens », il est « *de montrer comment l'énoncé signale dans son énonciation la superposition de plusieurs voix.* »³⁰ Ainsi, Ducrot distingue ce qu'il appelle **le sujet parlant, le locuteur, l'énonciateur.**

Le premier joue le rôle de producteur de l'énoncé, de l'individu dont le travail physique et mental a permis de le produire. Le locuteur est l'instance qui en prend la responsabilité. L'énonciateur fait partie des êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans qu'on leur attribue des mots précis.

Dans cette optique, la notion de polyphonie sémantique constitue un principe organisateur et intégrateur pour l'examen des différentes questions qui se posent à l'analyse du discours. Toutefois, des ambiguïtés semblent exister en certains points. En effet certaines énonciations, telles qu'elles sont décrites dans le sens de l'énoncé, n'apparaissent pas comme le produit d'une subjectivité individuelle. C'est le cas avec les énoncés que Benveniste appelle « historiques », énoncés caractérisés par le fait qu'ils ne véhiculent ni marque explicite, ni marque implicite de première personne et n'assignent donc à aucun locuteur la responsabilité de leur énonciation. Dans ce cas, il est difficile de faire la distinction entre sujet parlant, locuteur et énonciateur puisqu'il n'y a pas de *Je* et les autres marques de la première personne.

²⁹ Ducrot, O. *Le dire et le dit*, Paris, Editions de Minuit, 1984, p.171.

³⁰ Idem. p.183.

Nous retrouvons ces trois instances dans le travail, mais nous nous en tiendrons à un niveau élémentaire afin que nous soyons compris.

La recension des écrits nous a permis de faire l'état des connaissances sur le discours rapporté. Certaines études ont été conduites de façon théorique, tandis que d'autres ont une visée pratique. A présent, il importe d'inscrire notre problème dans un cadre de référence théorique.

1.1.2.3. Le cadre de référence théorique

Cette étude se réclame de **la pédagogie de maîtrise**³¹ ou **mastery learning** de Benjamin Bloom. Cette théorie est née aux Etats-Unis d'Amérique dans les années soixante (60) après plusieurs expérimentations conduites par l'auteur dans les écoles et universités américaines. La pédagogie de maîtrise a pour objectifs d'organiser l'environnement pédagogique, de multiplier les évaluations formatives et de proposer des situations d'apprentissage nouvelles et variées en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants lors des tests formatifs.

Selon cette conception, un enseignement est découpé en une séquence d'unités et les objectifs de chaque unité sont soigneusement définis. Le déroulement de chaque unité d'enseignement est divisé en trois étapes distinctes³² :

1) *enseignement* : la matière est présentée et travaillée selon les procédures habituelles utilisées par l'enseignant (leçons magistrales, exercices, éventuellement autres activités telles que des travaux en petits groupes) ;

³¹ Raynal, F. et Rieunier, A., Op. Cit, pp.274-275.

³² Allal, L. et al, « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise » in Huberman M. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, Paris, Neuchâtel, 1988, pp.95-97.

2) *test formatif* : par la passation d'un contrôle écrit portant sur les objectifs de l'unité, l'élève et l'enseignant reçoivent un feedback sur les objectifs atteints et non atteints ;

3) *remédiation/correction* : selon le profil des résultats de l'élève au test, des activités de remédiation de diverses sortes lui sont proposées : passages à étudier dans des ouvrages parallèles ou éventuellement dans le manuel initial ; cahiers d'exercices ; textes programmés ou modulaires ; moyens audio-visuels ou informatiques ; aide preceptorale, si possible, pour un nombre restreint d'élèves ; constitution de petits groupes de deux ou trois élèves qui travaillent régulièrement ensemble dans une perspective d'aide mutuelle face aux lacunes révélées par les tests formatifs.

La théorie de Bloom reçoit un accueil auprès des chercheurs tels que Gilbert de Landsheere, De Peretti, Louis Legrand, etc. C'est ainsi que dans un article intitulé "Pédagogie différenciée", Louis Legrand rappelle que « *les fondements de la pédagogie différenciée sont à rechercher dans les propositions de la pédagogie de maîtrise. C'est Benjamin Bloom qui, le premier, a posé les principes d'une telle pédagogie vers 1971-1974.* »³³

D'autres chercheurs après Bloom essaient de développer cette pratique de formation à partir de nouveaux dispositifs pédagogiques. On peut citer Allal, Huberman, Cardinet, etc.

Ces auteurs, après un bref rappel de la conception classique de la pédagogie de maîtrise, ont examiné les aspects de cette conception qui limitent son application. Ils ont ensuite proposé une conception élargie de la pédagogie de maîtrise fondée sur trois processus de régulation des activités d'apprentissage des apprenants. Le

³³ Legrand, L., « Pédagogie différenciée » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994, p.730.

passage suivant définit les objectifs des tenants de la théorie révisée : « *C'est en analysant différentes modalités d'évaluation formative que nous avons été amenés à distinguer les différents processus de régulation qui en découlent. Initialement, nous avons envisagé un contraste entre deux processus de régulation : **interactive** et **rétroactive**. Par la suite, il a paru nécessaire de considérer un troisième processus, celui de la régulation **proactive**. En esquissant une conception élargie de la pédagogie de maîtrise, notre but est de formuler des stratégies qui restent cohérentes avec la finalité et les variables du modèle général défini dans le premier texte de Bloom (1972), mais de trouver des modalités de réalisation plus diversifiées et plus fonctionnelles, surtout sur le plan des **processus de régulation**.* »³⁴

Bien que le terme *régulation* ne figure pas dans les écrits de Bloom, sa conception de la pédagogie de maîtrise s'appuie de toute évidence sur le postulat d'un double mécanisme de régulation situé, d'une part, au niveau de l'action d'apprentissage de l'élève et, d'autre part, au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant³⁵. On peut avancer que les trois processus de régulation identifiés par Linda Allal et ses collaborateurs existent implicitement dans les procédures de la pédagogie de maîtrise proposées par Bloom.

La pédagogie de maîtrise est donc le champ théorique dans lequel nous abordons cette étude. Nous entendons privilégier les étapes suivantes : *enseignement, évaluation formative, remédiation, régulation rétroactive et proactive*. C'est pourquoi nous nous intéresserons d'abord à la façon dont le concept de discours rapporté est enseigné aux écoliers. Ceux-ci seront ensuite évalués et enfin des propositions pédagogiques seront faites pour remédier les

³⁴ Allal, L. et al, op. cit., pp.95-97.

³⁵ Idem. p.96.

lacunes révélées par l'évaluation formative. Mais avant d'y arriver, prenons soin de définir le concept de discours rapporté.

CHAPITRE II : DEFINITION DU CONCEPT DE DISCOURS RAPPORTE

Le discours rapporté est la manifestation la plus évidente de la polyphonie linguistique, c'est-à-dire les divers modes de représentation dans une énonciation d'un autre acte d'énonciation. Il ne s'agit pas en effet de rapporter un énoncé mais une énonciation, laquelle implique une situation d'énonciation propre, distincte de celle du discours qui cite. Comment intégrer un acte d'énonciation, le **discours cité**, qui dispose de ses propres marques de subjectivité, de ses déictiques, à l'intérieur d'un second, le **discours citant** ?

Les trois procédés traditionnellement décrits par les grammairiens (discours direct, discours indirect, discours indirect libre) se distinguent par les réponses divergentes qu'ils apportent à cette question.

Le concept de *discours rapporté*, encore appelé discours cité ou discours représenté, désigne les différentes modalités d'intégration d'un discours extérieur dans un premier discours. C'est une forme d'énonciation dans laquelle l'énonciateur rapporte ses propres pensées, ses paroles, soit celles d'une autre personne. Le discours rapporté représente alors un dédoublement de l'énonciateur : le discours tenu par un locuteur de base contient un discours attribué à un autre locuteur qui est rapporté par le locuteur premier. Dès lors, Martin Riegel et ses collaborateurs soutiennent que celui-ci se fait en quelque sorte le porte-parole du discours de l'autre.³⁶

Dans son acception classique, le discours rapporté revêt trois formes essentielles.

1.2.1. Les formes classiques de discours rapporté

Les formes classiques de discours rapporté sont au nombre de trois. Ce sont le discours direct (DD), le discours indirect (DI) et le discours indirect libre (DIL).

³⁶ Riegel, M. et al, Op. cit., p.597.

1.2.1.1. Le discours ou style direct

Le discours direct participe pleinement de la catégorie du discours rapporté. Un propos est formellement attribué à un autre par le biais d'indices linguistiques qui informent tout autant sur les dispositions du locuteur citant. Pour Michel Perret, « *le discours direct (...) a pour caractéristique essentielle de présenter deux situations d'énonciation, celle de L1 (locuteur primaire) et celle de L2 (locuteur secondaire), et donc deux « je », deux « ici » et deux « maintenant » ainsi que tous les autres embrayeurs renvoyant à la situation d'énonciation.* »³⁷

Le discours direct préserve l'indépendance du discours cité, chacun des deux actes d'énonciation étant référé à sa propre situation. Le discours cité est présenté entre guillemets après une pause et avec une intonation particulière à l'oral. Les embrayeurs renvoient chacun au sujet d'énonciation du segment dans lequel il se situe. Dans *mon père a dit : « j'ai perdu mon livre »*, la séquence *mon père a dit* est le discours citant et la séquence *j'ai perdu mon livre* désigne le discours cité. Aussi le *mon* du syntagme *mon père* renvoie-t-il au sujet d'énonciation de la phrase (celui qui la prononce) et le *mon* de *mon livre* renvoie à *père*, sujet d'énonciation du discours cité.

Le discours direct est censé reproduire textuellement et fidèlement les paroles ou les pensées de quelqu'un. Le rapporteur constitue ainsi une sorte de magnétophone idéal. Cette stratégie est en quelque sorte l'original des propos rapportés. Elle est la forme la plus littérale de la reproduction du discours d'autrui. Autrement dit, l'énoncé est ici cité sous la forme la plus exacte qu'il prend dans la parole ou dans la pensée. Et l'identité de celui qui parle est souvent indiquée.

Exemples de discours direct :

³⁷ Perret, M., Op. cit., p.99.

E1. Déjà plus de cinq cents inscrits ; un parent d'élèves m'a confié ce matin : « Monsieur Baly, tu es une aubaine pour nous les pauvres et tout le pays. Je te donne mon fils, fais-en ce que tu veux, comme si c'était ton enfant. Il faut que tu en fasses un homme instruit ; pour te payer, s'il le faut, je vendrai mon dernier pantalon. »

(William Sassine, *Saint Monsieur Baly*, p.163)

E2. Un des côtés du carré s'ouvrit, la Grande Royale pénétra dans l'arène et dit ceci : « Moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant. »

(Cheick Hamidou k, *L'aventure ambiguë*, p.56)

Dans ces séquences, les portions de discours direct sont celles qui sont entre guillemets. Le parent d'élèves et la Grande Royale sont les sujets énonciateurs des discours cités. Dans E1, le parent d'élèves rend hommage aux vertus de Monsieur Baly dont l'école profite aux enfants de la région. Dans E2, la Grande Royale tout en assumant son discours, nous donne son impression sur l'école étrangère.

Cependant Dominique Maingueneau pense que c'est une illusion linguistique de croire que le discours direct rapporte textuellement les dires de l'autre. En vertu d'une loi du discours, le rapporteur est censé être sincère à ne pas trahir l'énoncé originel, mais rien ne l'empêche de rapporter des propos sensiblement différents de ces énoncés sans qu'on puisse le taxer de mensonge pour autant. Il précise aussi que le fragment du discours cité peut être en apparence une copie conforme de l'original et se retrouver en réalité déformé par l'intonation. Mais Michel Arrivé et ses collaborateurs situent la cause de cette déformation dans l'indépendance du discours cité. Ainsi, le discours cité peut être :

- une exclamation :

E3. Il a dit : « *Zut !* »

- ou une phrase incomplète :

E4. Il a dit : « *Génial !* »

Dire donc que le discours direct est la reproduction fidèle des propos de l'autre est une simple impression. Bien plus qu'une simple restitution des pensées d'autrui, le discours direct en constitue plutôt un dédoublement ou un redoublement, c'est-à-dire une mise en exergue. Georges-Elia Sarfati affirme à ce propos : « *Le discours direct fait fonction d'espace scénique pour la représentation la plus réaliste de la parole de l'autre.* »³⁸

En outre, qu'il serve à reproduire exactement ou en apparence les paroles de l'autre, le discours direct a des caractéristiques bien précises. Sur le plan syntaxique, il préserve les coordonnées énonciatives dans l'énoncé cité : indices de personnes, repères spatio-temporels, temps verbaux, etc. Ces caractéristiques sont des marques. On distingue deux sortes de marques : les marques externes et les marques internes.

Les marques externes

Une énonciation au style direct est souvent introduite par un verbe de locution (dire, affirmer, raconter, etc.) dont le sujet indique qui est le locuteur secondaire. Le verbe introducteur peut être soit antéposé, soit postposé, soit souligné par une incise.

- Verbe antéposé :

E5. Alors énervé, exaspéré, s'en voulant presque à lui-même d'avoir descendu sa langue du socle où l'ont mise les autres nations..., il **hurloit** : « Alors, vous ne comprendrez jamais le français ? »

(Dadié B., *Climbié*, p. 29.)

³⁸ Sarfati, G-E., *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan, 1984, p.60

- Verbe postposé :

E6. Il a dit quelques mots que je n'ai pas entendus et m'a demandé très vite si je lui permettais de m'embrasser : «Non », ai- je **répondu**.

(Camus, A., *L'étranger*, Gallimard, p.181)

- Une incise :

E7. « Fais attention, **lui répétais-je**. Nous avons de rudes maîtres. Ici on ne considère point l'homme d'après ses origines, mais d'après son travail. Tes parents ont beau être de puissants seigneurs, si tu ne fais pas ton travail, tu n'échapperas pas à la bastonnade. »

(Ikellé-Matiba, *Cette Afrique-là*, p. 172.)

Le verbe introducteur peut également s'insérer dans un texte sans annonce préalable ni incise :

E8. Confidentiellement, voilà à partir de quelles données un accord est possible :
« Apportez cash sept cents francs, trois chèvres et une cartouche de cigarettes... »

(Idem. pp. 148-149.)

Dans l'écriture, les paroles rapportées au style direct sont encadrées de **guillemets** (« ... ») ; on fait précéder de **deux points** (:). Les guillemets ouvrent les propos après le verbe introducteur et ferment les propos après un **point** (.). Dans les passages dialogués, le changement d'interlocuteur se marque simplement au moyen d'un **tiret** (-) accompagné ou non d'un passage à la ligne. Mais quelques écrivains contemporains, imitant Joyce ou Faulkner, ont pris l'habitude d'insérer sans aucune marque des passages au discours direct dans la trame d'un récit. Tout ce qu'on peut dire de cette pratique qui a quelquefois une justification artistique, c'est qu'elle n'aide pas à la lecture du texte.³⁹

³⁹ Pinchon, J. et Wagner, R., *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1991, p.31.

Aussi existe-t-il dans le style direct tout un jeu de formes spécifiques qui ne prennent leur valeur que dans leur relation avec le locuteur. Ce sont **les marques internes**. Elles concernent :

- la personne : les pronoms personnels et les possessifs se réfèrent au locuteur (*je, mon, le mien*), à l'interlocuteur (*tu, ton, le tien*), à ce qui est en dehors de la relation locuteur–interlocuteur (*il, son, le sien*) ;
- le temps : les temps du verbe à l'indicatif situent l'action par rapport au présent du locuteur. Des compléments de temps (adverbes ou substantifs) se définissent aussi par rapport au présent du locuteur (*hier, aujourd'hui, maintenant, actuellement, demain, ce soir...*) ;
- le lieu : l'adverbe *ici* indique l'endroit où se tient le locuteur ; selon le cas, le lieu impliqué par *je suis venu* ou *je viendrai* se détermine par rapport au locuteur ou à l'interlocuteur.

Sont également caractéristiques du style direct les tours interrogatifs, exclamatifs et l'intonation propre à chacun.

- L'interrogation directe use de procédés spécifiques : intonation, inversion du sujet, reprise du sujet par un pronom après le verbe.
- Dans l'exclamation, en dehors de l'intonation, peuvent figurer des éléments particuliers : impératifs, apostrophes, interjections.

A côté du discours direct, on rencontre le discours indirect qui se présente autrement.

1.2.1.2. Le discours ou style indirect

Le discours indirect n'est pas le discours narrativisé⁴⁰ qui correspond à un survol global des propos échangés par les personnages sans que leur contenu soit détaillé. Mais ces mots ne transparaissent, dans le récit, que par un verbe comportant dans son sémantisme une notion de parole ou parfois par un ou deux substantifs du même genre :

E9. Mon voisin et moi, *nous échangeons des points de vue* quand le maître était absent.

[Le verbe « échangeons » et les substantifs mis en italique soulignent la présence du discours narrativisé.]

Le discours indirect, en revanche, précise la teneur des propos rapportés, sans proposer néanmoins un simulacre d'un autre acte d'énonciation, sans dissocier les deux domaines énonciatifs, comme le fait le discours direct. Il n'est discours rapporté que par son sens, dans la mesure où il constitue une sorte de traduction de l'énonciation citée.

La stratégie du discours indirect est tout à fait différente de celle du discours direct. Alors que le discours direct est censé répéter les mots d'un autre acte d'énonciation et dissocie deux systèmes énonciatifs, le discours indirect n'est discours rapporté que par son sens. Il constitue une traduction de l'énoncé.

Si le discours direct prétend "donner la parole à l'autre", en revanche, le discours indirect tend plutôt à "faire parler l'autre". Le discours direct cite les mots du locuteur tandis que le discours indirect traduit avec les mots du locuteur. Dès lors, Pinchon et Wagner affirment : « *Dans le style indirect, l'énoncé n'est pas*

⁴⁰ Berthelot, F., *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Nathan, 2001, p.135.

rapporté sous la forme exacte. Il constitue un terme complément ou bien une proposition subordonnée qui dépend d'un terme principal introducteur. »⁴¹

Le discours indirect ne reproduit donc pas la forme des propos rapportés. Il en constitue une reformulation sémantique globale qui opère directement sur leur sens ou sur leur contenu. Il est par ailleurs une traduction ou une transposition de ce qui a été dit par un autre ou par le même locuteur évoquant une situation d'énonciation révolue ou à venir.

Le discours indirect se construit comme une proposition subordonnée qui est complément d'un verbe principal signifiant : « dire » ou « penser ». D'une manière générale, ces propositions subordonnées sont réparties en cinq grands groupes :

1. les subordonnées conjonctives introduites par *que* :

E10. Leur professeur de pédagogie leur répétait souvent **que** l'enseignement était le plus noble des métiers.

2. les subordonnées infinitives introduites par *de* :

E11. Je te dis **de** te dépêcher.

3. les subordonnées interrogatives totales et partielles introduites par *si*, *comment*, *ce qui*, *ce que*, etc. :

E12. Je te demande **ce que** tu as.

4. on peut aussi avoir un infinitif sans mots de liaison quand le sujet du verbe principal et celui du verbe subordonné sont identiques :

E13. Il disait : « Je ne me rappelle rien. »

E13'. Il disait ne rien se rappeler.

⁴¹ Pinchon, J. et Wagner, R., Op. cit., p.32.

Cette transformation n'est pas possible quand l'énonciation directe est au futur ou au conditionnel.

5. au lieu de que, on trouve la locution « comme quoi ⁴²», surtout après les verbes *raconter* et *expliquer*. Cet usage, assez fréquent au XIX^{ème} siècle dans la langue littéraire, paraît aujourd'hui très familier :

E14. L'académicien, ravi de trouver une oreille vierge, raconta longuement à Julien *comme quoi*, le 30 avril 1574, le plus joli garçon de son siècle, Boniface de la Mole et Annibal de Coconasso, gentilhomme piémontais, son ami, avaient en la tête tranchée en place de grève.

(Stendhal, *Le rouge et le noir*, p.323)

Le discours indirect ne reproduit pas un signifiant mais donne l'équivalent sémantique intégré à l'énonciation. Il n'implique qu'un seul locuteur, lequel prend en charge l'ensemble de l'énonciation. Dès lors, il enlève toute autonomie au discours cité qui est complètement subordonné à l'énonciation du verbe introducteur. On assiste à une disparition des exclamations, des interrogations, des impératives du discours cité.

La stratégie du discours indirect que certains appellent aussi discours indirect conjonctionnel pour le distinguer du discours indirect libre, intègre l'énoncé rapportant dans la narration. Aussi Michel Perret affirme-t-il : « *Il n'y a plus qu'un je, ici, maintenant (on dit aussi un je - origine) : celui du locuteur primaire et qu'un seul repère temporel pour \mathcal{T}_o , celui du discours rapportant.* »⁴³

Le discours indirect, qui insère dans un récit le contenu des paroles ou des pensées de quelqu'un, n'est donc qu'une forme de narration. Comme dans le discours direct, le locuteur et le rapporteur peuvent se confondre ou bien sont deux personnes distinctes. Il en est de même pour l'interlocuteur et le destinataire.

⁴² Grevisse, M., *Le bon usage*, 13^e édition, Paris, Duculot, 1997, p.637.

⁴³ Perret, M., Op. cit., p.100.

Pour ce qui relève des marques, on peut dire que les termes introducteurs d'un énoncé au style indirect sont d'une manière générale tous ceux dont le sens évoque qu'un propos a été formulé, pensé, imaginé par un locuteur ou un personnage dont le locuteur se fait l'écho. C'est le cas :

- a) des verbes déclaratifs (*affirmer, dire, exposer, convenir...*),
- b) des verbes d'opinion (*croire, penser, juger...*),
- c) des verbes de perception (*comprendre, sentir...*).

Ces éléments constituent **les marques externes** du discours indirect. A ces marques, on peut ajouter le point (.), le point virgule (;) et la virgule (,).

En passant du discours direct au discours indirect, certains éléments de l'énoncé se modifient par accommodation. Ce sont **les marques internes**.

Elles comprennent :

- les pronoms personnels, les adjectifs et pronoms possessifs ;
- le mode et le temps du verbe ;
- certains adverbes de temps et de lieu ;
- certains adverbes interrogatifs.

Exemple :

E15. Le cultivateur a affirmé : « Nous sèmerons ce soir s'il pleut. » (D.D)

E15.' : Le cultivateur a affirmé qu'ils sèmeraient le soir s'il pleuvait. (D.I)

En passant de E15 à E15', on note les transformations suivantes :

- le pronom (nous) —————→ ils
- le temps verbal (le futur) —————→ le conditionnel
- le temps verbal (le présent) —————→ l'imparfait
- l'adverbe (ce soir) —————→ le soir

En ce qui concerne les modes, la seule transformation importante est celle du mode impératif qui, dans le style indirect, se rend au moyen de l'infinitif ou du

subjonctif. S'agissant des temps, les transpositions seront étudiées à leur place, à propos des différentes propositions dépendantes intéressées

Dans un énoncé au style indirect dépendant d'un verbe au passé, les démonstratifs, les adverbes de lieu et de temps sont toujours employés en fonction de la situation présente du rapporteur – locuteur. Ils peuvent donc, selon les cas, rester identiques à ce qu'ils seraient au style direct ou être différents. Le pronom démonstratif *ceci* et la particule *-ci* peuvent se transposer en *cela* et *là*. Les adverbes *aujourd'hui*, *demain*, *hier*, peuvent ou non se transposer en *ce jour-là*, *le lendemain*, *la veille*.

Pour ce qui est des phrases interrogatives, la transposition dépend du type de phrase sous lequel se présentent les phrases interrogatives dans le style direct. L'interrogation direct est marquée par *est-ce que ? est-ce ?* ou par l'inversion du sujet. Les propositions subordonnées du style indirect sont articulées au moyen de la conjonction *si*.

Quant à l'interrogation directe, elle est marquée par un adverbe (*comment*, *pourquoi*, *où*, *quand*) ou par une locution adverbiale (*à quelle heure ? à quel moment ?*) et par l'inversion du sujet. Les propositions subordonnées du style indirect sont articulées au moyen des mêmes adverbes ou locutions adverbiales, mais le sujet reprend sa place devant le verbe. L'interrogation est marquée par le pronom interrogatif *que*. Il est remplacé par *ce que* dans la proposition subordonnée du style indirect.

Aussi la tradition scolaire veut-elle que le discours indirect soit le résultat d'une transformation du discours direct, lequel serait en quelque sorte l'original des propos rapportés. Ainsi *mon voisin a dit que le maître voyagerait* serait la contrepartie exacte de *mon voisin a dit : « le maître voyagera. »* Cependant, beaucoup de phrases n'admettent pas cette transformation. Un grand nombre de phénomènes interdisent de passer du discours direct au discours indirect, ou de

remonter du discours indirect au discours direct. Par exemple, les onomatopées, les interjections, les exclamations, les vocatifs, les énoncés inachevés et les énoncés elliptiques du discours direct ne permettent pas de passer au discours indirect. « *Silence* », dit le maître ne peut devenir *le maître dit que silence* mais quelque chose comme *le maître dit de nous taire* ou *le maître réclame le silence*. La phrase obtenue ne suit pas le modèle sujet + verbe. Ces impossibilités découlent des propriétés de chacune de ces deux stratégies de citation : seul le discours direct prétend restituer le discours cité sous sa double face de signifiant et de signifié.

Dans la langue classique, le discours indirect pouvait être développé en plusieurs phrases, souvent longues, introduites par de nombreux *que*. Les auteurs modernes se limitent le plus souvent à une ou deux phrases en raison de la lourdeur de la subordination et préfèrent employer dans les textes narratifs le discours indirect libre.

1.2.1.3. Le discours ou style indirect libre

Le discours indirect libre est un procédé essentiellement littéraire qui se rencontre peu dans la langue, à la différence des deux formes précédentes. Mis à part des auteurs comme La Fontaine et Rousseau, c'est au XIX^e siècle que ce procédé s'est imposé comme fait de style littéraire dans les romans de Flaubert et de Zola.

Le discours indirect libre combine les particularités du discours direct et du discours indirect. Comme le discours direct, il se rencontre dans les phrases indépendantes. Il conserve les exclamations et les procédés expressifs du discours direct. Ce type de discours permet au narrateur de mêler son point de vue avec celui du personnage dont il rapporte le discours. Il pose à cet effet des problèmes de lecture et d'interprétation : *Est-ce le narrateur qui parle ou bien est-ce un personnage ?*

Cette troisième stratégie ne permet donc pas de différencier nettement les sources de l'énonciation, c'est à dire d'assigner de manière non équivoque le statut des énonciateurs dont les propos se mêlent inextricablement.

Le discours indirect libre est donc un mode d'énonciation original qui s'appuie fondamentalement sur la polyphonie. Dans le prolongement des perspectives de Bakhtine, on admet communément que ce type de citation laisse entendre deux voix inextricablement mêlées, celle du narrateur et celle du personnage : « *Dans les limites d'une seule et même construction linguistique, on entend résonner les accents de deux voix différentes* ». ⁴⁴

Si l'on adopte les termes de Ducrot⁴⁵, on dira qu'on perçoit deux énonciateurs, mis en scène dans la parole du narrateur, lequel s'identifie à l'un d'eux. Ce ne sont pas deux véritables locuteurs qui prendraient en charge des énonciations, des paroles mais deux voix, deux points de vue auxquels on ne peut attribuer aucun fragment délimité du discours rapporté. Le lecteur ne repère cette dualité que par la discordance qu'il perçoit entre les deux voix, discordance qui lui interdit de rapporter le fragment à une seule source énonciative.

Structure plus complexe, elle ne conserve du discours indirect que la modification des possessifs, des pronoms personnels, des temps et des adverbes. En revanche, il n'est pas introduit par une conjonction de subordination et peut conserver les interjections, les points d'exclamation, les inversions du sujet et les points d'interrogation. Sarfati résume cette particularité du discours indirect libre en ces termes : « *Du point de vue formel, le discours indirect libre constitue une stratégie intermédiaire qui emprunte certaines de ses caractéristiques, pour une part au discours indirect (adaptation des marques énonciatives, absence de*

⁴⁴ Cité par Maingueneau, D., Op.cit., p.128.

⁴⁵ Ducrot, O., Op.cit., pp.193-199.

guillemets) et pour une autre part, au discours direct (absence de subordination) qui conservent la qualité pragmatique de l'énoncé de départ, son expressivité. »⁴⁶

Exemples de discours indirect libre :

E16. Etendu sur son lit de bambou, il songeait au traitement qu'il avait reçu dans la cour de justice de l'homme blanc, et il jura vengeance. *Si Umiofia se décidait pour la guerre, tout irait bien. Mais s'ils préféraient être des lâches, il sortirait se venger lui-même.*

(Achebé, C., *Le monde s'effondre*, p.243)

E17. Si le vent était resté tranquille, tout cela ne serait pas arrivé, Climbié n'aurait pas eu à ses trousses ces deux gaillards décidés à l'amener à l'instituteur. *Et puis, le mur n'est pas sale, les lettres sont proprement écrites... où était donc le mal en tout cela pourqu'on le pourchasse ? Eh bien, on ne l'aura pas. Aucune chicote ne cinglera son dos.*

(Dadié, B., *Op.Cit.*, p.13)

Les fragments que nous avons mis en italique sont au discours indirect libre. Avec ce procédé, on note une certaine fusion des narrateurs et des personnages. Ces séquences traduisent la manifestation d'un sentiment intérieur, une prise de conscience intérieure des personnages sur leur situation présente. Dans E17, la réponse immédiate qui suit la question apparaît comme une personne répondant à elle-même.

Dans ces énoncés, le discours indirect libre n'est introduit ni par un verbe de locution, ni par un segment de texte permettant de l'identifier comme tel. Néanmoins d'autres indices pertinents tels que les interrogations suivies souvent de réponses spontanées, l'imparfait de l'indicatif, le conditionnel, la redondance des pronoms *lui, l', on* et l'interjection *Eh bien* existent et aident à l'identifier.

⁴⁶ Sarfati, G- E., *Op.cit.*, p.64

Comme dans le discours indirect, les temps et les personnes sont transposés. Mais quand le discours de base est au présent, les temps ne sont pas transposés :

E18. « C'est pourquoi, leur dit l'hirondelle,
Mangez ce grain, et croyez-moi »
Les oiseaux se moquèrent d'elle :
Ils trouvaient au champ trop de quoi.
(La Fontaine)

Le dernier vers de l'exemple exprime, au style indirect libre, la pensée des oiseaux ou la réponse qu'ils firent à l'hirondelle pour éluder sa recommandation : *Nous trouvons de quoi nous nourrir en surabondance.*

Comme dans le style direct, cet énoncé constitue une proposition indépendante. Il est introduit par le verbe *se moquèrent* mais ne dépend pas grammaticalement de lui. Le *nous* du style direct est transposé en *ils* et le présent de l'indicatif à l'imparfait comme si cet énoncé dépendait grammaticalement d'un verbe tel que **ils dirent que..., ils répondirent que..., etc.**

Il existe une grande variété de moyens permettant de repérer le discours indirect libre. Nous en citerons trois.

1. Un terme introducteur peut laisser entrevoir la reproduction d'un énoncé :

E19. Il choisit de fuir, de courir jusqu'à l'embouchure de la Comoé, jusqu'au bout du monde...**C'est décidé** : il ne retournera pas vivant devant cet instituteur.

(Dadié B., op. cit, p. 13)

Ici le verbe *est décidé* est le terme introducteur.

2. Un terme au milieu de la phrase, sous forme d'incise ou en fin de phrase, peut souligner le passage de l'énoncé au style indirect libre :

E20. Avant qu'elle se mariât, elle avait cru avoir de l'amour, mais le bonheur qui aurait dû résulter de cet amour n'étant pas venu, il fallait qu'elle se fût trompée, **songeait**-elle.

(Gustave Flaubert)

Le verbe *songeait* souligne le passage de l'énoncé au discours indirect libre.
[Discours direct : Elle songeait : « Il faut que je me sois trompée. »]

3. L'énoncé au style indirect libre peut s'insérer parfois dans un texte sans être introduit ni souligné par un indice :

E21. En vain il (le colonel) parla de la sauvagerie du pays et de la difficulté pour une femme de voyager. Elle ne craignait rien, elle aimait par-dessus tout voyager à cheval; elle se faisait une fête de coucher au bivouac.

(Paul Mérimée)

Elle représente la fille du colonel. La phrase qui commence par ce mot n'est pas une phrase descriptive prêtée au colonel par l'auteur de ce récit, mais la réponse de la jeune fille à son père, exprimée au style indirect libre.

Le discours indirect libre n'est pas un phénomène qui se tient dans les limites de la phrase comme nous l'avons observé à travers les exemples. Il porte en général sur une suite de phrases. Le lecteur est aussi amené à découper les suites de phrases, les unités transphrastiques, dont l'unité est assurée par l'énonciation. Tout cela a une incidence sur la délimitation du discours indirect libre. Bien souvent, il échappe à une identification certaine si bien qu'on n'est pas assuré de l'endroit exact où il surgit et du moment précis où il disparaît. Les romanciers de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle ont affectionné cette stratégie de discours permettant au narrateur de rapporter les propos ou les pensées de ses personnages sans les contraintes du discours direct.

Le tableau ci-dessous récapitule les caractéristiques linguistiques des formes classiques de discours rapporté.

Tableau 1 : Les caractéristiques linguistiques des formes classiques de discours rapporté

Formes de discours rapporté	Indices typographiques	Indices verbaux	Indices énonciatifs et temporels
Direct	Guillemets Deux points	un verbe introducteur introduit les paroles prononcées (:)	ancrés dans la situation d'énonciation
Indirect	—	un verbe déclaratif commande une subordonnée	coupés du moment de l'énonciation
Indirect libre	—	Avec ou sans verbe introducteur	coupés du moment de l'énonciation

Comme on le voit, les trois types de discours constituent des énonciations différentes, présentant chacune des caractéristiques linguistiques spécifiques. Le plus complexe est le discours indirect libre car il apparaît comme une tentative pour cumuler les avantages des deux premières stratégies.

Outre ces trois grandes formes de discours rapporté, il en existe bien d'autres.

1.2.2. Les autres formes de discours rapporté

Nous examinerons le monologue intérieur, la contamination lexicale et le narrateur-témoin, et la connotation autonymique.

1.2.2.1. Le monologue intérieur

C'est d'Angleterre, ou plutôt d'Irlande, qu'est venu le monologue intérieur. Joyce l'avait utilisé dans son roman *Ulysse*, dont il avait publié des extraits en

1918, à New York, dans une revue d'Avant-garde⁴⁷. Joyce lui-même fit état d'un roman français paru en 1887, *Les lauriers sont coupés*, et qui n'avait rencontré à l'époque aucun succès. L'auteur Eduard Dujardin avait eu recours, le premier, à la forme du monologue intérieur. Le procédé consistait à communiquer au lecteur comme disait P. Lièvre, « *une pensée au moment qu'elle se forme dans le cerveau de celui qui nous en fait part* ». Le lecteur était, si l'on peut dire, installé à l'intérieur même du personnage qui soliloque. En assistant au déroulement de ses états de conscience, le lecteur comprenait ce que faisait le personnage et ce qui lui arrivait.

La technique du monologue intérieur, appelée « courant de conscience »⁴⁸ dans les années vingt (20), puis « sous-conversation » avec le nouveau roman, est conventionnellement calquée sur le discours oral comme l'aparté au théâtre. Le monologue intérieur depuis le texte de Dujardin se caractérise par deux propriétés fondamentales :

1/ il n'est pas dominé par un narrateur ;

2/ n'étant pas soumis aux contraintes de l'échange linguistique, il peut prendre des libertés à l'égard de la syntaxe.

La première propriété exclut la présence d'un narrateur qui considérerait de l'extérieur le personnage. Dans le monologue intérieur, on ne « rapporte » pas à proprement parler les propos d'un personnage puisque c'est la totalité de l'histoire qui se trouve en quelque sorte absorbée dans la conscience du sujet qui monologue.

La seconde propriété concerne plus directement la réflexion linguistique. En effet, avec le discours indirect libre, on est confronté à une transposition de la

⁴⁷ Raimond, M., *Le roman depuis la révolution*, Paris, Armand Colin, 1967, p.163.

⁴⁸ Valette, B., *Le roman*, Paris, Nathan, 1992, p.44.

parole ; il s'insère dans le fil de la narration en intégrant le point de vue du narrateur. Le monologue intérieur, pour sa part, s'émancipe non seulement de l'interlocution puisqu'il prétend restituer le flux de conscience du sujet, son *discours intérieur*.

D'une manière générale, le sentiment de solitude est le principal ressort qui conduit un personnage à monologuer comme le remarque Francis Berthelot.⁴⁹ Observons cet extrait de *Le monde s'effondre* d'Achebé :

E22. Okonkwo dormit très peu cette nuit-là. L'amertume de son cœur se mêlait maintenant à une sorte d'excitation enfantine. Avant de se mettre au lit, il avait décroché ses parures guerrières auxquelles il n'avait pas touché depuis son retour d'exil...

- Il n'y a plus d'hommes dignes de ce nom, soupira Okonkwo en se souvenant de ce temps-là. *Isike n'oubliera jamais comment nous les avons massacrés dans cette guerre. Nous tuâmes douze des leurs et ils n'en tuèrent que deux des nôtres. Avant la fin de la quatrième semaine de marché, ils faisaient des démarches en vue de la paix. C'était un temps où les hommes étaient les hommes.*

Tandis qu'il pensait à ces choses, il entendit le son du gong de fer dans le lointain.

(Achebé, C., Op.Cit, pp.243-244)

On constate d'abord que dans les passages où s'installe le monologue intérieur, l'instance narrative disparaît complètement : l'énonciation reste limitée au discours du personnage. Dans le texte ci-dessous, le passage mis en italique relève du monologue intérieur. Il traduit le cri de cœur de Okonkwo, déplorant la lâcheté des Ibo devant les caprices cruels du colonisateur. Il se tient intérieurement un discours en vue de délibérer la conduite à tenir. Les verbes « soupira »,

⁴⁹ Berthelot, F., Op.cit., p.191.

« pensait » et les pronoms de la première personne du pluriel, « nous », « les nôtres » confirment la présence du monologue intérieur.

Comme l'écrit Edouard Dujardin⁵⁰, dans le monologue intérieur, *« le sujet exprime sa pensée la plus intime, la plus proche de l'inconscient, antérieurement à toute organisation logique, c'est-à-dire en son état naissant, par le moyen de phrases réduites au minimum syntaxial, de façon à donner l'impression du tout venant. »*

Bien que l'on puisse en observer des formes dans le roman du XIX^{ème} siècle (notamment chez Flaubert et Maupassant), ce mode d'énonciation correspond aux diverses crises que traverse le roman au XX^{ème} siècle : crise du narrateur, dont on conteste la prétention à diriger en démiurge une fiction organisée et à s'immiscer dans la psychologie de ses personnages; crise du sujet, désormais dénoncé par les béances ou les opacités mises en évidence par la psychanalyse dans le psychisme humain; crise de l'intrigue, détrônée au profit de la volonté d'écrire un roman « sur rien »; crise du style enfin, maintenant ramené par les linguistes à un "au-delà de l'écriture" (Barthes), au surgissement brut des métaphores obsédantes.

Sur le plan pédagogique, une séquence sur le monologue intérieur pourra s'inscrire dans le travail d'invention et favoriser un apprentissage fructueux de certaines formes de discours. Ce mode de discours peut transgresser un certain nombre de contraintes usuelles de la communication et de la correction syntaxique. Discours de soi à soi-même, il peut ainsi se soustraire à tout ce que suppose la communication publique, la relation des sujets différents de soi.

La plupart des ressources linguistiques que mobilise cette technique littéraire se retrouvent dans l'usage « parlé » de la langue. Avec Maingueneau⁵¹, on peut dire qu'il existe néanmoins deux phénomènes très caractéristiques du

⁵⁰ Cité par Valette, B., Op. cit., p.45.

⁵¹ Maingueneau, D., Op. cit., pp.145-146.

monologue intérieur qui ne se retrouvent pas à l'oral. Ce sont l'infinitif d'auto-injonction et les énoncés sans verbe.

Dans l'infinitif d'auto-injonction, le sujet se donne en quelque sorte des ordres, exprime des souhaits, etc. Quant aux énoncés sans verbe, ils servent en particulier à introduire des référents nouveaux ou à prédiquer. Très souvent, les noms y sont dépourvus d'articles.

Mais quand il s'agit de restituer le langage caractéristique des personnages sans rompre le fil de la narration, il existe des possibilités autres que le discours indirect libre et le monologue intérieur. Parmi celles-ci, figurent la contamination lexicale et le narrateur-témoin.

1.2.2.2. La contamination lexicale et le narrateur-témoin

La contamination lexicale est un cas particulier d'un phénomène plus général que le stylisticien Leo Spitzer avait appelé « sprachmischung » ou « sprachmengung » (mélange de discours) et qui est aussi connu des stylisticiens sous le nom de « pseudo-objectivité » ou de « contagion stylistique ». Cela peut concerner le vocabulaire d'un personnage du récit, mais aussi des termes qu'on peut attribuer à l'opinion commune ou à l'un de ses sous-ensembles.

Considérons ces passages de Simone Schwarz-Bart :

E23. Comme les amis le pressaient, Jérémie avoua...la seule *Guiablesse* que j'ai rencontrée, ce jour-là, dit-il, s'appelle la Toussine, la Toussine à Xango.

(Schwarz-Bart, S., *Pluie et vent sur Téliumée miracle*, p.15)

E24. Tout devant l'entrée, elle avait planté un immense parterre d'œillets d'Inde qui fleurissaient l'année entière. Sur la droite, un oranger à colibris et sur la gauche, des touffes de *canne congo* qu'elle allait couper l'après-midi pour le goûter de ses filles, Eloisine et Méranée.

(Idem., p. 22)

Les expressions que nous avons mises en italique sont incluses dans le récit du narrateur bien qu'elles relèvent à l'évidence du vocabulaire du milieu où évoluent les personnages : celui des paysans antillais. On peut parler dans ce cas de **contamination lexicale** de la narration par l'histoire.

Si l'on pousse la contamination lexicale plus avant, que c'est l'ensemble de la narration qui est ainsi « contaminée », on voit se dessiner la figure d'un personnage implicite qui n'est pas partie prenante dans l'intrigue, **un narrateur-témoin**. Il s'agit d'un narrateur qui n'a ni la neutralité d'un narrateur anonyme ni le visage de tel ou tel personnage ; il renvoie à la figure d'un témoin qui partage le point de vue et le langage de la collectivité évoquée par le roman tout en ne participant pas à l'intrigue.

Outre la narration distanciée et le discours populaire qui se mêlent dans le discours indirect libre, la contamination lexicale et le narrateur-témoin sont deux autres possibilités qui permettent de restituer le langage caractéristique des personnages sans rompre le fil de la narration.

On rencontre dans la langue d'autres stratégies par lesquelles le locuteur emploie une expression tout en montrant qu'elle n'est pas pertinente. Elles ressortissent à ce qu'on appelle la connotation autonymique qui subvertit le fonctionnement habituel de l'opposition entre *usage* et *mention*.

1.2.2.3. La connotation autonymique

L'autonymie est une figure de style pour désigner la substance d'un mot lorsque celui-ci est cité ou se désigne lui-même ; elle désigne in extenso le discours cité d'une citation. Souvent, ce mot ou cet énoncé autonyme est signalé par des guillemets à l'écrit puisque l'on se réfère à des propriétés du mot. Quand le mot autonyme est isolé, il est aussi possible, voire plus lisible, de le mettre

seulement en italique. Le lexique employé pour parler de ces mots s'appelle le métalangue. Ainsi, le nom *voiture* est du genre féminin.

Cette dernière phrase appartient au discours métalinguistique avec un mot autonome, *voiture*, et des termes métalinguistiques, *nom* et *genre* ; le référent de *voiture* n'est plus un objet du monde désignant telle voiture, mais un objet linguistique, le signifié grammatical de voiture.

Il existe aussi des autonymies de signe. Le mot *table*, par exemple, désigne un plateau posé sur des pieds. Et enfin des autonymies de signifiant. Dans l'exemple suivant, le signifiant désigne l'image acoustique [tabl] : le mot « table » n'a qu'une syllabe.

La connotation autonymique est un cas particulier de l'autonymie. Il s'agit d'une propriété réservée au discours rapporté direct où les mots peuvent être mis entre guillemets ou en italique à l'écrit ou bénéficier d'une intonation généralement plate à l'oral. C'est donc un fragment d'un autre discours, une sorte de citation, mais utilisée par le locuteur primaire dans son propre discours. C'est l'effet guillemet⁵² bien connu des journalistes.

Examinons cet extrait du quotidien *Fraternité Matin* :

E25. L'unité de formation et de recherche des sciences médicales d'Abidjan organise pendant trois jours, à compter d'aujourd'hui, un atelier de planification destiné à « préconiser une thérapie digne d'assurer la formation de médecins compétents. »

kodjo, E., « L'UFR des sciences médicales s'auto-diagnostique », in

Fraternité Matin n°11921 du 3 août 2004

Le fragment de discours contenu dans les guillemets est une citation ; elle n'appartient pas au journaliste qui a écrit l'article. C'est l'objectif que vise l'Unité

⁵² Perret, M., Op. cit., pp.102–103.

de Formation et de Recherches des sciences médicales en organisant l'atelier de formation.

Dans la connotation autonymique, le locuteur primaire emploie le terme et le cite en même temps ; il parle avec les mots des autres, ce qui n'est pas exactement la même chose quand il s'agit de rapporter leur discours. Cependant, il peut y avoir une indication des locuteurs :

E26. Il va me recevoir. C'est le grand Président africain ami de la France, c'est le « vieux », comme l'appelle familièrement son peuple.

(Baleine de P. *Le petit train de la brousse*, p.181)

Le locuteur ici a un caractère générique (un peuple) tandis qu'il est spécifique dans le cas du simple îlot textuel. Mais la connotation autonymique se distingue de l'autonymie par le fait que le mot ou l'expression citée soit utilisé simultanément de deux façons différentes :

- premièrement en usage ou de façon mondaine, c'est-à-dire que les mots sont ordinairement utilisés pour désigner des objets du monde ;
- deuxièmement en mention, c'est-à-dire que ces mots sont simultanément utilisés et cités de façon autonymique.

On remarque que dans E26, le mot cité entre guillemets « vieux » est à la fois utilisé en usage pour désigner le référent mondain : le président Houphouët Boigny, et en mention pour désigner en tant qu'autonyme l'expression lexicale « vieux » elle-même, ce qui confère au fragment rapporté le statut d'îlot textuel.

Certains auteurs, à la suite de Authier-Revuz⁵³, préfèrent parler de **modalisation autonymique** pour insister sur le fait qu'il s'agit des traces d'une activité par laquelle le sujet d'énonciation marque une distance à l'égard de son

⁵³ Citée par Maingueneau, D, Op.cit., pp.101-102.

propre énoncé : l'énonciateur dédouble pour ainsi dire son discours pour commenter sa parole en train de se faire, il produit une sorte de boucle dans son énonciation.

Outre la typographie (italique, guillemets, points de suspension, parenthèse, etc.), la modalisation autonymique mobilise une grande variété de tournures : « en quelque sorte », « passez-moi l'expression », « si je peux dire », « c'est-à-dire », etc.

Authier-Revuz a proposé de classer ces commentaires de l'énonciateur sur sa propre énonciation (qu'elle appelle des « non-coïncidences du dire ») en divers types :

- **la non-coïncidence dans l'interlocution**, quand les modalisations autonymiques indiquent un écart entre les partenaires de l'énonciation. Elle est marquée par des formules comme *passez-moi l'expression, si l'on peut dire, si vous voulez, vous voyez ce que je veux dire, comme vous le dites si bien.*

- **la non-coïncidence du discours à lui-même** : l'énonciateur représente un discours autre dans son propre discours. On retrouve là de multiples marques de citation, de renvoi à une autre source énonciative : *comme dit X, pour parler comme ces auteurs, le soi-disant..., ce qu'on appelle...*

- **la non-coïncidence entre les mots et les choses**, quand il s'agit d'indiquer que les mots employés ne correspondent pas exactement à la réalité à laquelle ils sont censés référer : *ce qu'il faut appeler X, on pourrait dire, comment dire ?, j'allais dire X...*

- **la non-coïncidence des mots à eux-mêmes**, où l'énonciateur est confronté au fait que le sens des mots est équivoque : *à tous les sens du mot, au sens premier, littéralement, c'est le cas de le dire...*

Au nombre des différentes formes de discours rapporté qui viennent d'être définies, seuls les discours direct et indirect font l'objet d'enseignement à l'école primaire. Le troisième chapitre indique comment ces deux stratégies sont enseignées.

CHAPITRE III : LA PEDAGOGIE ACTUELLE DU DISCOURS RAPPORTE A L'ECOLE PRIMAIRE

La pédagogie du discours rapporté à l'école primaire est assurée par le langage, l'expression orale et écrite, et la grammaire. Ces disciplines et les leçons seront successivement présentées.

1.3.1. Discours rapporté et langage au cours préparatoire

L'apprentissage de la langue française au cours préparatoire a hérité de la méthode *pour parler français*⁵⁴. Cette méthode a été élaborée dans un premier temps pour rénover l'enseignement du français au Sénégal en fonction de la nouvelle politique d'alphabétisation de masse définie à Addis-Abeba, du manque de qualification des maîtres et en fonction du fait que le français est exceptionnellement la langue parlée en famille. Son élaboration a aussi tenu compte des nouvelles techniques d'expression mises à la disposition du linguiste et du pédagogue.

La méthode *pour parler français* a été lancée en 1965 après que le Président Senghor, à l'issue d'une visite de classe expérimentale, eut souhaité que « *les acteurs du théâtre national Daniel Sorano parlent aussi bien le français que les élèves du Cours d'initiation.* »⁵⁵ Elle repose sur quelques principes essentiels.

1- Priorité de l'oral sur l'écrit

C'est par des arguments linguistiques bien connus que fut justifiée la priorité (mais non la primauté) accordée à l'oral sur l'écrit, fondée sur le fait que la langue est avant tout un instrument de communication verbal. L'apprenant africain était ainsi placé, pour son apprentissage du français, dans les conditions de l'enfant qui apprend sa langue maternelle. Un décalage de trois mois fut donc

⁵⁴ Dumont, P. et Maurer, B., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, EDICEF, 1995, p.204.

⁵⁵ Ibid.

ménagé entre l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite mais cette antériorité de l'oral fut très mal perçue chez les parents d'élèves pour qui l'école symbolise l'accession à la civilisation de l'écrit. Le prestige de la page écrite reste, en effet, encore très fort en Afrique où l'on peut même encore aujourd'hui parler d'une fétichisation de l'écriture en réaction contre les valeurs traditionnelles fondées sur la suprématie et l'exclusivité de l'oralité.

2- L'utilisation du dialogue didactique

Il existe différents types de dialogues didactiques⁵⁶. Certains s'efforcent de respecter strictement la progression prévue au point de donner parfois l'impression d'être une séquence de phrases modèles destinées à l'illustrer : c'est le cas de presque tous ceux des méthodes audio-orales et de certains « mécanismes » des leçons audio-visuelles de la première génération. D'autres cherchent, au contraire, à respecter une certaine vraisemblance pragmatique des échanges, quitte à ne pas suivre rigoureusement les impératifs de la progression : c'est le cas de nombreux dialogues audio-visuels dans lesquels apparaissent des données qui ne doivent pas être enseignées systématiquement. Les deux types ont eu leurs défenseurs et leurs pourfendeurs mais ils ont pour objectif de présenter contextuellement et situationnellement les groupages morphosyntaxiques prévus par la progression. Chaque dialogue est d'abord destiné à illustrer un ou plusieurs micro-systèmes grammaticaux de la langue-cible, et en tant que tel, il constitue un mode pédagogique de présentation, implicite mais systématique, d'une description de cette langue.

Le dialogue didactique permet un contact immédiat avec la langue orale. Il est donc devenu la pièce maîtresse de l'échafaudage pédagogique. Le dialogue en

⁵⁶ Besse, H. et Porquier, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier, 1991, pp.158-159.

situation apparaît comme un instrument de réaction contre la grammaire explicite et contre la priorité absolue accordée à la langue écrite.

3- Le livre du maître

Le troisième principe consistait à rédiger des livres du maître en les concevant comme de véritables fiches pédagogiques pour pallier l'insuffisante formation des enseignants due à une extension trop hâtive de la scolarisation. Les livres du maître pouvaient, théoriquement, être utilisés par chaque enseignant comme des procédés d'auto-formation.

4- La programmation des difficultés

La méthode était fondée sur des études contrastives. Elles ont permis de programmer les difficultés spécifiques des apprenants africains, d'élaborer des progressions tant phonétiques que grammaticales, allant du connu à l'inconnu, de la langue source à la langue cible en prévoyant les zones interférentielles.

5- Les vocabulaires fondamentaux

La progression lexicale des deux premières années était fondée sur les données du français fondamental adaptées au contexte socioculturel de l'apprenant africain. C'est ainsi que les termes « filao », « marigot » et « baobab », par exemple, étaient introduits dès les premiers dossiers.

6. Les techniques modernes

C'est pour des raisons économiques que le magnétophone et le projecteur de vues fixes n'ont pas été utilisés dans les régions où l'électricité était loin d'être installée dans chaque école. C'est donc le moderne transistor qui remplaça le magnétophone, et le flanellographe les diapositives.

Les objectifs et la méthodologie des leçons de langage au CP sont conçus autour de ces principes fondamentaux.

1.3.1.1. Place et objectifs du langage au CP

Un des atouts majeurs des méthodes communicatives est la place accordée aux **jeux de rôles** et aux **simulations** dans l'apprentissage de la langue⁵⁷. Ces techniques ne sont pas nouvelles puisqu'elles étaient déjà recommandées par les tenants de la méthode directe (par exemple, par le Congrès des langues vivantes de Vienne en 1898). Caré et Debyser y voient un moyen privilégié de faire pratiquer communicativement les régularités grammaticales de la langue étrangère : « *L'utilisation récurrente de mots ou des règles syntagmatiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation, ou, à plus forte raison, que les techniques répétitives formelles telles que les exercices structuraux.* »⁵⁸

Les jeux de rôles ont été inventés par un médecin psychiatre américain, Jacob Moreno, dans les années 50.⁵⁹ Ils consistent à faire jouer une situation donnée par des protagonistes. Ces derniers disposent d'un cadre de départ et, par la suite, improvisent. Cette technique est utilisée en pédagogie : elle permet d'analyser des comportements, des processus et des situations. Par exemple, analyser l'évolution d'une négociation entre deux interlocuteurs. Elle est également utilisée à des fins thérapeutiques dans le cadre du psychodrame.

Voici quelques règles, selon Bedouet et Cuisiniez, pour utiliser les jeux de rôles en pédagogie :

- les participants sont volontaires ;
- l'objectif est clair, précis et limité ;

⁵⁷ Dumont, P. et Maurer, B., Op. cit., p.197.

⁵⁸ Caré, J.M. et Debyser, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/ Larousse, 1978, p.6.

⁵⁹ Bedouet, M. et Cuisiniez, F., *Vocabulaire de la communication*, Paris, ESF, 1995, pp.109-110.

- les jeux de rôles sont exploités et discutés avec l'ensemble du groupe après un temps de réflexion personnelle ;
- les observateurs savent le plus souvent ce qu'ils ont à observer ;
- les observations concernent en majorité les réussites à reproduire plutôt que les échecs à éviter ;
- les protagonistes ont la possibilité de recommencer une scène afin de rester sur une meilleure impression ;
- le caméscope permet de repasser les moments clefs.

La préparation du jeu de rôle est l'occasion d'une exploitation linguistique en même temps que d'une prise de conscience des contraintes ethno-socio-culturelles qui pèsent sur la communication ; sa réalisation permet à l'apprenant de mettre tout cela en pratique. Le jeu de rôle permet surtout au jeune enfant de jouer véritablement ; il le place dans un monde où l'enfant doit faire comme s'il jouait avec ses amis.

Au niveau individuel, la communication ainsi simulée permet à l'enfant d'appivoiser peu à peu, depuis l'école, les rites de communication de sa société et de le faire sans risque dans un univers imaginaire. Au niveau social, ce type d'exercice contribue à rapprocher un peu plus l'école de la société, ou tout au moins à ne pas trop marquer la coupure qui existe trop souvent.

L'objectif de l'enseignement de la langue française au CP rejoint l'objectif général de l'enseignement du français à l'école primaire, c'est-à-dire donner à l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, la maîtrise de la langue française conçue comme instrument de communication. Au cours des deux premières années du cycle primaire, on cherche donc à faire acquérir les structures de base et le vocabulaire indispensables à une maîtrise des mécanismes fondamentaux du français. Implicitement, on y souligne des points grammaticaux. Ces structures de base et

ce vocabulaire, volontairement limités, mais d'un rendement important, doivent permettre à l'élève :

- de s'identifier par rapport à autrui et à son entourage ;
- de poser des questions simples ;
- de répondre à des questions simples ;
- de décrire une situation ou de raconter un événement ;
- d'exécuter ou de donner un ordre.

En somme, de communiquer avec autrui en toutes circonstances et en fonction de ses centres d'intérêt. Comme toute activité pédagogique, les séances de langage sont également coordonnées par une méthodologie.

1.3.1.2. Méthodologie des séances

La méthode d'apprentissage du français au CP respecte le principe de l'antériorité de l'apprentissage de l'oral. La priorité est donc accordée à l'oral par rapport à l'écrit. Ainsi, un décalage de plusieurs semaines est ménagé entre les deux phénomènes en vue de réussir la prononciation et la compréhension des nouvelles notions, et de préparer les élèves à s'exprimer oralement sans difficulté.

La méthode comprend les phases suivantes :

- présentation d'un dialogue ;
- explication des structures et des mots nouveaux ;
- prononciation ;
- mémorisation des répliques du dialogue ;
- dramatisation du dialogue ;
- fixation des structures et des mots nouveaux ;
- réemploi des structures et des mots nouveaux.

Examinons maintenant ces différentes phases.

1-Présentation du dialogue

Le point de départ est constitué d'un dialogue court, six à neuf répliques, basé sur des situations de communication authentique et ayant comme support un jeu d'images fixes. Le maître présente deux fois le dialogue en faisant défiler les images les unes après les autres et en interprétant les répliques avec l'intonation et l'expressivité souhaitées, sans rien y ajouter.

2- Explication des structures et des mots nouveaux

Ces explications se font à partir de l'image ou des mises en scène et débouchent le plus souvent sur une réutilisation dans un contexte différent. Le maître veille à respecter une démarche rigoureuse et à aller du connu à l'inconnu, du simple au complexe.

3- Prononciation

Le maître fait un travail sur l'intonation, le rythme de la phrase et la prononciation de certains sons posant problèmes .Il s'efforce de faire travailler un maximum d'élèves dans les meilleures conditions.

4- Mémorisation des répliques du dialogue

Elle est facilitée par la présence du support visuel et se décompose en deux étapes :

- répétition par les élèves de chaque réplique du dialogue ;
- redécouverte du dialogue. Elle comprend elle-même :
 - la présentation du dialogue par le maître ;
 - la présentation silencieuse des images du dialogue ;
 - la redécouverte du dialogue par les élèves.

5- Dramatisation du dialogue

Elle se fait en deux temps :

- dramatisation du dialogue avec l'aide du maître ;
- dramatisation du dialogue par les élèves eux-mêmes.

Cette phase apparaît comme un jeu pour les élèves et un spectacle pour leurs camarades.

6- Fixation des structures et des mots nouveaux

Pour chaque structure, une série d'exercices du plus contraignant au moins contraignant est proposée : série d'exercices structuraux en situation, exercices de manipulation à partir d'un support, d'une situation concrète, etc.

La communication étant l'objectif essentiel de l'enseignement de la langue, on s'applique à faire fixer les structures en situation. De plus, le vocabulaire thématique peut être introduit au cours de ces séances. A la fin de la phase de fixation, une séance de contrôle permet au maître de vérifier les acquisitions.

7- Réemploi des structures et des mots nouveaux

Le réemploi est la phase essentielle dans l'apprentissage puisqu'il permet le transfert des structures et du vocabulaire acquis de manière systématique à d'autres situations. On propose pour l'explication de cette phase divers exercices en situation, des jeux, et à partir de la dixième semaine, une image spécifique.

Chaque leçon se déroule pendant une semaine. Les phases sont réparties en séances de trente minutes chacune. Le dialogue qui sert de support contient des points grammaticaux et un lexique sur lesquels le maître doit insister. Au nombre de ces points, figure le discours rapporté dans le programme de CP1. Cette leçon se fait pendant la 28^{ème} semaine de l'année scolaire. Examinons-la à présent.

1.3.1.3. Leçon

On trouve une forme de discours rapporté dans le dialogue ci-dessous.

DIALOGUE⁶⁰

René : Ecoute ! Ali nous crie quelque chose.

Bilé : Qu'est-ce qu'il dit ?

René : Il dit qu'il y a beaucoup d'oiseaux dans la rizière.

Bilé : On va à la chasse avec lui ?

René : D'accord j'ai mon lance-pierres mais je n'ai pas de cailloux.

Bilé : Tiens en voilà !

Ali : Chut ! maintenant arrêtez de parler ! nous approchons de la rizière.

Contenu lexical de la leçon

Ecouter Chasse

Crier Lance-pierres

Oiseau Cailloux

Rizière Approcher

Matériel à prévoir pour la leçon

Plusieurs récipients (Canari, calebasse)

Un lance-pierres

Quelques cailloux

Trois points grammaticaux sont implicitement soulignés dans cette leçon. Ce sont :

- le complément d'objet direct :

E27. Ali nous crie **quelque chose**.

- le style indirect :

E28. **Il dit qu'**il y a beaucoup d'oiseaux dans la rizière.

⁶⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Des mots et des sons, méthode de langage, guide du maître /2 CPI*, Abidjan, NEI, 1994, p. 68.

- l'impératif :

E29. Chut ! Maintenant **arrêtez de** parler.

E28 est au discours indirect. Mais pendant l'enseignement, cette terminologie grammaticale ne doit pas être exposée ni expliquée par le maître. Cette méthode nous fait dire que l'apprentissage du français au cours préparatoire est caractérisé par la pratique d'une grammaire implicite. En effet, c'est par la manipulation guidée et par l'emploi en situation des formes grammaticales et des structures linguistiques que l'apprenant est censé les acquérir et est en mesure de les réemployer dans d'autres situations.

Pour le *Dictionnaire de didactique des langues*⁶¹, la grammaire implicite vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morphosyntaxiques, par exemple) », mais ne « recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. » Cet aspect systématique est souligné : « Enseignement implicite n'est jamais synonyme d'enseignement non systématique. Au contraire, on peut dire que l'un des soucis dominants des créateurs de l'enseignement implicite (les auteurs des premières méthodes audio-orales américaines de stricte obédience structuraliste) a été le choix, l'organisation et la progression de la matière linguistique à faire acquérir », l'exercice structural étant considéré comme l'exercice type de cette démarche.

Cet enseignement implicite a longtemps été interprété par les enseignants et les apprenants comme un non-enseignement de la grammaire. Or, comme l'ont bien montré Henri Besse et Remy Porquier⁶², la grammaire implicite est en fait un **enseignement inductif** (c'est l'apprenant qui déduit lui-même les contraintes d'emploi de telle ou telle forme linguistique) **non explicité** (car l'enseignant fuit

⁶¹ Coste, D. et Galisson, R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.254.

⁶² Besse, H. et Porquier, R., Op. Cit., p.86

toute description ou tout recours à une quelconque terminologie grammaticale) **d'une description grammaticale particulière** de la langue cible.

Une autre discipline, proche du langage, se préoccupe également de l'enseignement du discours rapporté au cours élémentaire. Il s'agit de l'expression orale.

1.3.2. Discours rapporté et expression orale au cours élémentaire

1.3.2.1. Place et objectifs de l'expression orale au CE

L'expression orale est l'action et la manière d'exprimer sa pensée ou de s'exprimer oralement⁶³. La langue orale quant à elle se définit comme le domaine dans lequel est situé tout message réalisé par la parole et susceptible d'audition.

L'élève ivoirien du cours élémentaire, qu'il continue ou non sa scolarité, est appelé à être confronté dans la vie quotidienne à des situations de communication et d'expressions variées dans lesquelles il devra comprendre et employer efficacement la langue.

L'apprentissage de la langue orale à laquelle l'on a accordé beaucoup de place du CP au CE doit se poursuivre et se parfaire au CM. Elle permet la communication directe, l'échange verbal dans les situations variées. Toutes les autres disciplines, en particulier celles qui sont consacrées à l'éveil sur le monde, doivent y concourir.

L'objectif général de l'expression orale au CE rejoint celui de l'enseignement du français, langue seconde en Côte d'Ivoire, à savoir favoriser la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance et clarté. D'une manière spécifique, cette activité vise l'emploi correct d'un certain nombre de structures en

⁶³ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître CEI*, Abidjan, CEDA, 1999, p.116.

situation de communication. Passons maintenant à la méthodologie qui sous-tend cette activité pédagogique.

1.3.2.2. Méthodologie des séances

La bande dessinée de quatre à six vignettes qui sert de support comprend vingt six (26) épisodes⁶⁴. Chaque épisode correspond à une aventure vécue par des héros et est exploité sur une semaine. L'épisode renferme un certain nombre de structures à l'étude. Cette bande dessinée met en situation deux héros (Bidia et Katakikié CE1 ; Gobêh et Tchêwô CE2), des enfants de dix à douze ans, dans une aventure à travers la Côte d'Ivoire. Elle essaie d'apporter aussi quelques connaissances sur l'histoire et la géographie des régions traversées par les héros.

Pour l'exploitation de la bande dessinée, le maître procède par une imprégnation globale suivie d'une lecture et d'une interprétation libre de l'histoire de la bande dessinée. Il est à noter que le maître doit laisser les enfants s'exprimer le plus librement possible, préservant ainsi leur spontanéité afin qu'un véritable dialogue s'établisse entre eux.

Il passe ensuite à la phase d'acquisition systématique qui consiste à bien structurer l'histoire de la bande dessinée par une exploitation dirigée et à faire découvrir les structures à l'étude en vue d'expliquer leur mode d'emploi.

Enfin, le maître termine l'exploitation de la bande dessinée par la phase d'utilisation ou élargissement des idées : le maître et/ou les élèves proposent de nouvelles situations d'utilisation des structures à l'étude. Intéressons-nous à présent à la leçon qui se rapporte au sujet.

⁶⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître CE2*, 2^e édition, Abidjan, CEDA, 1999, p.114.

1.3.2.3. Leçon

Au CE2, la leçon se rapportant au discours rapporté a pour thème : « *Je rapporte les paroles aux autres* »⁶⁵. Elle se fait au cours des semaines 18 et 19 de l'année scolaire.

Ci-dessous figurent les actes de communication faisant cas du discours rapporté.

En se renseignant auprès des passagers du taxi, les enfants ont appris que le palais du roi des Abron ne se trouvait pas à Bondoukou mais à Erébo, quelques kilomètres avant. C'est là qu'ils ont demandé au chauffeur de les descendre.

Les enfants : Pardon madame, on nous a dit que le roi des Abron habitait à Erébo. Pouvez-vous nous indiquer où se trouve son palais ?

La dame : Vous avez de la chance, mes enfants, voici justement le cortège du roi qui rentre au palais. Suivez-le !

Stupéfaits, les enfants découvrent alors le spectacle magnifique du cortège d'un grand chef traditionnel. Ils suivent alors la foule jusqu'au palais et là, ils interrogent un notable.

Les enfants : Excusez- nous Monsieur ! On nous a assuré que Monsieur Tefigué, le grand guérisseur de Kong était ici.

Le notable : C'est vrai, il est bien venu ici. Mais il est parti à Grand - Bassam en nous disant qu'il allait chez un ami guérisseur. Il a ajouté qu'il pensait trouver là - bas un médicament pour guérir notre malade.

Ce texte contient effectivement le discours rapporté traduit ici par le *style indirect* comme l'indiquent les exemples suivants :

⁶⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève, CE2*, Abidjan, CEDA, 1999, p.114

E30. (...) **On nous a dit que** le roi des Abron habitait à Erébo.

E31. (...) **On nous a assuré que** Monsieur Tefigué, le grand guérisseur de Kong était ici.

E32. Mais il est parti à Grand - Bassam **en nous disant qu'**il allait chez un ami guérisseur.

E33. **Il a ajouté qu'**il pensait trouver là-bas un médicament pour guérir notre malade.

L'on a établi de façon parallèle les progressions de l'expression orale et de l'expression écrite. Ce parallélisme au CE2 se présente de la façon suivante :

Tableau 2 : Progression CE2 : Expression –orale/ écrite

SEM	EXPRESSION ORALE	EXPRESSION ECRITE	SEM	EXPRESSION ORALE	EXPRESSION ECRITE
01	Je sais me présenter	Je me présente	14	Ce qu'il n'y a plus Ce qu'il y a encore	Successives
02	Je sais poser des questions		15	Je sais mettre le ton	La ponctuation
03	Je sais répondre aux questions	Je pose des questions	16	Les définitions	
04	J'envoie des messages		Je transmets des messages	17	Je sais décrire
05	Je transmets des messages	18		Je rapporte les paroles aux autres	
06	Je m'adresse à quelqu'un que je ne connais pas	Je m'adresse à un ami	19	Je fais un compte rendu	Je fais un compte-rendu
07	Je m'adresse à un ami		20	Je sais comparer	
08	Ce qui se passe, ce qui vient de se passer, ce qui va se passer	J'écris une lettre	21	J'explique ce qu'il faut faire	Je conseille, je recommande
09	Je sais présenter un itinéraire	J'indique un itinéraire	22	Ce que nous sommes obligés de faire	
10	Voilà comment ça s'est passé		Je situe les actions le temps	23	Ce que nous avons le droit, la permission de faire, ce qui est interdit
11	Les actions simultanées	24		Moi, je pense que (1)	
12	Les actions successives (1)	Les actions successives (2)	25	Moi, je pense que (2)	Je donne mon avis
13	Les actions successives (2)		26	Je sais raconter	

Source : *Français, guide du maître CE2*, 2^{ème} édition, p.116.

Le parallélisme confère une grande homogénéité à l'apprentissage et permet un réemploi des structures à l'étude, élargi aux situations proposées au cours des séances d'expression orale et écrite dans le cas des écrits utilitaires. Cette démarche nous conduit à l'étude du discours rapporté à l'écrit.

1.3.3. Discours rapporté et expression écrite aux cours élémentaire et moyen

1.3.3.1. Place et objectifs de l'expression écrite au CE et au CM

La langue écrite est le domaine dans lequel est situé tout message réalisé par l'écriture et susceptible de lecture. C'est pourquoi, l'expression écrite exige tous les apprentissages de l'écrit (grammaire, orthographe, conjugaison, etc.). Elle permet à l'élève d'exprimer correctement, par écrit, sa pensée et ses sentiments. L'importance de cette activité est indéniable dans la vie de tous les jours. Source de motivation supplémentaire, l'expression écrite développe la sensibilité et l'imagination de l'enfant.

Cette discipline assure plusieurs fonctions et permet de manière générale au locuteur de :

- passer de l'oral à l'écrit à partir des moyens linguistiques acquis à l'oral ;
- communiquer à distance ;
- fixer, conserver le message en permanence ;
- matérialiser sa pensée, ses sentiments.

L'expression écrite à l'école primaire aborde quatre domaines principaux⁶⁶ :

1-L'information :

- savoir transmettre quelque chose aux autres ;
- savoir s'informer auprès des autres ;
- savoir exposer des informations ;

⁶⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *L'expression écrite*, document inédit élaboré par les membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan, p.1.

- savoir faire parler les chiffres ;
- etc.

2-La structuration du temps dans la langue :

- savoir parler d'aujourd'hui, d'hier et de demain ;
- savoir raconter ce qui s'est passé autrefois ;
- savoir présenter un événement ;
- etc.

3-L'expression de soi :

- savoir parler de soi;
- savoir correspondre avec quelqu'un;
- etc.

4-L'art de raconter :

- savoir parler des lieux, des personnages et des objets ;
- savoir décrire des actions ;
- savoir bâtir un récit ;
- etc.

NB : Les exemples qui illustrent chaque rubrique se trouvent dans les progressions des CE et CM.

L'objectif global⁶⁷ de l'enseignement de l'expression écrite au CE et au CM rejoint l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement du français à l'école primaire, à savoir, favoriser la capacité de communiquer et de s'exprimer avec aisance, clarté, par écrit dans la langue officielle.

D'une manière spécifique, cette activité vise :

⁶⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître CMI*, Abidjan, NEI, 2001, p.137.

- l'entrée dans un univers spécifique ayant ses règles propres (la communication à distance, par exemple, exige qu'on précise la date, le nom et l'adresse de l'expéditeur et du destinataire) ;
- la rédaction d'un court texte en fonction d'un projet d'écriture qui fait appel à un type de texte.

Au cours élémentaire, le maître doit amener l'enfant à produire de courts textes contenant des structures à l'étude. Au cours moyen, l'enfant doit être capable de rédiger de courts textes organisés en paragraphes selon un plan précis par lequel il produit des récits, des descriptions, des correspondances en vue d'exprimer sa pensée et ses sentiments. Voyons maintenant la méthodologie qui coordonne les activités d'expression écrite.

1.3.3.2. Méthodologie des séances

L'expression écrite et l'expression orale au CE fonctionnent de façon parallèle. Les mêmes thèmes de l'expression orale correspondant aux semaines impaires (1, 3, 5, 7...) sont repris en expression écrite (voir tableau 2). Le support correspondant est constitué de documents écrits : correspondance, petites annonces, textes descriptifs, fiches, affiches publicitaires.

Les leçons d'expression écrite apparaissent dans le livre-élève en semaines paires (2, 4, 6, 8, 10...). Mais leur exploitation doit débiter en semaines impaires pour se terminer en semaines paires. Ainsi, par exemple, l'exploitation de la première leçon "Je me présente" positionnée en semaine 2 dans le livre-élève doit commencer en semaine 1 (séances 1 et 2) pour s'achever en semaine 2 (séances 3 et 4) ; la deuxième leçon en semaine 4 dans le livre-élève doit s'exploiter en semaine 3 (séances 1 et 2) et 4 (séances 3 et 4). Chaque leçon se déroule sur une quinzaine, à raison de deux séances par semaine, soit au total quatre séances.

Première séance : Acquisition des moyens linguistiques à l'étude

Démarche :

1. Observation des documents (textes, bande dessinée) dans le livre–élève.
2. Analyse guidée par des questions
3. Manipulation
4. Synthèse ou récapitulation
5. Exercice écrit de réinvestissement des structures dégagées : exercice n°1

Deuxième séance : Rappel des acquisitions précédentes**Démarche :**

1. Rappel des moyens linguistiques étudiés en première séance
2. Manipulation à l'écrit des structures linguistiques
3. Pratique de l'exercice n°2

Troisième séance : Production**Démarche :**

1. Présentation du sujet (au tableau ou dans le livre)
2. Questions de compréhension
3. Rappel des structures linguistiques étudiées
4. Travail au brouillon (le maître circule dans les rangées pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés.)
5. Travail de mise en forme (le maître donne les consignes de présentation des devoirs dans le cahier. Chaque enfant recopie son devoir au propre et le relit silencieusement.)

Quatrième séance : Correction**Démarche :**

La correction à proprement parler comporte deux phases : la correction collective et la correction individuelle.

1/ Correction collective

Le maître fait corriger au tableau les fautes par catégories : fautes de grammaire, de conjugaison, de syntaxe et de vocabulaire. Il relève deux à trois fautes fréquemment commises par l'ensemble de la classe et les corrige les unes après les autres de la façon suivante :

Premier procédé : Le maître porte au tableau la phrase fautive. Il invite les élèves à écrire sur l'ardoise la phrase correcte. Après le contrôle, il ne laisse pas la phrase fautive au tableau.

Deuxième procédé : Le maître porte au tableau la phrase tout en prenant soin de laisser la partie fautive vide. Il donne la consigne et les élèves écrivent la phrase correcte sur leur ardoise.

N.B. : Pendant la correction collective, les cahiers ne sont pas encore distribués.

2/ Correction individuelle

a/ Le maître distribue les cahiers aux élèves.

b/ Chaque élève corrige son cahier (avec ou sans l'aide de son voisin ou du maître). Le maître, dans les rangées, veille à la correction.

c/ Contrôle des corrections : le maître ramasse les cahiers pour une vérification des corrections faites par les élèves.

Examinons maintenant les différentes leçons inscrites dans le programme.

1.3.3.3. Leçons

Nous avons trois leçons dans cette progression : la première au CE2, la seconde au CM1 et la troisième au CM2.

1.3.3.3.1. Première leçon

“**Je transmets des messages**”⁶⁸ est le thème de la leçon consacrée au discours rapporté au CE2. La leçon se fait au cours des semaines 5 et 6 de l’année scolaire. Elle vise à communiquer des informations en utilisant le style indirect.

La synthèse du cours se présente de la façon suivante :

Encadré n°1	Leçon d’expression écrite au CE2
<p>Pour transmettre un message, tu peux utiliser des expressions comme : dire... que, annoncer...que, demander...que, prier de..., prévenir de..., rappeler que..., faire part de..., Je vous annonce que mon fils se marie Jeudi prochain.</p>	

La deuxième leçon est destinée aux apprenants de CM1.

1.3.3.3.2. Deuxième leçon

Ce cours a pour thème : “**Rapporter les paroles des autres.**”⁶⁹ Il s’étale sur les semaines 19 et 20 de l’année scolaire et vise à faire parler des personnages grâce à des verbes précis et à des signes de ponctuation.⁷⁰ Il est récapitulé de la façon suivante :

Encadré n°2	Leçon d’expression écrite au CM1
<p>Pour rapporter les paroles des autres, on utilise :</p> <p>Le discours direct, si on veut reproduire ou rapporter les paroles exactes ; on fait parler directement les autres. <u>Exemple</u> : Elle dit : “Je voudrais sortir, s’il vous plaît”.</p> <p>Le discours indirect, si on veut rapporter indirectement les paroles ; les personnes ne parlent pas elles - mêmes. <u>Exemple</u> : Elle dit qu’elle voudrait sortir.</p>	

⁶⁸ Ministère de l’Éducation nationale, *Français, livre de l’élève CE2*, Op. cit., p.43.

⁶⁹ Ministère de l’Éducation nationale, *Français, livre de l’élève CM1*, Abidjan, NEI, 2000, p.200.

⁷⁰ Ministère de l’Éducation nationale, *Français, guide du maître CM1*, Op. cit., p.154.

Nous abordons à présent le CM2 pour examiner la dernière leçon de cette série.

1.3.3.3.3. Troisième leçon

Le thème de cet enseignement est : **“Rapporter les paroles des autres”**⁷¹. Le cours s’étale sur les semaines 17 et 18 de l’année scolaire. Il vise le même objectif que la leçon précédente, c’est-à-dire faire parler des personnages dans les récits d’élèves grâce à des verbes précis et à des signes de ponctuation. En voici le résumé.

Encadré n°3	Leçon d’expression écrite au CM2
<p>Dans un récit, on peut rapporter les paroles des personnages.</p> <p>- <u>au style ou discours direct</u> :</p> <p>On fait parler directement les personnages en utilisant un verbe introducteur, les deux points, les guillemets et les tirets pour changer de personnage dans un discours dialogué.</p> <p><u>Exemple</u> : Ali lui a dit : "Non, je n’en veux pas".</p> <p><u>Au style ou discours indirect</u> :</p> <p>Les paroles sont indirectement rapportées en utilisant "que" ou "pourquoi, quand, si... ; de + infinitif " après le verbe introducteur. Les transformations s’opèrent au niveau des pronoms, des adjectifs possessifs, du temps des verbes, etc.</p> <p><u>Exemple</u> : Ali lui a dit qu’il n’en voulait pas.</p> <p>On peut aussi résumer ces paroles.</p> <p><u>Exemple</u> : Ali a refusé.</p>	

En outre la maîtrise de l’écrit passe par l’apprentissage conjoint de trois techniques : l’écrit comme technique graphique, l’écrit comme construction syntaxique et l’écrit comme capacité de produire un texte.

L’écrit comme construction syntaxique nous intéresse particulièrement. En effet, au-delà des contraintes d’accord qui relèvent du premier niveau, savoir écrire signifie ici maîtriser la composition globale des phrases, associer les classes

⁷¹ Ministère de l’Éducation nationale, *Français, livre de l’élève CM2*, Abidjan, NEI, 2000, pp.183-184.

grammaticales, coordonner les constituants, réduire les parties de discours identiques, nominaliser, discriminer les connecteurs logiques, combiner l'ensemble des procédures. C'est donc à ce niveau que le maître pourra évaluer l'impact des leçons de grammaire sur l'élève.

1.3.4. Discours rapporté et grammaire au cours moyen

1.3.4.1. Place et objectifs de la grammaire au cours moyen

L'enseignement de la grammaire n'est pas une fin en soi. C'est un moyen indispensable à la communication et à l'expression. Toutes les activités de grammaire ont pour but d'aider l'élève à découvrir et à maîtriser les mécanismes de fonctionnement de la langue en vue de son utilisation correcte à l'oral et à l'écrit. Elles ne doivent pas être conçues comme des activités d'analyse et d'étiquetage, mais comme une approche de l'organisation de la phrase. Cette approche et la connaissance indispensable des règles de fonctionnement de la phrase doivent être considérées comme des techniques au service de l'écrit. Il s'agit donc d'enseigner une grammaire qui soit au service de l'expression, une grammaire de reconnaissance et de production⁷².

On ne peut isoler une pédagogie de la grammaire d'une pédagogie du français en général puisque l'enseignement du français forme un tout. Même s'il est divisé en sous-disciplines (grammaire, expression orale, conjugaison, etc.), toutes ces disciplines visent le même objectif général, c'est-à-dire développer l'usage des moyens linguistiques de communication, développer et enrichir l'aptitude à s'exprimer oralement et par écrit.

Au cours élémentaire, on mise sur la maîtrise des règles de fonctionnement de la phrase simple. Au cours moyen, la préoccupation est plus portée sur la maîtrise des règles de fonctionnement de la phrase complexe et sur le passage de

⁷² Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître /1 CM2*, Abidjan, NEI, 1992, p.22.

la phrase simple à la phrase complexe. Comme toute activité éducative, les séances de grammaire sont aussi coordonnées par une méthodologie ; ce à quoi nous nous attelons présentement.

1.3.4.2. Méthodologie des séances

Le programme propose deux leçons pour chaque semaine. Le support est essentiellement constitué de phrases et de textes puisés dans divers types d'écrits (narratif, injonctif, descriptif, explicatif, etc.).

La démarche proposée est fondée sur la découverte active des notions grammaticales. Elle consiste d'abord à manier la langue, puis à observer les modifications introduites par ce maniement. On en vient ainsi à découvrir et à formuler les règles de fonctionnement. Chaque leçon de grammaire propose une série d'investigations qui doivent permettre à l'élève de découvrir progressivement tel ou tel aspect du fonctionnement de la langue. La démarche comprend trois phases : une phase d'imprégnation, une phase d'acquisition systématique et une phase d'application.

1. La phase d'imprégnation

A partir d'un petit texte ou d'une série de phrases, l'élève est amené à se familiariser avec la notion abordée. L'objectif des manipulations pratiquées est double :

- Pratique de la notion et maîtrise implicite des faits de langue.
- Préparation à l'observation.

Cette première étape, par le jeu systématique des manipulations et des questions, invite l'élève à observer ce qui se passe et à découvrir de manière réfléchie les notions.

2. La phase d'acquisition systématique

Au cours de cette phase, les élèves sont invités à formuler et à synthétiser leurs observations, à élaborer la règle de fonctionnement qu'ils ont découverte.

Les conclusions appelées *Retenons* contenues dans le manuel, se veulent des récapitulations de ce qui a été dégagé précédemment. Il est important que ce soient les élèves, guidés par le maître, qui formulent dans leur propre langage, les découvertes auxquelles ils sont parvenus. Le recours au manuel n'interviendra que dans un second temps comme un moyen de vérification. Ces conclusions sont aussi le lieu d'apports terminologiques et de définitions.

3. La phase d'application

C'est la phase de contrôle qui consiste à faire des exercices individuels. Ces activités reprennent les manipulations pratiquées dans la phase d'acquisition systématique. Ce sont des exercices de substitution, de déplacement, d'analyse et de transformation. Ils permettent aux élèves de reconnaître les notions dans les phrases diversifiées. Les exercices marquent donc un temps de renforcement et de contrôle de la prise de conscience. Ils permettent le passage d'une grammaire implicite (phase initiale) à une grammaire explicite. Le tableau ci-dessous résume la démarche méthodologique.

Tableau 3 : Synthèse de la démarche méthodologique

PHASES	ACTIVITES	TEMPS
IMPREGNATION	<ul style="list-style-type: none"> - Partir d'un texte ou d'un corpus de phrases - Faire lire silencieusement - Faire lire à haute voix - Poser des questions de compréhension 	30 mn
ACQUISITION SYSTEMATIQUE	<ul style="list-style-type: none"> - Exploiter oralement (manipulations : substitution, permutation) - Exploiter à l'écrit (quelques manipulations écrites) - Faire observer les élèves - Faire découvrir la règle à mémoriser 	
APPLICATION	<ul style="list-style-type: none"> - Faire faire des exercices variés d'application 	15 mn

Source : *Français, guide du maître CE2*, Op. cit., p.23.

Après la méthodologie, passons à la phase d'enseignement proprement dite.

1.3.4.3. Leçons

Le programme propose trois leçons sur les discours direct et indirect au cours moyen : la première au CM1 et les deux autres au CM2.

1.3.4.3.1. Première leçon

Ce cours est dispensé au CM1 pendant la 22^{ème} semaine de l'année scolaire. Il vise les objectifs⁷³ suivants :

- la distinction discours direct / discours indirect ;
- l'emploi du discours direct et du discours indirect ;

⁷³ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître CM1*, Op. cit., p.58.

- la prise de conscience des changements qui s'opèrent au niveau des pronoms et du temps des verbes lorsqu'on passe du discours direct au discours indirect et vice versa.

Soit le résumé⁷⁴ ci-dessous :

Encadré n°4	Leçon de grammaire au CM1
<p><u>Au style direct</u> (ou discours direct) on cite directement les paroles ou les pensées de quelqu'un. <u>Exemple</u> : Elle dit : « Je reviendrai demain. »</p> <p><u>Au style indirect</u> (ou discours indirect) on rapporte les paroles ou les pensées de quelqu'un de façon indirecte. <u>Exemple</u> : Elle dit qu'elle viendra demain.</p> <p>Lorsqu'on passe du discours direct au discours indirect, il y a des changements au niveau des pronoms personnels, des pronoms possessifs et du temps des verbes. <u>Exemple</u> : «Apportez- moi mes lunettes et mon journal », dit papa. Papa demande de lui apporter ses lunettes et son journal.</p>	

C'est avec le CM2 que nous allons clore cette partie. Les deux leçons que nous examinons successivement sont également consacrées au passage du discours direct au discours indirect et vice versa. Elles se font au cours de la 16^{ème} semaine de l'année scolaire.

1.3.4.3.2. Deuxième leçon

Cet enseignement mise sur⁷⁵ :

- l'identification des principaux changements liés à la transformation d'un texte au discours direct en un texte au discours indirect ;
- la transformation d'un texte au discours direct en un texte au discours indirect (et inversement) en faisant les principaux changements.

⁷⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève CM1*, Op. Cit., p.226

⁷⁵ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître/2 CM2*, Abidjan, NEI, 1994, p.20

En ce qui concerne les transformations, l'accent est mis sur le changement du système des pronoms, des adjectifs possessifs et du temps des verbes, comme le montre le résumé⁷⁶ ci-dessous.

Encadré n°5	Première leçon de grammaire au CM2	
Quand on passe du discours (style) direct au discours (style) indirect, il y a souvent des changements au niveau :		
	Discours direct	Discours indirect
- des pronoms personnels :	Il dit : "j'arrive".	-Il dit qu'il arrive.
-des adjectifs et des pronoms possessifs :	Il affirme : "j'arrive chez mes parents".	-Il affirme qu'il arrive chez mes parents.
- du temps des verbes :	- Il me demande : "Est - ce que tu te portes bien ?" - Il m'a demandé : "Est - ce que tu te portes bien ?"	- Il me demande si je me porte bien. - Il m'a demandé si je me portais bien.

1.3.4.3.3. Troisième leçon

Ce cours traite deux cas particuliers : l'impératif (mode) et les interrogations. Les efforts sont orientés vers :

- l'indentification des changements liés au passage du discours direct au discours indirect ;
- la transformation d'un texte au discours direct (comportant des impératifs et des interrogations) en un texte au discours indirect en tenant compte des principaux changements.⁷⁷

La synthèse du cours s'illustre de la façon suivante⁷⁸ :

⁷⁶ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève CM2*, Op. Cit., p.163

⁷⁷ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître/2, CM2*, Op. Cit., p.21

⁷⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève CM2*, Op. Cit., p.168

Encadré n°6	Deuxième leçon de grammaire au CM2	
	Discours direct	Discours indirect
Des modes	Va avec ton taureau. Impératif	Il dit d'aller avec mon taureau. Infinitif
Des interrogations	Tu reviendras ? Quand iras- tu ? Qu'est-ce que tu portes ? Interrogation directe	Il demande { Si je reviendrai. quand j'irai. ce que je porte. Interrogation indirecte

Nous nous proposons de récapituler les différentes leçons dans un tableau synoptique.

Tableau 4 : Leçons sur le discours rapporté à l'école primaire

Sous- disciplines du français	Notions et thèmes	Classes	Nombre de leçons
Langage	Style indirect	CP1	1
Expression orale	Je rapporte les paroles aux autres	CE2	1
Expression écrite	Je transmets des messages Rapporter les paroles des autres Rapporter les paroles des autres	CE2 CM1 CM2	3
Grammaire	Discours direct / discours indirect Discours direct / discours indirect (1) Discours direct / discours indirect (2)	CM1 CM2 CM2	3
			Total 8 leçons

CONCLUSION PARTIELLE

A la question de savoir ce qu'est le discours rapporté, nous avons répertorié et analysé trois procédés traditionnellement définis par les grammairiens. Ce sont les discours direct, indirect et indirect libre. Mais les travaux récents sur le sujet ont montré qu'on ne pouvait pas limiter la typologie du discours rapporté à ces trois procédés. D'autres formes telles que le monologue intérieur, la contamination lexicale et le narrateur-témoin, et la connotation autonymique s'ajoutent à cette liste.

Du primaire à l'université, les théories de l'énonciation s'imposent à tous les niveaux de l'enseignement pour l'étude de la langue comme pour celle des textes. En effet, toute production orale ou écrite est un acte d'énonciation, c'est-à-dire un acte individuel d'utilisation des moyens linguistiques dans une situation de communication et d'expression bien définie. Toute situation d'expression écrite implique un producteur (celui qui écrit) et un destinataire (celui ou ceux à qui le message s'adresse), un lieu et un moment précis de production, une raison donnée et des objectifs spécifiques. Ceci explique sans doute la part belle faite à l'enseignement du discours rapporté à l'école primaire où seulement le couple discours direct/ discours indirect fait l'objet d'étude. Au total, huit (8) leçons réparties dans les activités de langage, d'expression orale et écrite et de grammaire assurent la pédagogie du discours rapporté à l'école primaire.

L'apprentissage du français est évolutif : à chaque stade de développement de l'enfant correspond un style de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Les apprentissages deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure que l'enfant se développe et devient autonome. Ceci impose à tout apprentissage une progression hiérarchisée. A l'école primaire, par exemple, l'enseignement du discours rapporté comporte deux dimensions : la dimension orale et la dimension écrite. Il procède par touches successives qui vont de l'imprégnation ou

acquisition implicite à l'acquisition explicite. C'est une progression linéaire qui s'intensifie au cours moyen deuxième année, en fin de cycle. Cette évolution progressive est une stratégie d'apprentissage dans la pédagogie à l'école primaire.

Nous venons de décrire les aspects théoriques de notre sujet. Il importe à présent de savoir comment les écoliers pratiquent le discours rapporté. La deuxième partie du travail s'intéresse à cette préoccupation.

DEUXIEME PARTIE :

ETUDE PRATIQUE

Au cours d'une leçon, le maître enseigne ; il aide ses élèves à acquérir des connaissances, à développer des habiletés, à évoluer sur le plan de leurs attitudes. Les élèves quant à eux s'efforcent d'apprendre. Ils cherchent à acquérir des connaissances, à développer des habiletés qu'ils ne possèdent pas. Maître et élèves poursuivent donc le même but : l'atteinte de certains objectifs par les élèves. Dans le cas d'espèce, les élèves doivent pouvoir transformer un texte au style direct en un texte au style indirect (et inversement) en tenant compte de la ponctuation et des changements grammaticaux. Mais un tel exercice n'est pas toujours compris par les apprenants. Il existe souvent un fossé entre le savoir que dispense le maître et sa maîtrise par les apprenants.

Les lacunes sont souvent multiples. C'est pourquoi il convient de mener des enquêtes auprès des élèves et des instituteurs en vue de connaître la nature et les origines des difficultés. Les enquêtes doivent répondre à trois critères principaux. Elles doivent être conduites de façon méthodique ; les résultats doivent être traités et interprétés. Chaque critère fera l'objet d'un chapitre dans cette partie.

CHAPITRE I : METHODOLOGIE DES ENQUETES

L'exposé porte sur le terrain des enquêtes, l'échantillonnage, les techniques utilisées et la méthode d'exploitation des résultats.

2.1.1. La présentation du terrain

Nos enquêtes ont débuté en mai 2001. Ce mois marque la fin des enseignements dans nos écoles. C'est aussi la période de révision des enseignements pour les classes qui présentent des examens. En 2001, les moyens de communication, en l'occurrence le téléphone portable, aujourd'hui en vogue, n'était pas accessible à tous. Il était donc difficile de regagner les zones rurales, de communiquer à distance avec les instituteurs en vue d'obtenir un rendez-vous dans le cadre de nos enquêtes. Par ailleurs, certains villages ne disposaient pas de service postal pouvant acheminer les résultats de nos enquêtes vers Abidjan. Ces mobiles nous ont amené à orienter nos investigations vers les zones urbaines.

Il convient de rappeler que cette étude ne concerne pas un phénomène ou un événement singulier, bien localisé et circonscrit dans un espace. Mais il s'agit d'un processus scolaire de caractère plus ou moins universel. Nous avons donc trouvé nécessaire de faire un choix raisonné d'espaces. Cette technique d'échantillonnage repose sur le jugement du chercheur. Ainsi, le choix raisonné nous a amené à sélectionner dix inspections de l'enseignement primaire que nous déclarons représentatives de l'ensemble. En effet, ces espaces sont situés dans les grandes régions de la Côte d'Ivoire que sont le Sud, l'Est, le Nord et le Centre-ouest. La liste de ces institutions s'établit comme suit :

- Abengourou II ;
- Attécoubé ;
- Bonoua ;
- Gagnoa II et III ;

- Korhogo II ;
- Odienné I et II.
- Yopougon II et III

A cette liste s'ajoute l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan (APRA), située au Plateau, à l'immeuble le Paris.

Voici à présent quelques caractéristiques des sites concernés par l'étude.

2.1.1.1 Quelques caractéristiques des sites

2.1.1.1.1 Abengourou

Située à l'est de la Côte d'Ivoire, à 6,73° latitude nord et 3,49° longitude ouest, à la frontière du Ghana, Abengourou est le fief des Agni. Peuple originellement issu de la Gold Coast, Ghana actuel, les Agni ont migré vers la Côte d'Ivoire avec le grand groupe Kwa. Le nom « Abengourou » vient de l'expression « N'pékro » signifiant en Ashanti (langue du Ghana) « Je n'aime pas les palabres ». Abengourou fait partie de la région du Moyen Comoé. La ville s'étend sur une superficie de 5.200Km², avec une population estimée en 2004 à 105.000 habitants. Cette région forestière est favorable aux cultures de rente (cacao, café, hévéa) et aux cultures vivrières (banane, manioc, tarot).

La direction régionale d'Abengourou compte 3 inspections, 182 écoles primaires et 1097 maîtres⁷⁹.

Pour l'IEP Abengourou II, on a 75 écoles et 433 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 48,05%

Entrée en 6^{ème} 26,84 %

⁷⁹ En 2002, le ministère de l'Éducation nationale a recensé les infrastructures scolaires et le personnel enseignant. Les données chiffrées sont contenues dans *Almanach de l'École ivoirienne, IEP et CAFOP*, 2002

2.1.1.1.2 Attécoubé

Cette commune appartient à la région des Lagunes. Située dans Abidjan nord, et sur une berge dominant la baie du Banco, Attécoubé est longtemps demeurée un simple village peu touché par l'urbanisation qui se développait dans les localités voisines. Au début de l'ère coloniale, Attécoubé a été le premier témoin du négoce d'exportation de bois. Les grumes d'acajou, de Niangon, de sipo, de samba et autres billes de bois transitaient par la lagune jusqu'aux navires chargés de les emporter en Europe. La commune englobe la totalité des 3.000 hectares constituant le Parc national du Banco.

L'IEP Attécoubé totalise 49 écoles primaires et 347 maîtres en 2002.

2.1.1.1.3 Bonoua

La ville appartient à la région du Sud Comoé. Elle est délimitée au nord par le département d'Alepé et à l'est par le département d'Adiaké. Bonoua ou Obolown signifie en langue Ehive à l'orée de la forêt. Le peuple Ehive serait venu de son Ghana natal à la suite d'une guerre fratricide. Bonoua est le fief des Abouré. On y cultive le café, le cacao, l'ananas, l'hévéa, etc.

Les données qui concernent le nombre de maîtres et d'écoles de L'IEP Bonoua ne sont pas disponibles.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 49, 40%

Entrée en 6^{ème} 31,91%

2.1.1.1.4 Gagnoa

La ville appartient à la région du Fromager et elle est située au centre-ouest de la Côte d'Ivoire. Localisée en zone forestière, Gagnoa est la ville principale de la boucle du cacao. La région est peuplée par les Bété.

La direction départementale de Gagnoa totalise 6 inspections, 399 écoles primaires et 2 257 maîtres.

Pour l'IEP Gagnoa II, on dénombre 64 écoles et 345 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 46,82 %

Entrée en 6^e 28,29%

Pour l'IEP Gagnoa III, on dénombre 68 écoles et 378 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 50,82 %

Entrée en 6^e 27,16%

2.1.1.1.5 Korhogo

La ville est située au Nord de la Côte d'Ivoire. Elle appartient à la région des Savanes avec un climat de type soudanais. La ville est habitée par les Senoufo et les Malinké. La population en 2004 est estimée à 170.600 habitants. Cette région est essentiellement un foyer de cultures vivrières (igname, maïs, mil, sorgho, riz). La principale culture de rente qui y est pratiquée est le coton. Mais la culture de l'anacardier commence à occuper une place de choix.

La direction régionale de Korhogo totalise 7 inspections, 493 écoles primaires et 1800 maîtres.

Pour l'IEP Korhogo II, on a 76 écoles et 319 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 43,42 %

Entrée en 6^e 41,49 %

2.1.1.1.6 Odienné

La ville est située au Nord-ouest de la Côte d'Ivoire, proche du Mali et de la Guinée. Elle appartient à la région du Denguelé ; son climat est de type soudanais. Odienné est la dernière ville ivoirienne avant la Guinée. La ville est peuplée par les Senoufo et les Malinké. Cette population est estimée à 100.000 habitants en

2004. C'est aussi un foyer de cultures vivrières (igname, maïs, riz, sorgho). On rencontre également la culture du coton et de l'anacardier.

La direction régionale d'Odienné enregistre 6 inspections et 458 écoles primaires.

L'IEP Odienné I compte 96 écoles primaires et 280 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 71,84 %

Entrée en 6^e 46,10%

L'IEP Odienné II totalise 70 écoles et 214 maîtres.

2.1.1.1.7 Yopougon

Située à l'ouest de la ville d'Abidjan, la commune de Yopougon est sur le plan géographique, la plus grande commune de la Côte d'Ivoire avec une superficie de 152,11Km². La commune de Yopougon compte plus de 40 quartiers dont 14 quartiers précaires. C'est aussi une commune populaire et peuplée dont l'effectif total s'élève à 688.335 habitants, soit 23,9% de la population abidjanaise. Selon les autorités municipales de la commune, c'est au cours des années 70 que le champ de Yopou⁸⁰ fut désigné pour devenir la grande zone d'extension de la ville d'Abidjan. Pour ce faire, d'importants programmes de l'Etat en matière de logements sociaux ont été initiés dans cette commune.

On dénombre 5 inspections dans la commune de Yopougon.

L'IEP Yopougon II compte 52 écoles primaires et 367 maîtres.

L'IEP Yopougon III totalise 69 écoles primaires et 345 maîtres.

Résultats aux examens 2000-2001 : CEPE 42,63 %

⁸⁰ Yopou est le nom du propriétaire de la plantation et du domaine forestier choisis par l'Etat pour construire des habitations destinées aux fonctionnaires ivoiriens.

Entrée en 6^e 25,14%

Nous voudrions préciser que les deux inspections de Yopougon ne sont pas concernées par l'évaluation des élèves.

2.1.2. L'échantillonnage

Nous avons travaillé avec un effectif de 395 écoliers de CM2 repartis entre les huit inspections citées plus haut. Le choix des classes de CM2 s'explique par le fait que nous travaillons sur les écrits. Pour ce qui est du sujet, nous avons été rassuré que toutes les classes de CM2 avaient reçu des enseignements sur le discours rapporté afin de pouvoir affronter l'examen du CEPE et le concours d'entrée en sixième. Les différentes techniques des enquêtes ont permis de travailler avec trois catégories de personnes :

- les élèves : taille de l'échantillon = 395 ;
- les instituteurs : taille de l'échantillon = 55 ;
- les membres de la cellule de français de l'APRA : taille de l'échantillon = 05.

Nous avons utilisé deux techniques d'échantillonnage non probabilistes :

- l'échantillon accidentel ;
- l'échantillon par choix raisonné.

L'échantillon accidentel est celui où la population n'est pas définie. Il s'agit de groupe dont les caractéristiques n'ont pas été établies en fonction d'une recherche et que l'on doit accepter comme tel dans la recherche parce que disponible, présent à un endroit déterminé, à un moment précis. Les 395 élèves constituent un échantillon accidentel parce que les classes ne présentent pas les mêmes effectifs. Nous nous sommes trouvé dans l'obligation de travailler avec tous les effectifs quand bien même ils n'auraient pas été homogènes.

Le choix raisonné amène à sélectionner des individus que l'on déclare représentatifs d'un groupe. On parle de choix raisonné car la technique repose sur le jugement du chercheur. Les instituteurs et les membres de la cellule de français de l'APRA sont des échantillons par choix raisonné. Le tableau ci-après répartit les écoliers entre les huit inspections :

Tableau 5: Effectif des élèves par inspection

Inspections	Effectifs
Abengourou II	58
Attécoubé	47
Bonoua	56
Gagnoa II	57
Gagnoa III	54
Korhogo II	42
Odienné I	41
Odienné II	40
Total	395

La répartition inégale des effectifs au niveau des inspections s'explique par le fait que dans certaines régions comme le Nord de la Côte d'Ivoire, les classes sont moins chargées que celles des autres régions. C'est l'une des caractéristiques de l'échantillon accidentel avec lequel le chercheur est obligé de travailler.

2.1.3. Les techniques utilisées

Trois techniques ont été utilisées. Nous avons l'interview, l'évaluation formative et le questionnaire.

2.1.3.1. L'interview des instituteurs et des membres de la cellule de français de l'APRA

Cette interview a porté sur les points suivants :

- l'examen des programmes scolaires ;
- les niveaux ou les classes intéressés par l'enseignement du discours rapporté ;
- la méthodologie qui sous-tend les enseignements ;
- l'enseignement dans une langue non maternelle ;
- l'impact de cet enseignement sur le rendement des écoliers ;
- les difficultés spécifiques aux classes de CM2 ;
- vœux pour la prochaine année scolaire.

Nous n'avons pas concentré les échanges autour des hypothèses et des objectifs de la recherche parce que l'entretien a pour but essentiel de nous donner une idée de la perception de l'école par ceux-là mêmes qui sont quotidiennement confrontés au problème que nous étudions. Il a permis de s'imprégner des réalités du terrain, de cerner davantage le problème à partir des perceptions, des interprétations et des expériences de nos interlocuteurs. L'interview n'est pas enregistrée au magnétophone. Nous avons pris des notes au fur et à mesure que les interlocuteurs répondaient aux questions. Passons à présent à la seconde technique.

2.1.3.2. L'évaluation formative

Dans la plupart des dictionnaires, le verbe "évaluer" a comme signification de base : porter un jugement de valeur sur quelque chose⁸¹. Evaluer les apprentissages de quelqu'un signifie donc porter un jugement de valeur sur ceux-ci. Mais pour porter un jugement de valeur sur une chose, en l'occurrence sur des

⁸¹ Kayembé, N.B., *Évaluer les apprentissages de mes élèves*, Abidjan, CEDA, 1995, p.17.

apprentissages, il faut posséder des informations sur ce ou ces apprentissages. Le jugement de valeur devra donc être précédé par une étape préliminaire qui consistera à collecter des informations sur l'objet d'évaluation. Ainsi, on peut dire que l'information est le point central, le cœur même de tout jugement et de toute évaluation. Elle est la condition sine qua non de l'évaluation.

L'évaluation des apprentissages remplit au moins quatre rôles essentiels :

- promouvoir l'apprentissage ;
- faciliter l'enseignement ;
- fournir des informations aux parents d'élèves ;
- fournir des informations aux autorités scolaires pour fins de décisions institutionnelles ou pour fins de certification.

L'évaluation formative est liée beaucoup plus étroitement au processus de formation que les autres formes d'évaluation. Son objectif est de guider l'élève dans son travail scolaire. A cette fin, on recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève. Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées. Sur la base de cette interprétation, l'enseignant adapte ses aides, ou la situation pédagogique, pour faciliter les apprentissages.

L'évaluation formative peut donc être caractérisée par ce cycle : « constat de difficultés–interprétation–remédiation ». Celui-ci peut avoir des périodes courtes : l'enseignant, au cours même d'une séquence éducative, constate une difficulté, l'analyse immédiatement et, dans la foulée, fait quelque chose pour y remédier. Ce cycle peut avoir des périodes plus longues : on procédera, par exemple, à une analyse systématique des difficultés des élèves en les plaçant dans des situations spécialement élaborées à cet effet, et l'on tirera de cette analyse des indications pédagogiques qui seront mises en œuvre les jours ou les semaines suivantes.

Analysant le rôle central de l'évaluation formative, Halté Jean François dit ceci : « *Le contrôle de l'état des savoirs relève des techniques de l'évaluation formative. Celle-ci recueille ses données non seulement en évaluant de façon savante les produits de l'activité, mais aussi en essayant de connaître les processus dont ils sont le résultat. Elle interprète ses informations à partir des théories disponibles de l'objet. Elle guide l'action didactique en ce qu'elle repère les problèmes de toute nature survenus en cours d'apprentissage et permet par là le déclenchement des projets décrochés d'apprentissage dans les projets de faire.* »⁸²

En d'autres termes, l'évaluation formative a pour but de dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté, et de l'aider à la surmonter par le biais d'activités correctives et d'activités de renforcement comme le préconise Landsheere de Gilbert⁸³. Cette technique ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour pour le maître et pour l'élève.

La démarche d'évaluation est un processus comprenant trois phases intimement liées : la collecte des données, le jugement sur les données recueillies et la prise de décision basée sur ce jugement. Ces trois phases sont précédées par une quatrième tout aussi importante : la phase de préparation durant laquelle l'enseignant précise l'objet de l'évaluation, les données à recueillir, les conditions de la collecte et les outils nécessaires pour ce travail.

La phase de préparation de cette évaluation a consisté à informer les élèves une semaine avant d'un contrôle écrit, à organiser des séances de révision et à donner aux élèves les instructions nécessaires. Nous avons accordé deux heures aux élèves pour traiter les deux sujets extraits de leur manuel de français. Le

⁸² Halté, J.F., *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992, p.117.

⁸³ De Landsheere, G., *Evaluation continue et examens*, Bruxelles, Labor, 1980, p.226.

premier sujet est consacré au passage du discours direct au discours indirect à partir des phrases ; le second traite du passage du discours indirect au discours direct à partir d'un texte. Les textes ci-dessous en sont une parfaite illustration.

2.1.3.2.1. Sujet n°1

*Ecris au style indirect.*⁸⁴

- Mon frère me disait : « Des pyromanes ont incendié le marché de Bouaké. »
- Sa mère lui demanda : « Où as-tu acheté cette robe ? »
- Touré affirme : « Les filles peuvent jouer au football. »
- Le féticheur dit au malade : « Protège-toi contre toutes les menaces invisibles avec ce canari. »
- Le joueur ivoirien répondit au journaliste : « Nous remporterons la CAN 2000. »

2.1.3.2.2. Sujet n°2

*Mets le texte suivant au style direct.*⁸⁵

Sembène Ousmane raconte que dans la brousse, la chasse était difficile, que les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. Il ajoute que les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, qu'ils s'approchaient la nuit venue des villages et qu'ils attaquaient les troupeaux.

Sembène Ousmane, *Ô Pays mon beau peuple*, Presse de la cité.

Pour connaître la nature des écarts de discours rapporté, nous utiliserons la nomenclature du groupe RIEFEC⁸⁶ (voir annexe 4). Ce groupe de recherche a

⁸⁴ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève CM2*, Op. cit., p.184.

⁸⁵ Ibid

⁸⁶ Recherche, Innovation, Expérimentation en Français Écrit au Collégial.

produit une grille⁸⁷ pour corriger les erreurs en français écrit. Il convient de nous attarder sur cette grille pour l'analyser, la connaître et la comprendre davantage.

2.1.3.2.3. La grille de correction RIEFEC

La nomenclature du groupe RIEFEC est une grille qui s'applique à l'analyse de certains écarts existant dans des textes. Ainsi, elle peut s'appliquer à plusieurs langues, ce qui peut permettre de généraliser son emploi. Elle peut servir à l'analyse de la langue écrite et orale. Son utilisation ne requiert pas de connaissances linguistiques spéciales. La grille permet d'identifier la nature des écarts de sorte que l'apprenant puisse les classer, les comprendre, les expliquer grammaticalement et les corriger. Elle est donc un puissant outil de communication entre l'enseignant et ce dernier. La grille répertorie cent quarante-six (146) écarts possibles qu'elle regroupe sous neuf (09) rubriques:

- la phrase;
- la ponctuation ;
- l'accord dans le groupe nominal et le groupe adjectival ;
- l'accord dans le groupe verbal ;
- le verbe et les terminaisons verbales ;
- l'accord des déterminatifs ;
- l'orthographe d'usage ;
- les signes orthographiques ;
- le lexique.

En ce qui concerne la première rubrique, nous utiliserons le terme syntaxe au lieu de phrase.

La réflexion qui suit cette analyse porte sur la dernière technique d'enquête.

⁸⁷ Grille produite par le groupe RIEFEC, in Fafard, R., *Communications écrites et orales*, Québec, ARC, 1991, pp.106 – 109.

2.1.3.3. Le questionnaire

L'évaluation des élèves et l'enquête par questionnaire ne se sont pas déroulées à la même période. La première opération s'est tenue en mai 2001 et la seconde en décembre 2006, au moment où les inspections de Korhogo II, d'Odienné I et II n'étaient plus accessibles à cause de la crise militaro-politique du 19 septembre 2002 qui a consacré la partition du pays. Nous avons donc jugé nécessaire de remplacer ces trois inspections par celles de Yopougon II et III.

Deux types de questions ont été posés aux instituteurs :

- les questions à réponses fermées ou fixées à l'avance ;
- les questions à réponses ouvertes.

Le premier type de questions donne le choix entre deux modalités de réponses (questions dichotomiques = oui/ non) ou propose un nombre d'éventualités plus important. Le sujet doit opérer un choix entre des réponses proposées.

Une question est ouverte quand la réponse à donner est libre, proposée par le répondant lui-même. Dans cette étude, il s'agit d'un questionnaire d'administration directe car les maîtres l'ont rempli eux-mêmes. Celui-ci porte sur la pratique du discours rapporté par les enfants. On y trouve les points suivants :

- la maîtrise approximative du discours rapporté par les écoliers ;
- la nature des écarts rencontrés dans leurs copies ;
- les origines des écarts ;
- les propositions pédagogiques.

Ces questions ont un rapport avec notre préoccupation, c'est-à-dire connaître la nature et les origines des écarts de discours rapporté chez les écoliers. Elles visent aussi à vérifier les hypothèses de travail. Les objectifs du questionnaire sont donc complémentaires de ceux de l'évaluation. Mais son but

essentiel est de savoir si les maîtres, de manière objective, connaissent la nature des difficultés des élèves. Le tableau 6 récapitule la méthodologie des enquêtes :

Tableau 6: Synthèse de la méthodologie des enquêtes

Techniques utilisées	Taille de l'échantillon	Lieu de l'enquête	Objectifs recherchés.
Interview des maîtres et des membres de la cellule de français de l'APRA	15 maîtres et 5 membres de la cellule de français de l'APRA	Certaines écoles d'Abidjan et APR Abidjan (Plateau)	- S'imprégner de la réalité du terrain - Connaître les programmes scolaires
Evaluation formative ↓ Grille de correction RIEFEC	395 élèves de CM2	-Abengourou II -Attécoubé -Bonoua -Gagnoa II et III -Korhogo II -Odiénné I et II	- Connaître la nature et les origines des écarts de discours rapporté - Aider les apprenants à surmonter les difficultés par le biais d'activités correctives et d'activités de renforcement.
Questionnaire	40 maîtres de CM2	-Abengourou II -Attécoubé -Bonoua -Gagnoa II et III - Yopougon II et III	- Savoir si les maîtres, de façon objective, connaissent la nature des difficultés des élèves -Recueillir leurs suggestions pédagogiques.

Le dernier point de ce chapitre est consacré à la méthode d'exploitation des résultats des enquêtes.

2.1.4. La méthode d'exploitation des résultats des enquêtes

Pour ce qui est de l'interview des maîtres et des membres de la cellule de français de l'APRA, nous avons seulement tiré des conclusions après une analyse minutieuse des notes prises et des déclarations retenues à l'interview. Ces conclusions ont permis de nous imprégner des réalités du terrain et de travailler dans des conditions favorables. Mais elles ne figureront pas dans la thèse car elles ne répondent pas à nos préoccupations.

En ce qui concerne l'évaluation formative, les résultats des deux sujets seront exploités séparément. Il s'agira dans un premier temps d'identifier la nature des écarts du discours indirect et ensuite celle des écarts du discours direct. Les écarts seront relevés et classés suivant le modèle de classement établi par le groupe RIEFEC. Cette étape nous permettra de vérifier les premières hypothèses, celles qui concernent la nature des écarts. La vérification des hypothèses relatives à leurs origines se fera à partir d'une étude explicative.

Les réponses du questionnaire seront exploitées séparément comme dans le cas précédent. Celles-ci seront analysées et commentées. Les résultats de l'évaluation et du questionnaire permettront de traiter davantage le problème.

Pour le reste, nous nous en tiendrons aux recommandations de Marie Fabienne Fortin : « *Normalement, présenter les résultats consiste à fournir tous les résultats pertinents relativement aux questions de recherche ou aux hypothèses formulées. Lorsque le chercheur présente les résultats de son étude, il doit s'en tenir strictement à une présentation sous forme narrative des résultats qu'il a produits dans les tableaux et les figures. Ces tableaux et ces figures à l'appui du*

texte narratif doivent avoir un numéro et un titre précisant l'information présentée. L'interprétation des résultats se fera ensuite par une discussion. »⁸⁸

La discussion des résultats se fera à partir de la méthode dialectique. C'est une démarche qui part de l'idée de la présence de contradictions dans la réalité elle-même. Elle recherche les incohérences des choses, les oppositions, les ambivalences qui constituent souvent l'essence de la réalité. Elle se veut empirique par une certaine façon de recueillir les données concrètes en même temps qu'elle est une tentative d'explication des faits sociaux.

La méthode dialectique n'a pas le monopole de la recherche concrète ; mais elle essaie, à la différence d'autres méthodes, de construire le lien entre des éléments contradictoires et d'unir ce qui paraissait séparé, éparpillé, incompréhensible. Elle s'élève contre le fait de considérer des éléments observés de la réalité comme des concepts abstraits, telle par exemple la notion de valeur d'échange d'un produit.

Après avoir présenté la méthodologie de l'étude pratique, nous entamons le travail proprement dit. Il concerne le traitement des résultats des enquêtes.

⁸⁸ Fortin, M.F., *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Québec, Decarie Editeur, 1996, p.326

CHAPITRE II : TRAITEMENT DES RÉSULTATS DES ENQUETES

L'analyse s'articule autour de deux points :

- traitement des résultats de l'évaluation ;
- traitement des résultats du questionnaire ;

2.2.1 Traitement des résultats de l'évaluation

Nous nous intéressons d'abord à la nature des écarts du discours indirect.

2.2.1.1 Nature des écarts du discours indirect⁸⁹

La grille de correction RIEFEC a classé les écarts dans une perspective taxinomique. Nous les citerons par ordre d'importance numérique. Nous avons premièrement la mauvaise concordance des temps.

2.2.1.1.1 Mauvaise concordance des temps

Le tableau 7 présente les résultats obtenus à partir des calculs.

Tableau 7 : Données relatives à la mauvaise concordance des temps

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Mauvaise concordance des temps	395	303	76,71 ⁰ / ₀

⁸⁹ Le sujet de l'évaluation se trouve à la page 103.

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 303 copies dans lesquelles on retrouve au moins une fois un écart lié à la concordance des temps, ce qui représente un taux⁹⁰ de 76,71 %. Autrement dit, 76,71% des élèves ont un réel problème en concordance des temps. Voici deux exemples :

E34.* Mon frère me disait que des pyromanes **ont incendié** le marché de Bouaké.

E35.* Le joueur ivoirien répondit au journaliste qu'ils **remporteront** la CAN 2000.

(Voir échantillon en annexe 1 pp.I-II-III)

Le passage du discours direct au discours indirect implique un réajustement des marques énonciatives à trois niveaux : les personnes, les formes verbales et les déictiques. Les formes verbales nous intéressent particulièrement dans cette rubrique. En effet, le non respect des règles de la concordance des temps par les enfants, comme illustré dans E34 et E35, provoque un dysfonctionnement énonciatif. Mais qu'est-ce que la concordance des temps ?

On appelle concordance des temps, dans une phrase complexe, les relations qui existent entre le temps de la proposition principale et celui de la proposition subordonnée. On peut distinguer deux sortes de concordance. On a d'abord celle qui est commandée par le sens de l'énoncé. « *En réalité, dit Ferdinand Brunot*⁹¹, *ce n'est pas le temps de la principale qui amène le temps de la subordonnée, c'est le sens* ». Ici, le rapport des temps verbaux peut traduire une relation chronologique entre les événements exprimés dans une phrase principale et une

⁹⁰ Ce taux est relatif: $Ti = \frac{n_i}{N} \times 100$

avec Ti: le taux de l'écart i

ni: le nombre de copies dans lesquelles on rencontre au moins un écart de type i

N: la taille de l'échantillon (395 copies)

i: le type d'écart

⁹¹ Cité par Grunenwald J et Souché, A., *Grammaire française, cycle d'orientation (4^{ème} et 3^{ème})*, Paris, Fernand Nathan, 1962, p.121

subordonnée : un événement peut être présenté soit comme contemporain de l'autre, soit comme antérieur, ou encore comme postérieur à lui :

E36. Nous croyons (maintenant) que le premier contingent arrive (aujourd'hui), le second arrivera (demain).

On a ensuite celle qui a un caractère obligatoire et n'exprime pas de sens particulier. Les exemples en E34 et E35 appartiennent à la seconde classe, c'est-à-dire à la concordance qui a un caractère obligatoire. Ici, la relation entre les verbes est une servitude grammaticale. L'emploi du passé composé (ont incendié) dans E34 et du futur de l'indicatif (remporteront) dans E35 ne restitue pas le discours indirect du point de vue temporel.

Le passage du discours direct au discours indirect impose des références de temps non plus en rapport avec la situation d'énonciation de la personne qui a produit l'énoncé, mais avec celle du locuteur qui fait le rapport en répétant les paroles. Les propos rapportés sont en général sous leur forme primitive, qu'on peut retrouver par le style direct, un système de référence de discours qui est le lieu et le moment où le locuteur L_1 parle. Le locuteur L_0 rapporte les propos de L_1 en les intégrant à sa propre énonciation par les procédés du discours indirect. Ici, L_0 prend comme point de référence sa propre situation d'énonciation. Les marques grammaticales du discours indirect sont alors des outils qui permettent de procéder au transfert du système des coordonnées de référence. Un tel principe exige que les personnes, les déictiques ainsi que les temps verbaux soient placés sous la dépendance de L_0 . Mais le choix de ces unités linguistiques pour passer au discours indirect ne se fait pas n'importe comment.

Pour ce qui relève des temps verbaux, Emile Benveniste,⁹² pour justifier en particulier l'opposition des emplois du passé simple et du passé composé en

⁹² Benveniste, É., Op. cit, pp.237 – 250.

français moderne, propose de distinguer deux plans d'énonciation, l'un avec fort investissement du locuteur qu'il appelle **discours**, l'autre sans investissement du locuteur qu'il appelle **histoire** ou **récit**.

Le premier, le plan d'énonciation du discours, suppose « *un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière* »⁹³. Il relève à la fois de l'oral et de l'écrit, de la conversation la plus triviale aux pièces de théâtre, des correspondances et des ouvrages de didactique. Il n'exclut aucune « personne » (*je, tu, il*).

Le second, comme sa dénomination l'indique, ne concerne que les récits d'événements passés, relevant surtout de l'écrit mais pas exclusivement. C'est un mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique », tout repérage par rapport au *hic et nunc* de la parole, toute visée subjective sur ce qu'on dit : « *On ne constatera donc dans le récit historique strictement poursuivi que des formes de la troisième personne* »⁹⁴, c'est-à-dire uniquement *il*, à l'exclusion de *je* et *tu*.

Du point de vue des temps, l'histoire admet l'aoriste (passé simple), l'imparfait, le conditionnel, le plus-que-parfait, le prospectif (imparfait de aller +infinitif) et le présent de définition. Les autres présents, le futur et le passé composé sont exclus. A l'inverse, le discours admet tous les temps sauf le passé simple, et ses trois temps principaux sont le présent, le futur et le passé composé. **Le passé composé** est donc selon Benveniste, un passé en rapport avec le présent de l'énonciateur, **le passé simple**, un passé complètement coupé de son énonciateur. Les deux plans d'énonciation se résument ainsi :

⁹³ Benveniste, É., Op. cit, p.242.

⁹⁴ Idem, p.239.

Histoire	Discours
<i>Il</i>	<i>Je, tu, il</i>
Passé simple	Passé composé
Imparfait	Présent
Plus-que-parfait	Futur
Conditionnel	Et tous les autres temps sauf le passé simple
Prospectif	
Présent de définition	

Sur le plan énonciatif, le discours à notre avis, est proche du discours direct et le récit, du discours indirect. Mais la distinction opérée par Benveniste ne peut de façon illico orienter l'apprenant dans le choix des temps verbaux du discours indirect parce que les marques de temps, qu'il s'agisse du passé, du présent ou du futur, ne sont pas en relation biunivoque avec les paradigmes de la conjugaison verbale (passé composé, imparfait, futur simple, etc.). En effet :

- une même marque de temps peut figurer dans plusieurs paradigmes à la fois (l'imparfait et le passé composé, par exemple, relèvent tous deux le plus souvent du passé) ;
- le paradigme en tant que tel importe moins que l'usage qui en est fait ; il y a des contextes où les formes du présent de l'indicatif, par exemple, perdent les valeurs de présent ;
- un paradigme comme le passé simple a la propriété d'échapper à tout repérage, d'impliquer une association entre l'énoncé et sa situation d'énonciation ;
- seuls les paradigmes de l'indicatif peuvent actualiser un procès, le subjonctif, lui, essaie de l'envisager ;
- il existe des emplois « dépendants », des formes dont l'apparition n'est pas motivée par la relation au moment de l'énonciation mais par leur dépendance à l'égard d'une autre forme. Ainsi, dans *le journaliste a déclaré que les Eléphants gagneraient*, la forme en *raient* est censée indiquer un moment postérieur à *a*

déclaré, mais ce n'est pas un vrai futur. Elle s'explique par la concordance des temps, conséquence de la dépendance énonciative du discours indirect.

On retrouve ce dernier phénomène dans l'exercice car les verbes sont en construction dépendante. Il faut donc appliquer la règle de la concordance des temps. La détermination du verbe de la subordonnée se fait à partir du verbe de la principale selon qu'il est au présent, au futur ou au passé.

Lorsque le verbe de la proposition principale (verbe introducteur) est au présent ou au futur de l'indicatif, la mise en subordination n'entraîne pas de changement de temps.

a- Le verbe du discours cité et le verbe introducteur sont au présent de l'indicatif :

E37. « Je **veux** devenir planteur », dit l'oncle. (DD)

E37'. L'oncle dit qu'il **veut** devenir planteur. (DI)

b- Le verbe du discours cité et le verbe introducteur sont au futur simple de l'indicatif :

E38. « Samba Diallo **réussira** à l'école étrangère », conclura La Grande Royale.

E38'. La grande Royale conclura que Samba Diallo **réussira** à l'école étrangère.

Dans E37' et E38', les temps des verbes des discours cités n'ont pas changé. Ce sont le présent de l'indicatif (il veut) dans E37' et le futur simple (il réussira) dans E38'.

En revanche si le verbe de la proposition principale (verbe introducteur) est au passé, la mise en subordination entraîne des changements de temps.

a- Le verbe du discours cité est au futur simple de l'indicatif et le verbe introducteur au passé composé :

E39. Le maître a annoncé : « L'inspecteur **viendra** ce soir. »

E39'. Le maître a annoncé que l'inspecteur **viendrait** le soir.

b- Le verbe du discours cité est au présent de l'indicatif et le verbe introducteur à l'imparfait :

E40. L'enfant affirmait : « Un troupeau d'éléphants **est** dans la bananeraie. »

E40'. L'enfant affirmait qu'un troupeau d'éléphants **était** dans la bananeraie.

On constate dans E39' et E40' que les temps des termes introducteurs ont entraîné le changement des temps verbaux des discours cités. Dans E40' par exemple, l'imparfait de l'indicatif (affirmait) du terme introducteur a influencé le temps du verbe du discours cité. Ainsi, on est passé du présent de l'indicatif (un troupeau d'éléphants est) à l'imparfait de l'indicatif (un troupeau d'éléphants était).

Mais si ce qui est dit, pour parler comme Evélyne Berard et Christian Lavenne,⁹⁵ est à l'imparfait, au plus-que-parfait, au conditionnel présent ou au passé, les temps verbaux des discours cités restent inchangés :

E41. « Je **n'avais** pas le temps, j'**avais** du travail. », a-t-il déclaré.

E41'. Il a déclaré qu'il **n'avait pas** le temps, qu'il **avait** du travail.

E42. Il m'a dit : « je **désirerais** être employé chez vous. »

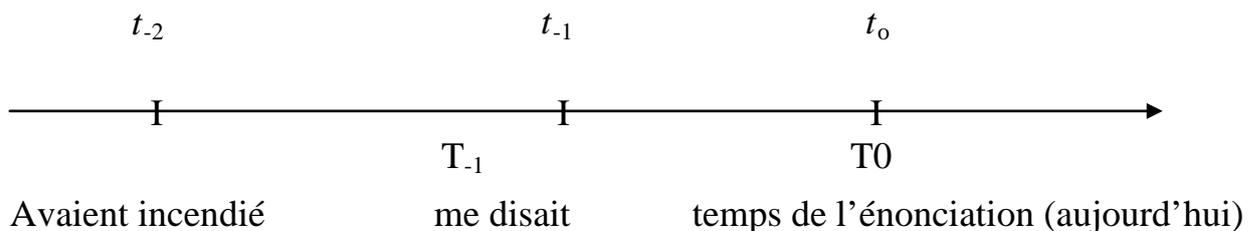
E42'. Il m'a dit qu'il **désirerait** être employé chez moi.

Voici les formes restituées de E34 et E35 si on applique les règles de la concordance des temps :

E34. Mon frère *me disait* que des pyromanes **avaient incendié** le marché de Bouaké.

Le plus-que-parfait (avaient incendié) transpose le passé composé (ont incendié).

Voici la représentation de PA' sur un axe de temps.

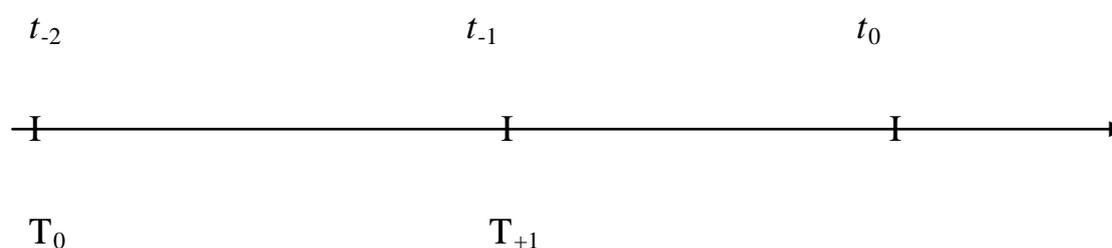


⁹⁵ Berard, E. et Lavenne, C., *Grammaire utile du français*, Paris, Hatier, 1991, p.176.

t_0 est le temps de l'énonciation. Il est mis en rapport avec le présent du locuteur (l'élève). T_0 et T_{-1} sont passés par rapport à t_0 et T_{-1} exprimant l'accompli est passé par rapport à T_0 .

E35. Le joueur ivoirien *répondit* au journaliste qu'ils **remporteraient** la CAN 2000.

Le futur de l'indicatif (nous remporterons) se transpose en conditionnel présent (ils remporteraient).



Le joueur répondit ils remporteraient temps de l'énonciation

T_0 et T_{+1} sont passés par rapport à t_0 et T_{+1} exprimant l'inaccompli est futur par rapport à T_0 .

Toutefois, il convient de noter que ces règles de transformation mécanique peuvent connaître des entorses parfaitement logiques :

- un présent de définition ou de vérité générale peut être maintenu dans le discours direct :

E43. Il pensait que la terre **tourne**. (au lieu de « il pensait que la terre tournait. »)

- un futur peut être conservé s'il marque aussi l'avenir par rapport au moment où le discours est rapporté :

E44. J'ai dit que je **reviendrai** demain.

L'action de venir est postérieure à la fois au moment où le discours est prononcé et à celui où il est rapporté.

- un présent peut aussi être maintenu par le locuteur quand il veut marquer qu'il prend en charge les paroles rapportées :

E45. Le directeur a professé que tu **es** un paresseux.

La transposition à l'imparfait permet au contraire au locuteur de se détacher du discours rapporté sans l'assumer :

E46. Le directeur *a professé* que tu **étais** un paresseux.

[C'est le directeur qui l'a dit, et non pas moi, qui me contente de rapporter ses paroles.]

La concordance des temps est également obligatoire dans une subordonnée au subjonctif. Dans cette subordonnée, quand on exprime l'aspect non accompli, on emploie dans la langue soignée le présent ou l'imparfait de ce mode selon le temps employé dans la principale. Pour exprimer l'aspect accompli dans la subordonnée, on emploie soit le passé, soit le plus-que-parfait du subjonctif. Quelques exemples de ce phénomène figurent sur le tableau 8.

Tableau 8 : Concordance au subjonctif

<p>Verbe principal au présent ou au futur Ils souhaitent (en ce moment) qu'il parte (en ce moment).</p>	<p>Présent du Subjonctif</p> <p>Action présente ou future par rapport à l'action principale</p>
<p>Ils souhaitent (en ce moment) qu'il parte (demain).</p>	
<p>Ils souhaiteront (demain) qu'il parte (après-demain).</p>	<p>Passé du subjonctif</p> <p>Action passée par rapport à l'action principale.</p>
<p>2. Ils souhaitent (en ce moment) qu'il soit parti (hier) pour le village.</p>	
<p>Ils souhaiteront (demain) qu'il soit parti (aujourd'hui) pour le village.</p>	<p>Imparfait du subjonctif</p> <p>Action présente ou future par rapport à l'action principale</p>
<p>Verbe principal à un temps du passé (Nous souhaitions, nous avons souhaité, nous aurions souhaité...)</p>	
<p>3. Ils souhaitaient (hier) qu'il partît (hier).</p>	<p>Plus-que-parfait du subjonctif</p> <p>Action passée par rapport à l'action principale.</p>
<p>4. Ils ont souhaité (hier) qu'il fût parti, qu'il eût terminé son voyage (avant leur retour).</p>	

Source : Tableau extrait du livre de Grunenwald J et Souché, A. op. cit., p.121.

Au XVII^e et XVIII^e siècles, les formes de l'imparfait et du plus-que-parfait du subjonctif ne choquaient personne. Ainsi, Racine a fait dire à Thésée dans *Phèdre* :

E47. « Quoi qu'ils **fissent** pour moi, leur funeste bonté ne me saurait payer de ce qu'ils m'ont ôté. »

(Racine J., *Phèdre* Acte V, P.88)

Aujourd'hui, ils sont d'un usage très rare, notamment aux premières et deuxièmes personnes : *(que) tu limasses*, *(que) nous sussions*, *(que) tu eusses travaillé* ne se rencontrent que dans les tableaux de conjugaison des grammaires⁹⁶. Dans la langue moderne, ces deux formes ont cédé la place au conditionnel (à la forme simple ou à la forme composée). Mais dans la langue écrite soignée, il est préférable de suivre la tradition et de mettre l'imparfait du subjonctif là où la règle le demande, surtout à la troisième personne du singulier. Des phrases comme : « *J'aurais aimé que mon fils apprît ses leçons* », ou « *Je craignais qu'il ne fût en retard* », ne sont ni choquantes ni ridicules.

Après l'analyse de l'emploi incorrect des temps verbaux, passons au deuxième écart qui relève de la syntaxe. Il s'agit de l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative.

⁹⁶ Arrivé, M. (sous la direction de), *Bescherelle: La conjugaison pour tous*, Paris, Hatier, 1997, tableau n°158

2.2.1.1.2 Addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative

Le tableau 9 présente les résultats obtenus à partir des calculs.

Tableau 9 : Données relatives à l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative

Ecart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Addition de la particule <i>est-ce que</i> dans la subordonnée interrogative	395	162	41,01 ⁰ / ₀

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 162 copies dans lesquelles on retrouve un écart lié à l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative, ce qui représente un taux de 41,01%. Autrement dit, 41,01% des élèves ont des difficultés pour construire l'interrogation indirecte. Soit l'exemple suivant :

E48. *Sa mère lui a demandé où est-ce qu'elle a acheté cette robe.

(Voir échantillon en annexe 1 pp. II-III)

Avec cette phrase, on est en présence d'une interrogation qui peut être définie comme le désir manifesté par le locuteur d'apprendre quelque chose. Poser une question, c'est attendre une réponse, une information nouvelle ou une simple confirmation de ce que l'on pense déjà. Mais il convient de distinguer selon la nature de cette réponse deux types d'interrogation : l'interrogation totale (ou globale) et l'interrogation partielle.

L'interrogation **totale** consiste à proposer une assertion quelconque en vue de savoir si elle est vraie ou fausse. Il est demandé à l'interlocuteur d'y acquiescer, c'est-à-dire de la faire sienne ou de l'écarter. La réponse attendue consiste dans la répétition mot pour mot de la même phrase mais cette fois-ci sur le mode affirmatif ou sur le mode négatif :

E49. Il pleut ?

E49'. Il pleut ;

Ou E49''. Il ne pleut pas.

Seules la première et la deuxième personne qui affectent éventuellement le verbe et les pronoms devront être échangées puisque leur contenu sémantique n'est pas le même selon la personne qui les prononce :

E50. Es-tu content ?

E50'. Je suis content.

L'interrogation **partielle** porte sur une partie seulement de l'assertion proposée (le reste n'étant pas mis en doute) ou sur un constituant de la phrase :

E51. Quand iras-tu à Lyon ?

E51'.- Dans dix jours.

Cette distinction, d'ordre logique, entre interrogation totale et interrogation partielle est garantie, sur le plan morphologique, par une double marque. Alors que l'interrogation totale n'est introduite par aucun mot particulier qui aurait pour fonction de la signaler comme telle, l'interrogation partielle comporte un outil interrogatif : un pronom (*qui ? que ?*), un adjectif (*quel ?*) ou un adverbe (*où ? comment ? pourquoi ?*). Cet outil signale sur quoi précisément (sur quel mot, sur quelle partie de la phrase, sur quelle circonstance) porte le questionnement.

L'énoncé (*Sa mère lui demanda : « Où as-tu acheté cette robe ? »*) est une interrogation partielle. L'interrogation porte ici sur une circonstance de l'action : le lieu où la fille a acheté la robe.

Revenons à la question et à la réponse proposée par les élèves :

Question : Sa mère lui demanda : « Où as-tu acheté cette robe ? »

Réponse : (E48)*. Sa mère lui a demandé où **est-ce qu'**elle a acheté cette robe.

On passe facilement de l'énoncé initial à E48. Les deux énoncés ont la même signification, mais le style diffère, ainsi que la construction et la réalisation prosodique.

Dans le premier, l'interrogation est **directe** ; le texte comporte deux propositions indépendantes, c'est-à-dire complètes et suffisantes du point de vue grammatical. Elles sont séparées par une ponctuation forte. La première de ces deux propositions est affirmative, la deuxième est interrogative (avec inversion du sujet) et son intonation est celle qui caractérise une phrase interrogative. L'outil interrogatif (où), en particulier, est prononcé sur une note nettement plus aiguë que le reste de la phrase. Ici, l'on cite textuellement la question qui est censée être posée, c'est-à-dire qu'on la reproduit telle qu'elle a été prononcée. Elle est écrite entre guillemets et se termine par un point d'interrogation.

Dans E48, la première proposition est une proposition principale, la seconde est une proposition subordonnée qui fonctionne exactement comme le complément d'objet du verbe de la principale ; aucune ponctuation ne la sépare donc de la proposition précédente dont elle dépend directement. Ici, il n'y a pas de guillemets, ni de point d'interrogation. E48 est donc une interrogation indirecte. Mais sa construction n'a pas respecté les règles syntaxiques prévues par les normes du français de scolarisation. En effet, pendant l'opération de subordination, les élèves ont juxtaposé dans la subordonnée deux termes interrogatifs : l'adverbe interrogatif *où* et la particule (ou locution interrogative) *est-ce que*. La juxtaposition de ces deux termes est un écart relevant de la syntaxe. L'emploi de la particule *est-ce que* ne renforce pas la question posée, mais provoque plutôt une redondance. Et comme suite logique, la phrase perd tout son caractère soutenu pour s'inscrire dans un registre familier.

André Carrée⁹⁷ relève la même juxtaposition de termes interrogatifs au Cameroun dans les copies d'élèves de sixième.

Exemple :

E52.* Bonjour monsieur pouvez-vous me raconté comment est-ce que la scène s'est passée.

Les exemples togolais signalés par Suzanne Lafage⁹⁸ et repris par Carrée sont aussi proches de ceux que nous venons de citer. Mais cette fois-ci avec une inversion du sujet :

E53.*Les collègues se demandent pourquoi fait-on ce stage.

On note par ailleurs que la plupart des faits relevés en Côte d'Ivoire semblent exister au Cameroun et au Togo. Dans ces exemples, il y aurait des tendances plus africaines qu'ivoiriennes.

Il convient en outre de noter que l'addition des conjonctions (où, pourquoi, quand, comment...) à la particule *est-ce que* n'est admise que dans les interrogations directes, c'est-à-dire dans les phrases indépendantes. Ici, les deux termes peuvent être employés seuls ou juxtaposés.

a- Ils sont employés seuls :

E54. **Est-ce que** vous avez appris vos leçons ?

E55. **Où** as-tu acheté ce livre ?

b- Ils sont juxtaposés :

E54'. **Quand est-ce que** vous avez appris vos leçons ?

E55'. **Où est-ce que** tu as acheté ce livre ?

⁹⁷ Carrée, A., Op. cit., p.121.

⁹⁸ Carrée, A., Op. cit., p.121.

La particule *est-ce que* permet de renforcer l'interrogation. On se trouve donc en présence de phrases indépendantes différentes de E48 qui est une subordonnée interrogative indirecte. Cette subordonnée est rattachée à un support, le verbe *demanda* qui lui sert d'appui. Elle ne comporte ni mélodie montante, ni point d'interrogation. Aussi exclut-elle toute juxtaposition de termes interrogatifs de type *sa mère lui demanda où est-ce qu'elle a acheté cette robe*. A ce propos, Pinchon et Wagner font cette mise au point : « *A l'époque classique, on utilisait qui (ce qui) et que (ce que) dans les subordonnées interrogatives indirectes. Il était aussi possible de renforcer le pronom que au moyen de la particule est-ce que. Cette tournure lourde n'est plus en usage aujourd'hui.* »⁹⁹

Un exemple tiré de *Sainte-Beuve* de Racine permet aux auteurs d'illustrer leur thèse :

E56. Elle (la mère Angélique) accourt au parloir avec précipitation et demande **qu'est-ce qu'on** a servi aux Capucins.

Certaines difficultés que peut entraîner l'inversion du sujet expliquent sans doute que la langue ait généralisé dès le XV^e siècle, mais surtout à partir du XVII^e siècle, l'emploi de locutions *est-ce que*, *qui est-ce que* pour introduire une phrase interrogative.

Ces locutions sont utilisées telles quelles, sans modification aucune quelle que soit la forme de la phrase. Pour Alain Frontier¹⁰⁰, leur caractère figé apparaît notamment en ceci que le verbe *être* peut rester au présent quel que soit le temps de la phrase, le présent se référant au temps de la parole (le moment où la question est posée), non à celui de l'événement exprimé par la phrase.

⁹⁹ Pinchon, J. et Wagner, R., Op. cit., p. 617.

¹⁰⁰ Frontier, A., *La grammaire du français*, Paris, Belin, 1997, p.440.

L'avantage de ces locutions est double : elles se reconnaissent facilement comme outils interrogatifs grâce à l'inversion du pronom sujet *ce* ; elles laissent les autres mots de la phrase à leur place habituelle.

Pour réussir cette opération de subordination, trois règles peuvent être observées :

1- Quand il s'agit d'interrogations partielles comme dans la phrase initiale, le mot interrogatif reste en général le même, mais le pronom sujet inversé de l'interrogation directe reprend sa place devant le verbe :

E57. Je veux savoir ceci : Pourquoi avait-il crié ?

L'opération de subordination donne :

E57'. Je veux savoir pourquoi il avait crié.

2- La subordonnée interrogative se rattache au support au moyen de la conjonction si quand elle transpose une proposition interrogative directe introduite par est-ce que :

E58. Je te demande ceci : **Est-ce que** tu pars ?

E58'. Je te demande **si** tu pars.

3- Les pronoms interrogatifs *qu'est-ce que ? qu'est ce qui ? que ?* qui ouvrent une interrogation directe sont remplacés par *ce qui, ce que* dans les subordonnées interrogatives indirectes :

E59. **Qu'est-ce qui** t'arrive ? (interr. directe)

E59'. Dis-moi **ce qui** t'arrive. (interr. indirecte)

E60. **Que** fais-tu ? (interr. directe)

E60'. Dis-moi **ce que** tu fais. (interr. indirecte)

Les subordonnées interrogatives indirectes obéissent également aux règles de la concordance des temps. Ainsi, la forme exacte de E48 est :

Sa mère lui demanda **où** elle **avait acheté** la robe.

Dans l'interrogation directe, l'inversion ne se fait que si le sujet est un pronom. Quand le sujet n'est pas un pronom, il précède le verbe mais il est repris après le verbe par un pronom personnel :

E61. Ces arbres donnent-ils beaucoup de fruits ?

Le sujet de cette phrase est exprimé deux fois.

Quant à l'interrogation indirecte, la subordination se marque par le rétablissement de l'ordre terme interrogatif + pronom-sujet + verbe.

Comme l'interrogation directe, l'interrogation indirecte peut être elliptique et se réduire au seul outil interrogatif :

E62. Nous savons tous que quelque chose a disparu. Mais nous ne savons pas quoi.

E63. Troublé, je sortis pour aller je ne sais où.

Le troisième écart intervenant dans cette progression relève à la fois de la syntaxe et du lexique. Il s'agit de l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive.

2.2.1.1.3. Emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive

Les calculs donnent les résultats suivants :

Tableau 10 : Données relatives à l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive

Ecart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive	395	156	39,49 ⁰ %

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 156 copies dans lesquelles on retrouve un écart lié à l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive, ce qui représente un taux de 39,49%. En d'autres termes,

39,49% des apprenants ont un réel problème pour passer de l'impératif à l'infinitif dans une subordonnée. Considérons l'exemple suivant :

E64.*Le féticheur dit au malade qu'il **nan cas** se protégé contre toutes les menaces invisibles avec ce canari.

(Voir échantillon en annexe 1 pp. I-II-III)

L'énoncé initial à l'instar des autres énoncés de l'exercice est composé d'un discours citant *le féticheur dit au malade* et d'un discours cité *protège-toi contre toutes les menaces invisibles avec ce canari*. Le discours citant contient un verbe de locution (dit) et le discours cité un verbe pronominal (se protéger) employé à la deuxième personne du singulier avec un pronom réfléchi postposé (protège-toi).

Au cours de l'opération de subordination, les élèves ont employé le terme *nan cas* dans la subordonnée comme l'indique E64. C'est un écart qui relève à la fois de la syntaxe et du lexique. Mais le lexique nous intéresse plus ici car ce terme n'appartient ni au lexique du français de scolarisation ni à aucune de ses structures. Nous avons rencontré ce terme dans des copies d'élèves de différentes localités. Cela veut dire que l'usage de ce terme n'est pas spécifique à une zone précise, mais recouvre l'ensemble du pays. Quelle est son origine ?

Le terme *nan cas* semble avoir été tiré de la périphrase verbale (**n'avoir que + infinitif**) que l'on rencontre dans les constructions de type *je n'ai qu'à parler, tu n'as qu'à dire la vérité, vous n'avez qu'à partir*, etc. Cette périphrase reconnue par le français de scolarisation semble être usitée par les locuteurs sous une forme abrégée, d'où l'expression *nan cas*.

Ce terme peut faire partie des africanismes¹⁰¹ dont parle Suzanne Lafage dans son *Dictionnaire des particularités du français au Togo et au Dahomey* (actuel Bénin). Lafage identifie dans son ouvrage trois types d'africanisme :

¹⁰¹ Lafage, S., *Dictionnaire des particularités du français au Togo et au Dahomey*, 1975, pp.6-7.

- les africanismes lexématiques ;
- les africanismes sémantiques (termes figurant dans les dictionnaires du français, mais ayant subi un changement de sens) ;
- le troisième type se rapporte aux termes rares ou techniques en « français central » mais d'usage courant en français d'Afrique. Exemple : *coir*, *cabosse*, *pian*, *harmattan*.

Les africanismes lexématiques qui nous servent de base de réflexion dans cette rubrique consistent en :

- 1) des termes ne figurant pas dans les dictionnaires du français et qui sont :
 - soit des emprunts aux langues africaines, par exemple, les mots éwé : *gari* « farine de manioc rotie », *shabo* « prostituée, guimbarde », etc.
 - soit des formations locales : *amourer* « faire l'amour », co-épouse « une des épouses d'un polygame », etc.
- 2) des termes figurant dans les dictionnaires du français mais usités sous une forme abrégée : soutien pour *soutien-gorge*, taille pour *taille-crayon*, etc.
- 3) des termes figurant dans les dictionnaires du français mais subissant localement un changement de catégorie grammaticale ; exemple : *feu*, qui, d'adjectif, devient nom, à la place de *défunt* : *Nous sommes allés voir la famille du feu*, au lieu de : *Nous sommes allés voir la famille du défunt* ;
- 4) des hybrides : *boyesse*, *nana-benz*, etc.

Le terme **nan cas** pourrait appartenir à la seconde classe : celle des termes figurant dans les dictionnaires du français mais usités sous forme abrégée. En effet, comme nous l'avons déjà avancé, ce terme semble avoir été tiré de la périphrase verbale (**n'avoir que + infinitif**). En Côte d'Ivoire, diverses appellations sont avancées pour désigner ces différentes particularités du français

relevant aussi bien de la phonétique, du lexique que de la syntaxe. Mais l'appellation la plus usuelle est le français populaire ivoirien (F.P.I)¹⁰²

On distingue habituellement trois variétés de français parlées en Côte d'Ivoire¹⁰³ : la variété supérieure ou acrolectale (parlée par les membres de l'élite ivoirienne), la variété moyenne ou mésolectale (parlée par les lettrés de l'enseignement secondaire, les cadres subalternes de l'administration, etc.) et la variété basilectale (des peu ou non lettrés). Aujourd'hui, les deux premières semblent se confondre car les traits qui les séparent sont moins nombreux que ceux qui les rapprochent. On retrouve le terme *nan cas* dans les trois variétés de français, et plus de 90% de la population ivoirienne, à notre avis, l'utilisent.

Si les africanismes prolifèrent dans le français parlé et écrit en Afrique, ils témoignent en même temps de la vitalité du français sur le continent. Certes, il y a des innovations jugées « inacceptables » par Bal¹⁰⁴ et d'autres chercheurs parce qu'elles sont superflues ou parce qu'elles procèdent de confusions entraînant « une réduction du système », ou parce qu'elles sont de « formation aberrante ». Mais il en est d'autres qui manifestent l'effort fait par les locuteurs pour adapter le français à des besoins nouveaux de communication, imposés par le milieu naturel et socioculturel, pour le doter de certaines valeurs expressives nouvelles, qui se sont révélées à la faveur du milieu.

Certes le français restera toujours, vraisemblablement, une « simple » langue de complément en Afrique et c'est très bien ainsi. Il n'aura sans doute pas à y assurer la transmission totale d'une expérience. Est-ce une raison toutefois pour réduire son rôle à celui d'un code impersonnel, destiné exclusivement à des

¹⁰² Kouadio, N.J. et Mel, G.B., « Variétés lexicales du français en Côte d'Ivoire » in Clas A, et Ouoba B., *Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, AUPELF-UREF, Paris, John Libbey, Eurotext, 1990, p.52.

¹⁰³ Kouadio, N.J., « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire, » in *Langues*, vol 2, décembre 1999, p. 301.

¹⁰⁴ Cité par Dumont, P. et Maurer, B., Op. cit., p.179.

échanges d'informations purement intellectuelles, administratives, scientifiques, techniques ? Français universel ne peut signifier français anonyme, langue de communication ne peut signifier langue dévitalisée. Or éliminer d'une langue tout élément expressif et affectif, c'est la dessécher, la réduire à un schème, à un squelette. Bal plaide donc en faveur d'une attitude d'accueil, attitude dont il faut reconnaître qu'elle était peu commune à l'époque où il s'intéressait au français d'Afrique centrale au début des années soixante-dix.

Si l'on se réfère à l'ouvrage du grammairien belge Goose¹⁰⁵, intitulé *Façons de parler*, on peut distinguer trois critères d'acceptabilité des africanismes :

- l'utilité du mot ;
- sa conformation ;
- sa vitalité.

Revenons à E64. Dans cette phrase, l'emploi du terme *nan cas* précédé de la conjonction *que* a effacé la subordonnée infinitive (de se protéger) au profit d'une autre subordonnée qu'on pourrait qualifier de complétive complément d'objet en français populaire ivoirien.

Le terme *nan cas* que le locuteur emploie généralement aux dernières personnes du singulier (tu, il) et à la troisième personne du pluriel (ils, elles) peut être utilisé dans différents actes de communication.

Soit ces énoncés :

E65. Tu *nan cas* partir !

E66. Mon ami Nicaise *nan cas* avoir son examen !

E67. Ils *nan cas* manger pour eux !

Ces énoncés signifient respectivement :

E65'. Pars !

E66'. Que Nicaise réussisse à son examen !

¹⁰⁵ Cité par Dumont, P. et Maurer, B., Op. cit., p.180.

E67'. Qu'ils mangent !

Dans E65, le message porté par le terme *nan cas* est direct pour parler comme Pinchon et Wagner¹⁰⁶ parce qu'il est formulé à la deuxième personne du singulier. Le locuteur s'adresse directement à un partenaire autre que lui-même. Dans E66 et E67, le message est indirect parce qu'il est formulé à la troisième personne. Le locuteur s'adresse indirectement au partenaire. Le message est exprimé au moyen des formes de la troisième personne tirées du subjonctif (voir E66' et E67'). Comme on le voit, E65' exprime un ordre, E66' un souhait et E67' un ordre et une invitation.

Au regard de cette analyse, nous faisons l'hypothèse que le terme *nan cas* en français populaire ivoirien traduit le mode impératif (ou est l'équivalent du mode impératif) dans la langue de scolarisation. Le terme *nan cas* + verbe jouent également le rôle d'un infinitif complément du verbe. En effet, la mise en subordination de l'énoncé initial permet dans un premier temps de justifier cette thèse car il s'agit là de passer du mode impératif au mode infinitif. Ensuite, l'emploi du subjonctif dans E66' et E67' est également une preuve pour étayer notre raisonnement car pour pallier l'absence des formes de la troisième personne de l'impératif, on recourt au subjonctif. Et comme l'ont noté Martin Regel et ses collaborateurs, « *la troisième personne extérieure à l'échange communicatif, ne peut pas être le destinataire direct de l'ordre, qui ne peut lui être adressé que par un intermédiaire ; le subjonctif suffit dans ce cas pour exprimer l'impératif.* »¹⁰⁷

Observons à présent ces deux phrases :

Question : Le féticheur dit au malade : « Protège-toi contre toutes les menaces invisibles avec ce canari. »

Réponse (E64). Le féticheur dit au malade **de se protéger** contre toutes les menaces invisibles avec ce canari.

¹⁰⁶ Pinchon, J. et Wagner R.L., Op. cit., pp.358-359.

¹⁰⁷ Riegel, M. et al, Op. cit., p. 332.

La mise en subordination de l'énoncé initial permet de passer de l'impératif à l'infinitif. Il s'agit ici de l'emploi du mode dans une subordonnée. Comme dans la concordance des temps, l'impératif du discours cité (protège-toi) impose l'infinitif (se protéger). L'infinitif est alors une servitude grammaticale, et il n'exprime par lui-même aucune valeur particulière puisque le choix de tout autre mode est impossible.

Sur le plan aspectuel, l'infinitif (se protéger) exprime l'inaccompli et l'action dénotée par ce mode peut être considérée comme simultanée ou postérieure à l'action exprimée par le verbe de la proposition principale.

Toutefois, Grevisse¹⁰⁸ précise que l'impératif devient subjonctif introduit par la conjonction **que** dans le cas de l'injonction indirecte liée :

E68. Le directeur ordonna : « Punissez-le. » (D D)

E68'. Le directeur ordonna qu'on le punît. (D I : langue soutenue)

E68''. Le directeur ordonna qu'on le punisse. (D I : langue courante)

Après cette analyse, nous abordons à présent le quatrième écart qui met fin au classement. Il est lié à la substitution du verbe introducteur.

¹⁰⁸ Grevisse, M., Op. cit., p.637.

2.2.1.1.4. Substitution du verbe introducteur

Les calculs donnent les résultats suivants :

Tableau 11 : Données relatives à la substitution du verbe introducteur

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Substitution du verbe introducteur	395	86	21,77 ⁰ %

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 86 copies dans lesquelles on retrouve une fois au moins un écart lié à la substitution du verbe introducteur, ce qui représente un taux de 21,77%. En d'autres termes, 21,77% des apprenants ont des difficultés pour choisir ou utiliser le verbe introducteur, à raison de 0,036 écart en moyenne par phrase. Considérons ces exemples :

E69.* Mon frère me **racontait** que des pyromanes ont incendié le marché de Bouaké.

E70.* Le joueur ivoirien **disait** au journaliste qu'ils remporteraient la CAN 2000.

(Voir échantillon en annexe 1 pp. III-IV-V)

L'examen de l'introduction du discours rapporté par les enfants permet de distinguer deux stratégies :

- l'emploi de verbes introducteurs ;
- la substitution de verbes introducteurs.

La deuxième stratégie qui nous intéresse est justifiée par la substitution de verbes introducteurs contenus dans les énoncés initiaux. Ainsi, le verbe du premier énoncé (disait) est remplacé par le verbe (racontait) dans E69 et celui de second énoncé (répondit) par (disait) dans E70.

Certes les enseignements ont montré que le passage du discours direct au discours indirect entraîne diverses transformations, mais il n'a jamais été question du verbe introducteur. Il existe une variété de verbes (dire, demander, répondre,

éclater, poursuivre, annoncer, etc.) mais ils n'ont pas tous le même sens. Ainsi *dire quelque chose à quelqu'un* est-il différent de *répondre à quelqu'un*. Ces verbes ne sont donc pas interchangeables.

Pour être perçues comme telles, les citations doivent être introduites de manière à ce que l'on repère un décalage entre discours citant et fragment cité. Sur ce point aussi, il existe une divergence significative entre discours direct et discours indirect.

Le discours indirect est très contraignant puisqu'il exige un verbe de locution régissant une complétive objet. Ce verbe dont le sens marque la complétive comme discours rapporté possède une double fonction :

- Il indique qu'il y a énonciation et, en tant que tel, il contient en quelque sorte un verbe de locution, le verbe *dire* par exemple ;
- Il spécifie sémantiquement cette énonciation sur différents registres. Le prédicat *répondre*, par exemple, la situe par rapport à une parole antérieure, tandis que *murmurer* donne une information sur le niveau sonore.

Un classement proposé par Charolles et repris par Bessonnat,¹⁰⁹ dans un article pratique, regroupe ces verbes en trois catégories :

- verbes neutres : *dire* ;
- verbes présuppositionnels : *avouer, jurer, suggérer, répondre, ajouter*, etc.
- verbes modaux : *crier, hurler, éclater*, etc.

A la différence des deux auteurs, Dominique Maingueneau, lui, met plutôt l'accent sur la valeur des informations véhiculées par ces verbes de locution. Ainsi, il distingue deux types d'informations : d'une part, celles qui ont une valeur descriptive (*répéter, annoncer, raconter...*), d'autre part celles qui impliquent un jugement de valeur de l'énonciateur quant au caractère bon / mauvais ou vrai /

¹⁰⁹ Cité par Lorrot, D., Op. cit., p.160.

faux de l'énoncé cité (*reprocher, prétendre, révéler...*). Martin Riegel et ses collaborateurs, pour leur part, considèrent que les seconds verbes, plus variés que les premiers, sont plus aptes à introduire le discours indirect car ils peuvent indiquer une appréciation du locuteur qui rapporte le discours d'autrui.

Aussi importe-t-il de savoir que le choix du verbe introducteur du discours indirect a des conséquences importantes sur la manière dont le lecteur interprétera la citation. Ce verbe oriente d'autant plus efficacement que son action passe inaperçue. La plupart des verbes introducteurs du discours indirect peuvent être utilisés pour le discours direct. En revanche, bon nombre de verbes susceptibles de marquer la présence du discours direct ne pourraient pas servir pour le discours indirect : *s'obstiner, éclater, faire, poursuivre, etc.* Il ne s'agit pas de verbes de locution mais de verbes qui, grâce à un co-texte approprié, sont « détournés » vers une interprétation en termes de locution. Une telle dissymétrie s'explique aisément : ce qui permet d'identifier le discours direct, ce n'est pas toujours le verbe et la rupture entre deux situations d'énonciation (pause, changement d'intonation, procédés typographiques divers). Certes, la présence d'un verbe de locution renforce efficacement cette coupure mais elle n'est pas indispensable, le co-texte pouvant suffire à marquer le changement d'espace énonciatif.

Mais dans l'exercice, les verbes introducteurs (*disait et répondit*) du discours direct peuvent être utilisés pour le discours indirect. Ce sont de véritables verbes de locution. Ils demeurent fixes et conservent leur temps (imparfait et passé simple de l'indicatif) dans le discours indirect.

Voici les formes rétablies des exemples cités plus haut :

E69. Mon frère me **disait** que des pyromanes avaient incendié le marché de Bouaké.

E70. Le joueur ivoirien **répondit** au journaliste qu'ils remporteraient la CAN 2000.

Pour déterminer le verbe introducteur du discours rapporté dans une complétive complément d'objet, on peut se référer au verbe de la proposition principale. Ce prédicat est en même temps le terme introducteur du discours rapporté.

Exemples :

E71. L'homme **affirma** que ce n'était pas lui le voleur.

E72. Le brigadier **se demandait** comment il pourrait découvrir la vérité.

On le voit, les prédicats *affirma* et *se demandait* sont les verbes des propositions principales. Ils sont également les verbes introducteurs dans le discours rapporté. En passant au discours direct, ces termes ne sont pas remplacés ; ils doivent demeurer fixes et conserver leurs temps. Ainsi, on dira au discours direct :

E71'. L'homme **affirma** : « Ce n'est pas moi le voleur. »

E72'. Le brigadier **se demandait** : « Comment pourrai-je découvrir la vérité ? »

Nous nous proposons de classer les écarts identifiés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12 : Nature des écarts du discours indirect

Nature des écarts identifiés	Exemples d'énoncés incorrects	Nombre de copies identifiées	Taux relatifs
Mauvaise concordance des temps	E34.*Mon frère me disait que des pyromanes ont incendié le marché de Bouaké.	303	76,71%
Addition de la particule <i>est-ce que</i> dans la subordonnée interrogative	E48. *Sa mère lui a demandé où est-ce qu'elle a acheté cette robe.	162	41,01%
Emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive	E64.*Le féticheur dit au malade qu'il nan cas se protégé contre toutes les menaces invisibles avec ce canari.	156	39,49%
Substitution du verbe introducteur	E70.*Le joueur ivoirien disait au journaliste qu'ils remporteraient la CAN 2000.	86	21,77%

Au total, quatre (04) types d'écarts ont été répertoriés à l'issue de l'évaluation qui traite du passage du discours direct au discours indirect. Nous

signalons qu'une copie peut renfermer un ou plusieurs écarts. Ces paramètres ont été pris en compte dans le classement. Cependant, ce classement est à relativiser puisqu'il ne permet pas de prendre en compte le volume des écarts, leur fréquence, leur degré de représentativité et de difficulté. Pour combler cette insuffisance, nous avons trouvé nécessaire de recourir à deux autres types de mesure. Ce sont les taux représentatif et absolu des écarts.

–Le taux représentatif¹¹⁰ des écarts est la proportion de chaque type d'écart par rapport à l'ensemble des volumes relatifs des écarts. Autrement dit, c'est le pourcentage de chaque type d'écart par rapport au volume des écarts relatifs.

–Le taux absolu¹¹¹ des écarts traduit la proportion de chaque type d'écart par rapport à la fréquence de tous les écarts de l'échantillon ; ce taux permet de déterminer la difficulté réelle liée à chaque type d'écart.

Nous allons recourir au graphique pour montrer la forme des distributions statistiques ou les variations des différents taux (relatif, représentatif et absolu).

2.2.1.2 Représentation graphique des écarts à partir des différents taux

Nous allons comparer les écarts à partir de leurs proportions.

¹¹⁰ Taux représentatif des écarts:

$$R_i = \frac{t_i}{N} \times 100$$

avec R_i : taux représentatif de l'écart de type i ;
 t_i : le nombre total des écarts relatifs de type i
 N : le cumule de tous les n_i

¹¹¹ Taux absolu des écarts:

$$P_i = \frac{m_i}{M} \times 100$$

avec P_i : le taux absolu de l'écart de type i
 m_i : le nombre total des écarts de type i
 M : la somme de tous les m_i , c'est-à-dire le cumul de tous les écarts (toutes tendances confondues)

2.2.1.2.1. Analyse comparative des écarts

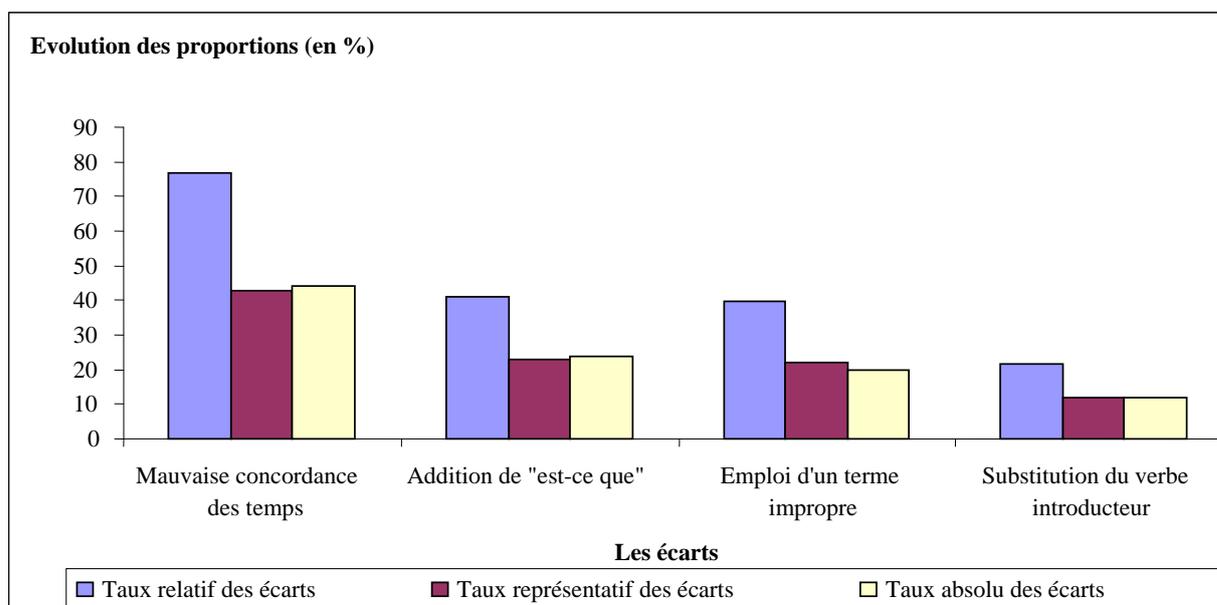
Les proportions résultant des calculs sont contenues dans le tableau suivant :

Tableau 13: Proportions des différents écarts

	Mauvaise concordance des temps	Addition de "est-ce que"	Emploi d'un terme impropre	Substitution du verbe introducteur
Taux relatif des écarts (en %)	76,71	41,01	39,49	21,77
Taux représentatif des écarts (en %)	42,85	22,91	22,06	12,16
Taux absolu des écarts (en %)	44	24	20	12

Le graphique ci-dessous donne un aperçu des résultats obtenus :

Graphique 1: Histogramme des écarts



L'allure du graphique met en relief des proportions plus élevées des trois types de taux au niveau de la mauvaise concordance des temps, avec 76,71% pour le taux relatif ; 42,85% pour le taux représentatif et 44% pour le taux absolu. Ces proportions observées sur le graphique 1 se traduisent par des amplitudes plus élevées pour les trois premières barres.

Les proportions sont relativement moyennes au niveau de l'addition de la particule « est-ce que », avec 41,01% pour le taux relatif ; 22,91% pour le taux représentatif et 24% pour le taux absolu.

Elles sont aussi relativement moyennes au niveau de l'emploi d'un terme impropre, avec 39,49% pour le taux relatif ; 22,06% pour le taux représentatif et 20% pour le taux absolu.

Les proportions sont faibles au niveau de la substitution du verbe introducteur, avec 21,77% pour le taux relatif ; 12,16% pour le taux représentatif et 12% pour le taux absolu.

Les données du graphique confirment les analyses que nous avons faites car on observe le même ordre de classement. La mauvaise concordance des temps occupe toujours la première place en termes de représentativité et de difficulté. Les autres écarts sont aussi importants même si leurs proportions sont relativement faibles par rapport à celles de la mauvaise concordance de temps.

Les données observées jusqu'ici sont prises de façon globale. Ceci pourrait camoufler certaines spécificités au niveau des inspections. Pour corriger cette insuffisance, nous avons adopté une approche régionale en vue d'apprécier la question des performances des enfants et celle des spécificités au niveau des inspections de notre échantillon.

2.2.1.2.2. Analyse comparative des performances au niveau des inspections

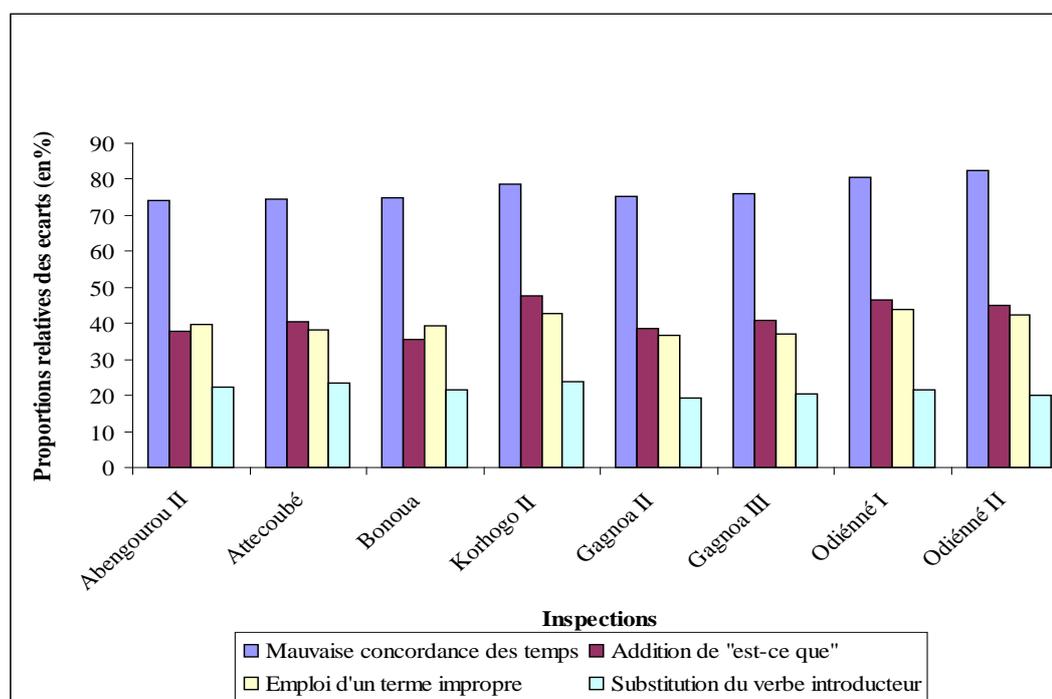
La comparaison des performances au niveau des inspections se fera également à partir d'un histogramme dont les données sont contenues dans le tableau suivant :

Tableau 14: Taux relatifs des performances par inspection

	Abengourou II	Attécoubé	Bonoua	Korhogo II	Gagnoa II	Gagnoa III	Odienné I	Odienné II
Mauvaise concordance des temps	74,13	74,46	75	78,57	75,43	75,92	80,48	82,29
Addition de "est-ce que"	37,93	40,42	35,71	47,62	38,60	40,74	46,34	45
Emploi d'un terme impropre	39,65	38,29	39,28	42,86	36,84	37,04	43,90	42,25
Substitution du verbe introducteur	22,41	23,40	21,42	23,81	19,30	20,37	21,40	20

Le graphique ci-dessous présente les performances des élèves par inspection :

Graphique 2: Histogramme des performances par inspection



Les amplitudes des huit barres du graphique 2 représentant la mauvaise concordance des temps sont excessivement élevées dans toutes les inspections concernées, ce qui permet d'avancer que les difficultés rencontrées en concordance des temps sont énormes et qu'elles ne sont pas spécifiques à une inspection. On pourrait même affirmer qu'il s'agit d'un problème national. Mais les lacunes sont plus inquiétantes à Odienné II (82,29%) et à Odienné I (80,48%). Dans les autres inspections, les taux oscillent entre 74,13% (Abengourou II) et 78,57% (Korhogo II).

En ce qui concerne l'addition de la particule « est-ce que », on observe des amplitudes moyennes dans les huit inspections concernées. Cette performance montre que plus de la moitié de l'effectif des élèves sait construire l'interrogative indirecte. On rencontre cependant des faiblesses à Korhogo II (47,62%), à

Odienné I (46,34%) et à Odienné II (45%). Dans les autres inspections, les taux oscillent entre 35,71% (Bonoua) et 40,74% (Gagnoa III).

Pour ce qui est de l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive, on observe également des amplitudes moyennes dans les huit inspections concernées. En d'autres termes, plus de 50% des apprenants savent construire une subordonnée infinitive. Toutefois, on rencontre quelques faiblesses à Odienné I (43,90%), à Korhogo II (42,86%) et à Odienné II (42,25%). Une tendance générale de 39% se dégage dans les autres inspections.

Les amplitudes observées dans les huit inspections au niveau de la substitution du verbe introducteur sont relativement basses. Cette allure permet d'avancer que la plupart des apprenants savent utiliser le verbe introducteur dans le discours rapporté. Les taux sont compris entre 19,3% (Gagnoa II) et 23,81% (Korhogo II).

Le constat que nous faisons après cette analyse est que les enfants ont de sérieuses difficultés en concordance des temps car les proportions des écarts à ce niveau sont excessivement élevées dans les huit inspections concernées. Les trois autres écarts ont des proportions raisonnables. En définitive, les difficultés observées ne sont pas spécifiques à une inspection car on rencontre les quatre types d'écart dans toutes les inspections. Toutefois, en termes de proportions, certaines tendances se dégagent. Par exemple, les difficultés sont plus prononcées dans les inspections du Nord, notamment à Korhogo II, à Odienné I et II.

Le premier sujet consacré au passage du discours direct au discours indirect ne peut à lui seul nous permettre de juger le niveau des apprenants, car le programme prévoit également le passage du discours indirect au discours direct.

2.2.1.3. Nature des écarts du discours direct¹¹²

Le premier écart de ce classement est lié à la ponctuation. Il concerne l'omission des guillemets dans le discours direct.

2.2.1.3.1. Omission des guillemets dans le discours direct

Le tableau 15 présente les résultats obtenus à partir des calculs.

Le tableau 15 : Données relatives à l'omission des guillemets dans le discours direct

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Omission des guillemets dans le discours direct	395	322	81,51 ⁰ / ₀

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 322 copies dans lesquelles on retrouve au moins une fois un écart lié à l'omission des guillemets dans le discours direct, ce qui représente un taux de 81,51%. Autrement dit, 81,51% des élèves ont des difficultés pour utiliser les guillemets. Soit ces exemples :

E73.* Sembène Ousmane me raconte : dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux abandonnait les cours d'eau car ils trouves partout à boire et à paître.

E74.* Il ajoute : les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, ils s'approchent la nuit venue des villages et ils attaquaient les troupeaux.

(Voir échantillon en annexe 1, pp. XI- XIX- XX)

¹¹² Le sujet de l'évaluation se trouve à la page 103.

Dans les exemples précédents, les élèves, après les verbes introducteurs, ont marqué les deux points mais ont manqué de faire suivre ces signes de guillemets. Cette omission donne l'impression qu'il s'agit ici d'une explication, c'est-à-dire que les propositions qui viennent après les deux points sont mises pour expliquer les premières.

Les deux points constituent avec les guillemets, les tirets, les parenthèses et les crochets les signes d'énonciation. Ils marquent qu'on rapporte des parties textuelles d'un discours : citation, proverbe, maxime, réflexion personnelle de l'auteur... Dans cette fonction d'énonciation, les deux points annoncent souvent les guillemets, lesquels ouvrent et ferment la citation ou les paroles prononcées. Avant la citation, on ouvre les guillemets (guillemets ouvrants, angle tourné vers la droite) et après la citation, on ferme les guillemets (guillemets fermants, angle tourné vers la gauche).

Comme les parenthèses ou les crochets, les guillemets signalent que nous interrompons le fil du discours pour y introduire un élément étranger. Ils ont donc un rôle de « décrochage » pour parler comme Raymond Jacquenod.¹¹³ Ainsi, nous venons d'écrire entre guillemets le mot *décrochage* car il est inattendu dans notre discours. Il faut attirer l'attention sur le fait qu'il lui est comme extérieur et qu'il est là pour susciter une réflexion chez le lecteur.

Nous lisons sous la plume de J. Foucambert dans la revue *Diagonales* :

E75. « Il serait dangereux de croire que les actes de lecture de l'enfant peuvent évoluer sans l'aide du milieu extérieur et, dans le cas de l'école, sans interventions d'enseignement. Ces interventions, souvent très rigoureuses et toujours très différenciées, ne créent pas de l'extérieur un savoir-lire chez l'enfant mais participent à la construction personnelle que l'enfant fait de son savoir-lire. »

¹¹³ Jacquenod, R., *La ponctuation maîtrisée*, Allier, Marabout, 1993, p.187.

Les guillemets précisent bien que ce sont là des lignes écrites par J. Foucambert lui-même et non par Noëlle Pardon, l'auteur de l'article¹¹⁴ intitulé « Les types d'aides ».

Les guillemets encadrent le discours direct. Après les deux points et les guillemets ouvrants, la citation, même très courte, comporte une majuscule :

E76. Je lui ai dit : « Comment ? » Il a répété en montrant le ciel : « Ça tape. » J'ai dit : « Oui. » Un peu après, il m'a demandé : « C'est votre mère qui est là ? » J'ai encore dit : « Oui. »

(Camus, A. op. cit. p.28)

Dans les phrases précédentes, les discours cités se détachent nettement des discours citant par une typographie qui introduit une discontinuité visible dans le fil du discours. Cette discontinuité est provoquée par le couple que forment les deux points et les guillemets. Faisant partie des marques externes du discours direct, ces signes ne doivent pas être omis lors du passage du discours indirect au discours direct. Cependant, il existe des cas particuliers :

– le discours direct dans un dialogue n'utilise pas nécessairement des guillemets. Le tiret (-) annonce le changement de personnages :

E77. Des parents restent là, à supplier le Directeur d'accepter leurs enfants qui, pleurant, refusent de s'en aller.

- Il n'y a plus de place.
- Ils peuvent s'asseoir dans l'allée, rester debout, pourvu qu'ils apprennent quelque chose.
- Impossible, j'ai le maximum d'élèves.
- Alors que vont devenir les enfants refoulés de votre école ?

(Dadié B, op. cit., p.24)

¹¹⁴ Pardon, N., « Lecture : les compétences à développer », in *Diagonales* n° 25, janvier 1993, p.34.

– dans les dialogues de théâtre, l'intervention des différents acteurs n'est pas signalée par des guillemets. Après les noms des acteurs (en capitales), les deux-points ou le tiret (-) annoncent chaque réplique :

E78. ASSEMIEN.- Le Dankira ne prendra pas la poignée d'or.

AMON. - Le trône sera t-il sauvegardé ?

ASSEMIEN. - Je vous le jure par ce même trône qu'ils convoitent tous.

AMON. - Je peux mourir en paix... Fais dire au peuple que son roi est malade, car je vais, de ce pas, rendre mes devoirs aux ancêtres.

(Dadié, B., *Assémien Dehylé, Roi de sanwi*, p.37)

– il arrive même, en dehors des cas des dialogues rapportés et des pièces de théâtre qu'un discours direct ne soit pas présenté entre guillemets ;

E79. Je me disais : ces gens ne souffrent guère de leur sort.

(Antoine de Saint- Exupéry, *Terre des hommes*, p.184).

Dans cet énoncé, l'auteur cite (ou rappelle) sa propre pensée. Il ne lui a point paru nécessaire de la présenter comme étrangère à son texte ; les deux-points lui ont semblé suffisants.

– au lieu de guillemets ouvrants, les deux-points suivis d'un tiret peuvent annoncer le discours direct :

E80. Tous les matins, c'est maman qui nous réveillait en ces termes :

- Allez les enfants, il est déjà six heures trente. Dépêchez-vous de vous lever. Nous allons être en retard.

Chaque fois, papa lui rétorquait :

- Chérie, il n'est que cinq heures, ils peuvent encore dormir un peu ! Tu sais que l'école n'est pas loin d'ici ! Vous y serez en moins de dix minutes.

(Zoh, S., *La Voie de ma rue*, p.14)

– inversement un discours indirect est parfois écrit entre guillemets. Jacques Drillon¹¹⁵ en signale un cas chez l'écrivain Paul Valérie et y voit une sorte de volonté ironique de distanciation par rapport au texte. En effet, le discours indirect selon lui est une manière d'assimiler à notre propre discours les paroles d'autrui puisque nous les adaptons à notre texte. Cependant, la présence de guillemets rappelle que nous ne voulons pas les assumer. Mais l'exercice scolaire qui consiste à passer du discours direct au discours indirect ou inversement ne tient pas compte de ces particularités. En dehors des raisons stylistiques et formelles, le discours direct est toujours encadré de guillemets.

En tenant compte des remarques qui viennent d'être faites, la forme exacte du texte au style direct est :

Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. » Il ajoute : « Les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, ils s'approchaient la nuit venue des villages et ils attaquaient les troupeaux. »

Il convient d'indiquer que les guillemets du discours direct ne se conçoivent pas de la même façon que ceux de la modalisation autonymique. Les guillemets de modalisation autonymique ne sont pas obligatoires. L'énonciateur indique au lecteur que son discours ne coïncide pas avec lui-même mais il n'en donne pas la raison. En mettant des mots entre guillemets, il se contente en effet d'attirer l'attention du co-énonciateur sur le fait qu'il emploie précisément ces mots qu'il met entre guillemets ; il les souligne en laissant au co-énonciateur le soin de comprendre pourquoi il attire ainsi son attention, pourquoi il ouvre ainsi une faille

¹¹⁵ Cité par Jacquenod, R., Op. cit., p.196.

dans son propre discours. Ce qu'indiquent les guillemets, a dit, Authier-Revuz, « *c'est une sorte de manque de creux à combler interprétativement.* »¹¹⁶

Si les guillemets sont l'un des marqueurs privilégiés de la modalisation autonymique, ils sont également susceptibles d'un autre emploi, en « mention »¹¹⁷, comme ici :

E81. Les gens de la ville l'appelaient indifféremment, presque avec froideur, « monsieur Baly » ou « maître ».

(Sassine W., Op. cit. p.89)

Ici, les termes « monsieur Baly » et « maître » sont pris en mention parce qu'ils se désignent eux-mêmes ; ils réfèrent aux mots mêmes.

Dans ces deux exemples tirés du même roman, nous essayons de faire apparaître le contraste entre un terme pris en mention et l'emploi en modalisation autonymique.

E82. Je lui ai dit de répondre au commandant que moi j'étais bien content d'être l'ami des blancs et de lui demander qui allait me décorer puisqu'il aurait dit « nous ».

(Oyono, F., *Le Vieux nègre et la médaille*, p.26)

E83. Les blancs-là n'ont pas fini de nous créer des ennuis...

Après le « kanon » et la « mistayette », la bombe à fumée !

(Oyono, F., Op. cit., p.29)

Dans E82, « nous » est pris en mention pour référer au mot même. Son signifié, c'est le commandant blanc. En revanche, dans la modalisation autonymique de « Kanon » et « mistayette » (voir E83), l'énonciateur montre qu'il marque une réserve, que tout à la fois il emploie les mots guillemetés et les montre comme signes.

¹¹⁶ Authier-Revuz J., *Ces Mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire/ 1*, Paris, Larousse, 1995, p.136.

¹¹⁷ Maingueneau, D., Op. cit., p.104.

A la différence de l'ironie qui est inséparable d'une volonté de dérision, la mise en guillemets montre seulement un mot ou un groupe de mots comme inappropriés. Il ne s'agit pas à proprement parler de polyphonie où seraient impliqués les points de vue de deux instances distinctes mais d'un décalage que l'énonciation introduit entre deux images distinctes de l'énonciateur qui sont données en même temps : l'une assume l'expression guillemetée, l'autre la récuse. Ainsi dans E83, l'énonciateur semble mettre « kanon » et « mistayette » entre guillemets à la fois parce que ces mots sont présentés comme inadéquats pour leur référent et/ou parce que la responsabilité en est attribuée aux indigènes camerounais de la petite ville où se déroule l'histoire.

Pour que les guillemets puissent faire l'objet d'un déchiffrement approprié, une connivence minimale entre énonciateur et lecteur est donc nécessaire. Et tout déchiffrement réuni va renforcer ce sentiment de connivence. L'énonciateur qui use de guillemets, consciemment ou non, doit se construire une certaine représentation de ses lecteurs pour anticiper leurs capacités de déchiffrement : il placera des guillemets là où il présume qu'on en attend de lui (ou qu'on n'en attend pas s'il veut surprendre). Réciproquement, le lecteur doit construire une certaine représentation de l'univers idéologique et esthétique de l'énonciateur pour réussir le déchiffrement.

Après l'omission des guillemets, nous passons à la mauvaise concordance des temps.

2.2.1.3.2. Mauvaise concordance des temps

Le tableau 16 présente les résultats obtenus à partir des calculs.

Tableau 16 : Données relatives à la mauvaise concordance des temps

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Mauvaise concordance des temps	395	270	68,35 ⁰ / ₀

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 270 copies dans lesquelles on retrouve au moins une fois un écart lié à la concordance des temps, ce qui représente un taux de 68,35%. En d'autres termes, 68,35% des élèves ont un réel problème en concordance des temps. Considérons les illustrations ci-dessous :

E84.* Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux **auraient abandonné** les cours d'eau car ils **trouveront** partout à boire et à paître.

E85.* Il ajoute : « Les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, ils **s'approchent** la nuit venue des villages et il **attaquent** les troupeaux. »

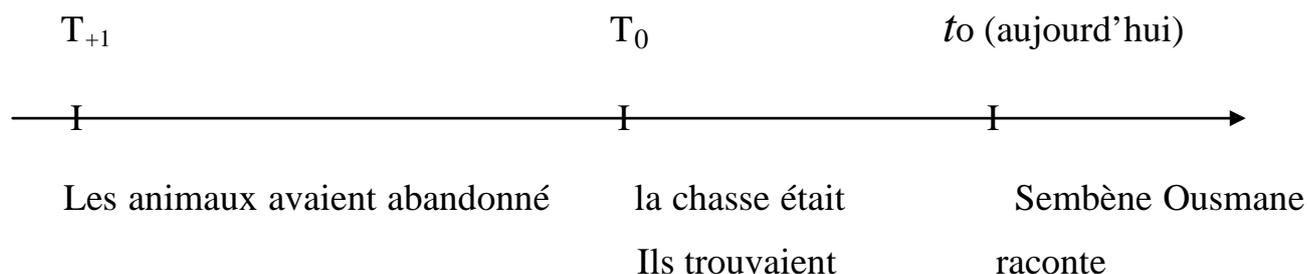
(Voir annexe 1, pp. XI-XII-XIII-XIV-XV)

La concordance des temps, comme nous l'avons déjà dit, est le rapport entre le temps de la proposition principale et celui des subordonnées. Mais dans un texte, la concordance des temps est souvent commandée par le sens. L'emploi de tel ou tel temps n'est pas forcément le fait d'un rapport de subordination, mais dépend de ce qui précède, c'est-à-dire du contexte.

Dans le texte de base, Sembène Ousmane raconte au présent un événement passé qui s'est déroulé dans le temps. Il s'agit sans doute d'un récit ou d'une histoire si on se réfère à la définition de Benveniste selon laquelle: « *l'énonciation historique, aujourd'hui réservée à la langue écrite, caractérise le récit des événements passés. Il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps sans aucune intervention du locuteur dans le récit. Pour qu'ils*

puissent être enregistrés comme s'étant produits, ces faits doivent appartenir au passé. »¹¹⁸

Aussi les verbes du texte sont-ils au passé, hormis celui de la proposition principale qui est au présent de l'indicatif. Sur un axe temporel, la première séquence du texte peut être présentée de la façon suivante :



Sur cet axe, le projecteur, selon l'expression de Marcel Lacarra, a « couleur de présent »¹¹⁹ et les actions dénotées par les propositions subordonnées sont situées à gauche ou en arrière du projecteur. L'emploi du présent de l'indicatif dans la proposition principale permet à l'auteur de mettre en situation la scène et de projeter le lecteur dans le temps de l'événement : c'est la **narration ultérieure**¹²⁰.

Revenons aux exemples précédents et particulièrement à E84. Dans cette phrase, l'imparfait (la chasse était) et le conditionnel passé (les animaux auraient abandonné) situent l'événement en arrière du projecteur tandis que le futur de l'indicatif (ils trouveront) le situe en avant du projecteur. Nous avons donc dans cette phrase des actions à la fois antérieures et postérieures à l'action dénotée par la proposition principale. Cette confusion de temps rompt le fil de la narration et ne permet plus de restituer les actions de manière chronologique.

¹¹⁸ Benveniste, E., *Op. cit.*, p. 239.

¹¹⁹ Lacarra, M., *Les temps des verbes*, 2^e édition, Paris, Duculot, 1984, p. 15.

¹²⁰ Patillon M., *Précis d'analyse littéraire/I*, Paris, Nathan, 1974, p. 31.

Le texte de base étant un récit, c'est l'imparfait de l'indicatif qu'il convient de conserver dans le passage du discours indirect au discours direct. Ce temps restitue mieux les actions du point de vue temporel et aspectuel. Toutefois, un auteur peut énoncer au présent des événements qui sont en réalité passés. Mais c'est dans un souci de dramatiser qu'il transforme en reportage ce qui devrait être un récit. Dans ce cas, tous les verbes sont employés au présent de l'indicatif pour traduire un procès en train de se réaliser : c'est la **narration simultanée**.¹²¹ Traditionnellement, ce temps est connu sous le nom de présent de narration.

Le présent de narration, dit encore historique ou aoristique, n'est pas déictique, il n'indique pas que le procès est contemporain du moment d'énonciation. Ce présent ne remplace pas purement et simplement le passé simple, il le supplée localement à des fins stylistiques bien déterminées. Ce temps, dans la mesure où il se substitue au passé simple, n'est que l'avatar d'une distance réglable, car d'essence subjective, entre les événements et l'instance qui en rend compte. L'intérêt réside dans un changement de repère qui s'efface derrière des effets induits, montrant ou escamotant le changement de plan énonciatif.

Le présent de narration suscite de nombreux débats d'ordre théorique. En effet, il pose la question de l'unité du présent de l'indicatif. Sur ce point, on rencontre en gros trois conceptions¹²² :

– la conception traditionnelle voit dans l'emploi déictique (simultanéité avec le moment de l'énonciation) la valeur fondamentale du présent. Ce présent envisagé comme une forme déictique ne fait, selon Benveniste, « **qu'explicitier le présent inhérent à l'énonciation** »¹²³. On en connaît les inconvénients : cette option se heurte frontalement au problème du présent de narration, et elle le résout

¹²¹ Patillon, M., Op. cit., pp. 32-33.

¹²² Jaubert, A., « Entre convention et effet de présence, l'image induite de l'actualité » in P. Le Goffic, *Le Présent en français* in Cahiers Chronos, Rodopi, 2001, p.62.

¹²³ Benveniste, E., *Problèmes de linguistique générale/ 2*, Paris, Gallimard, 1974, p.83.

en général par l'idée d'un transfert. On aurait là un présent métaphorique à visée stylistique (on vit les événements comme s'ils se déroulaient au présent) ;

– l'option inverse consiste à postuler un présent atemporel, forme neutre capable d'inscrire un procès dans n'importe quelle époque (présente, passée ou future selon le contexte), et renvoyant au moment de l'énonciation par défaut, en l'absence d'instructions contextuelles ;

– il existe enfin diverses solutions de compromis entre ces deux positions. Antoine Culioli¹²⁴ a suggéré que le repère de ce présent ne soit ni lié à la situation d'énonciation (comme pour le présent déictique) ni coupé de celle-ci (comme pour le passé simple), mais situé par rapport à un repère « fictif » construit à partir du moment d'énonciation : un repère qui serait à la fois coupé de ce moment d'énonciation et identifié à lui. Cela expliquerait l'indécision des lecteurs devant ce type de formes : ils les interprètent à la fois comme des événements dissociés du présent et comme la réactualisation de faits révolus.

Anna Jaubert, de son côté, propose de considérer que « *le présent génère sa propre actualité, transporte avec lui son repère et par là gagne une autonomie par rapport à son environnement* »¹²⁵ ; le présent ne se contenterait pas de prendre acte d'une coïncidence d'un procès avec le repère qu'est l'acte d'énonciation, il poserait lui-même cette coïncidence, il en ferait « *une déclaration de principe, éventuellement affranchie de la coïncidence vraie à l'énonciation, suspendant même au besoin l'inscription en réalité.* »

¹²⁴ Culioli, A., « Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives: l'aoristique » in David J. et Martin R., *La notion d'aspect*, Paris, Klincksieck, 1980, p.185.

¹²⁵ Jaubert, A., Op. cit., pp.64 et 67.

Comme on le voit, les deux possibilités peuvent être utilisées pour traiter l'exercice. Avec la première possibilité, la forme rétablie du texte est :

Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse **était** difficile, les animaux **avaient abandonné** les cours d'eau car ils **trouvaient** partout à boire et à paître. » Il ajoute : « Les plus forts des animaux **ne pouvaient** plus dépister leur proie, ils **s'approchaient** la nuit venue des villages et ils **attaquaient** les troupeaux. »

Avec la deuxième possibilité on dira :

Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse **est** difficile, les animaux **ont abandonné** les cours d'eau car ils **trouvent** partout à boire et à paître. ». Il ajoute : « Les plus forts des animaux **ne peuvent** plus dépister leur proie, ils **s'approchent** la nuit venue des villages et ils **attaquent** les troupeaux. »

Le troisième écart de ce classement après la concordance des temps est l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct.

2.2.1.3.3. Emploi de la conjonction *que* dans le discours direct

Le tableau 17 donne les résultats obtenus à partir des calculs.

Tableau 17 : Données relatives à l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatif
Emploi de la conjonction <i>que</i> dans le discours direct	395	171	43,29 ⁰ / ₀

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 171 copies dans lesquelles on retrouve au moins une fois un écart lié à l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct, ce qui représente un taux de 43,29%. En d'autres

termes, 43,29% des élèves emploient indifféremment la conjonction *que* dans les discours direct et indirect. Considérons les illustrations ci-dessous :

E86.* Sembène Ousmane raconte **que** : « Dans la brousse, la chasse était difficile, **que** les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. »

E87.* Il ajoute **que** : « les plus forts des animaux ne peuvent plus dépister leur proie, **qu'**ils s'approchaient la nuit venue des villages, **qu'**ils attaquaient les troupeaux.

(Voir échantillon en annexe 1 pp. XIII-XIV-XV)

Que est par excellence en français l'outil qui sert à relier une proposition principale à une proposition qui lui est sémantiquement subordonnée. Mais si tous les *que* apparemment se ressemblent, cette homonymie cache une assez grande diversité de natures et de fonctionnements.

Lorsque le mot *que* sert à relier une proposition principale à une proposition subordonnée, une distinction essentielle doit nécessairement s'opérer entre un *que* porteur d'un contenu sémantique et assumant au sein de la proposition qu'il introduit une quelconque fonction nominale (sujet, complément, attribut...) – *que* est alors un pronom ou un adjectif relatif ; et un *que* qui restera sémantiquement vide et dont la seule fonction est d'opérer la liaison syntaxique entre les deux propositions- *que* est alors une conjonction de subordination. Considérons cet énoncé :

E88. Pensons au bien **qu'**il a fait puisqu'il a déclaré **qu'**il avait construit cette école pour le village.

[Le premier *qu(e)* est complément d'objet du verbe *il a fait* et a pour antécédent le nom (ou l'adjectif) « bien » ; il est donc un pronom relatif. Le deuxième *qu(e)* n'assume aucune fonction nominale au sein de la proposition *il avait construit cette école pour le village* ; il est une conjonction de subordination.]

La conjonction de subordination se rapproche de la préposition : en effet, la préposition fait d'un mot le complément d'un autre mot, de même que la conjonction de subordination fait d'une proposition le complément d'une autre proposition. Dans les deux cas s'établit une « hiérarchie grammaticale »¹²⁶ entre les deux termes ou propositions.

La fonction de la conjonction de subordination est remarquable. Non seulement elle relie une proposition à une autre, mais surtout elle permet à l'ensemble de la proposition qu'elle introduit d'assumer, par rapport à la proposition principale, la fonction qui est normalement dévolue à un groupe nominal. Cette proposition est dite **complétive** ou encore « proposition conjonctive essentielle », comme préfère dire Grevisse-Goosse¹²⁷, parce qu'elle apporte à la proposition principale un complément qui lui est aussi indispensable.

La complétive retient notre attention dans cet exercice. L'emploi du subordonnant *que* par les enfants comme illustré dans E86 et E87 provoque un dysfonctionnement énonciatif. On observe, en effet, une confusion entre les deux systèmes énonciatifs. Le lecteur ne sait pas s'il s'agit ici de discours direct ou de discours indirect. Peut-être l'utilisation des signes de l'énonciation (les deux points et les guillemets) peut-elle nous situer mais l'on doit reconnaître que les règles qui régissent le fonctionnement du discours direct n'ont pas été respectées dans ces constructions. En effet, l'emploi du subordonnant *que* dans les phrases engendre des propositions principales et des subordonnées afin que les secondes soient dépendantes des premières. Or le principe du discours cité du style direct, c'est son autonomie vis-à-vis du discours citant. Ici, les deux domaines énonciatifs sont autonomes : chacun conserve son *je*, son *tu*, ses repérages déictiques, ses marques de subjectivité propres, les guillemets ou le tiret jouant à l'écrit le rôle de

¹²⁶ Souché, A. et Grunenwald, J., Op. cit., p.163.

¹²⁷ Cité par Frontier, A., Op. cit., p.656.

frontière entre les deux situations d'énonciation. Mais les déictiques ne sont pas nécessairement distincts d'un domaine à l'autre car il peut avoir coïncidence entre les référents. Ainsi dans : « *J'étudie* », *leur dis-je*, les deux *je* désignent le même individu.

La conjonction *que* permet en outre d'identifier nettement les deux stratégies énonciatives. En tant que telle, elle est toujours contenue dans le discours indirect ; elle marque le début de la subordonnée à l'intérieur de laquelle elle n'assume aucune fonction. Aussi l'on ne doit-il pas utiliser de subordonnant *que* dans le discours direct.

La complétive introduite par *que* a les caractéristiques suivantes :

1) elle permet notamment, après un verbe principal de déclaration (dire, raconter, ajouter...), de rapporter une parole au discours indirect :

Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse **est** difficile, les animaux **ont abandonné** les cours d'eau car ils **trouvent** partout à boire et à paître. ». Il ajoute : « Les plus forts des animaux **ne peuvent** plus dépister leur proie, ils **s'approchent** la nuit venue des villages et ils **attaquent** les troupeaux. »

2) elle peut, dans les mêmes conditions, servir de régime à un verbe impersonnel ; elle est même souvent la seule construction possible :

E89. Il semble **que** d'autres contingents arrivent.

3) elle peut servir d'attribut au sujet du verbe principal :

E90. Le paradoxe est **qu'**ils avaient déjà renvoyé les élèves.

4) elle peut dépendre d'un adverbe :

E91. Heureusement **que** nous partons en vacances ce matin.

Après l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct, nous abordons l'addition du pronom personnel dans le discours citant. C'est avec cet écart que nous mettrons un terme au classement.

2.2.1.3.4. Addition du pronom personnel dans le discours citant

Le tableau 18 donne les résultats obtenus à partir des calculs.

Tableau 18 : Données relatives à l'addition du pronom personnel dans le discours citant

Écart identifié	Taille de l'échantillon	Nombre de copies identifiées	Taux relatifs
Addition du pronom personnel dans le discours citant	395	141	35,69 ⁰ / ₀

Sur un échantillon de 395 copies, nous avons identifié 141 copies dans lesquelles on retrouve au moins une fois un écart lié à l'addition du pronom personnel dans le discours citant, ce qui représente un taux de 35,69%. En d'autres termes, 35,69% des élèves ne savent pas rapporter les propos de quelqu'un. Soit les illustrations ci-dessous :

E92.* Sembène Ousmane **me** raconte : dans la brousse, la chasse était difficile... car ils trouvent partout à boire et à paître.

E93.* Sembène Ousmane **nous** raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile...car il trouvent partout à boire et à paître. »

(Voir échantillon en annexe 1 pp. XI-XV-XIX)

Dans E92 et E93, les pronoms mis en gras ont pour référent les élèves qui rapportent les paroles de l'écrivain, Sembène Ousmane, considéré ici comme un personnage du texte. Les énoncés obtenus ont un sens parce qu'ils sont produits à partir des normes du français de scolarisation. Mais l'addition des pronoms personnels *me* et *nous* dans les phrases ci-dessus pose le problème de la

polyphonie de l'énonciation, c'est-à-dire celui de la manifestation de plusieurs voix dans le discours d'un même énonciateur. C'est une déviance qui laisse entrevoir une mauvaise interprétation de la notion de discours rapporté de la part des apprenants. Sans doute pour eux, rapporter les propos de quelqu'un, c'est soit prendre sa place dans l'énoncé, soit s'incarner dans sa peau, soit parler de soi-même. Ainsi, ils déplacent les événements, modifient les faits pour devenir les principaux personnages de l'énoncé ou du texte. Et comme suite logique, plusieurs voix se laissent entendre dans le discours qu'ils tiennent.

Du point de vue syntaxique, les pronoms *me* et *nous* assument leur fonction traditionnelle dans les énoncés, c'est-à-dire celle de complément d'objet. Mais au niveau de l'intrigue, ces unités représentent des personnes étrangères à l'histoire, des personnes ne participant pas à la communication.

Pour étayer cette perspective de la pluralité des voix, certaines distinctions opératoires sont nécessaires. Oswald Ducrot suggère de distinguer entre sujet parlant, locuteur et énonciateur.

Le sujet parlant est l'être empirique de chair et d'os; c'est un élément de l'expérience. Il joue le rôle de producteur de l'énoncé, de l'individu dont le travail physique et mental a permis de produire cet énoncé. Dans le texte de base, le sujet parlant est l'écrivain sénégalais Sembène Ousmane.

Le locuteur se laisse caractériser, pour sa part, comme un être de discours tenu pour responsable du sens de l'énoncé à qui réfèrent le pronom *je* et les autres marques de la première personne. Il est donc responsable du matériel linguistique utilisé.

L'énonciateur enfin fait partie des êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation sans que pour autant on leur attribue des mots précis. On peut donc considérer les élèves comme des énonciateurs dans cet exercice.

Sans perdre de vue la fécondité de ces distinctions pour l'étude du discours littéraire Ducrot établit certains parallèles entre les concepts qu'il avance et les catégories équivalentes qui permettent de juger de l'interaction dans le théâtre et dans le roman : « *Je dirai que l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur. L'auteur met en scène des personnages qui exercent une action linguistique et extralinguistique, action qui n'est pas prise en charge par l'auteur lui-même (...)* D'une manière analogue, le locuteur, responsable de l'énoncé, donne existence au moyen de celui-ci à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes. »¹²⁸

Pour ce qui est du roman, le parallèle est ainsi développé : « *Le correspondant du locuteur, c'est le narrateur que Genette oppose à l'auteur, de la même façon que j'oppose le locuteur au sujet parlant empirique, c'est-à-dire au producteur effectif de l'énoncé (...)* L'auteur imagine ou invente les événements, le narrateur les rapporte. »¹²⁹

Pour Dominique Maingueneau, cette distinction entre énonciateur et producteur du texte comporte des insuffisances comme le montre le flou qui enveloppe une notion comme celle d'« auteur », qui est manifestement équivoque : il s'agit tantôt de la personne qui a tenu la plume, qui écrit l'œuvre, tantôt du personnage qui se pose en responsable d'une œuvre, qui appose son nom (fût-il pseudonyme), qui la présente au public. Ces deux acceptions ont en commun d'inscrire le sujet dans l'institution littéraire.

Pour clarifier les choses, Maingueneau divise le sujet parlant, l'individu qui a produit l'œuvre, en deux instances : l'**homme**, qui est doué d'un état-civil, d'une famille, d'une santé, etc. et l'**écrivain**, qui se meut dans l'institution littéraire : il y mène une certaine carrière, il se réclame d'un tel positionnement esthétique. Le

¹²⁸ Ducrot, O., Op. cit., p.205.

¹²⁹ Idem, p.207.

phénomène de la pseudonymie est révélateur de cette différence entre l'*homme* et l'*écrivain* : signer d'un pseudonyme, dira-t-il, c'est construire à côté du « je » biographique, l'identité d'un sujet qui n'a d'existence que dans et par l'institution littéraire¹³⁰.

En se référant à ces distinctions, on peut avancer que Sembène Ousmane est l'auteur ou le sujet parlant. C'est l'individu de chair et d'os dont le travail physique et mental a permis de produire l'énoncé et qui peut faire l'objet d'une étude biographique. Mais dans l'exercice, Sembène Ousmane a le statut de locuteur secondaire (symbolisé par L2) et l'élève qui rapporte les propos, celui de locuteur primaire (L1). Dans *Sembène Ousmane* [L2] *me* [L1] *raconte que dans la brousse la chasse était difficile... Je* [L1] est l'énonciateur de *Sembène Ousmane me raconte que dans la brousse la chasse était difficile...et Sembène Ousmane* [L2] est producteur de l'énoncé *la chasse était difficile...*

On a ici un énoncé de second niveau. Pour des raisons de clarté du discours, l'on dépasse rarement le niveau du locuteur 3. Tout énoncé est donc produit par un locuteur primaire, qu'il contienne du discours rapporté ou non. Mais le discours direct cache l'existence d'un L1 effacé :

E94. Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile... »

Cette phrase suppose un locuteur primaire effacé [moi élève, je dis que] : *Sembène Ousmane raconte...*Dans ce cas, Michel Perret¹³¹ dit que l'énonciation de premier niveau *Sembène Ousmane raconte* est de nature historique et celle de second niveau, au discours direct, *Dans la brousse, la chasse était difficile...*, de nature discursive. Le passage du second niveau en « histoire » entraînerait le passage au discours indirect :

E95. Sembène Ousmane raconte que dans la brousse, la chasse était difficile...

¹³⁰ Maingueneau, D. Op. cit., p.92.

¹³¹ Perret, M., Op. cit. p.98.

La partie du récit du locuteur primaire qui introduit le discours rapporté (*Sembène Ousmane raconte, Sembène Ousmane ajoute que, Je lui ai dit que*) est appelée **discours rapportant** ou **discours citant**.

Selon que le discours est direct ou indirect, les élèves doivent se comporter comme de simples rapporteurs distincts des personnages dont ils rapportent les pensées. En conservant le statut de locuteur primaire avec une existence effacée, ils doivent seulement se contenter de les mettre en scène en les faisant parler. Ainsi, les événements selon l'expression de Emile Benveniste, sembleront se raconter eux-mêmes puisqu'il n'y a aucune intervention des énonciateurs.

Voici comment ils devraient écrire le texte au discours direct :

Sembène Ousmane raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. » Il ajoute : « Les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, ils s'approchaient la nuit venue des villages et ils attaquaient les troupeaux. »

En ce qui concerne les pronoms personnels, on observe une accommodation qui se fait par rapport au narrateur ou au rapporteur quand on passe du discours direct au discours indirect. Trois cas se présentent habituellement :

1) les termes qui dans la pensée concernent le narrateur restent à la première personne :

E96. Je t'ai dit : « **Je** te rejoindrai. » (DD)

E96'. Je t'ai dit que **je** te rejoindrais. (DI)

2) les termes qui concernent l'interlocuteur du narrateur restent à la deuxième personne :

E97. Je t'ai annoncé : « Je **te** féliciterai. » (DD)

E97'. Je t'ai annoncé que je **te** féliciterais. (DI)

3) les termes qui ne concernent ni le narrateur ni son interlocuteur restent à la troisième personne :

E98. Je t'ai annoncé : « Je **le** féliciterai. » (DD)

E98'. Je t'ai annoncé que je **le** féliciterais. (DI)

Cependant, dans le discours indirect, on peut avoir des termes à la troisième personne qui représentent des êtres différents :

E99. Il lui a annoncé qu'il le féliciterait signifie que A a dit à B, soit que A féliciterait B, soit que B féliciterait A, ou encore que C féliciterait A, etc.

En général, le contexte élucide ces ambiguïtés. On doit néanmoins les éviter en écrivant.

Par ailleurs, la mise en garde faite par Emile Benveniste¹³² concernant les pronoms personnels semble avoir son sens ici. En effet, il propose de dissocier le couple *je-tu*, déictiques et véritables « personnes » de dialogue et le pronom *il*, véritable pronom qu'il préfère placer dans le registre de ce qu'il appelle la « non-personne », celui des objets du monde autres que les interlocuteurs. Certes, en un sens, ce dont parlent les interlocuteurs participe à l'énonciation mais pas au même titre que les personnes. *Je* et *tu* renvoient à des rôles, celui d'énonciateur et de co-énonciateur qui sont indissociables et réversibles. Dans l'échange linguistique, justement nommé, tout *je* est un *tu* en puissance, tout *tu* est un *je* en puissance alors que les formes telles que *il*, *le*, *cela*, etc. ne servent qu'en réalité de substituts abrégatifs. Ils remplacent ou relaient l'un ou l'autre des éléments de l'énoncé.

Voici à présent le tableau des écarts que nous venons d'identifier :

¹³² Benveniste, É. tome 1, Op. cit., pp.251-257.

Tableau 19 : Nature des écarts du discours direct

Nature des écarts identifiés	Exemples d'énoncés incorrects	Nombre de copies identifiées	Taux relatifs
Omission des guillemets dans le discours direct	E73.* Sembène Ousmane me raconte : dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux abandonnait les cours d'eau car ils trouves partout à boire et à paître.	322	81,51 ⁰ / ₀
Mauvaise concordance des temps	E85.* Il ajoute : « Les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépister leur proie, ils s'approchent la nuit venue des villages et il attaquent les troupeaux. »	270	68,35 %
Emploi de la conjonction <i>que</i> dans le discours direct	E86.* Sembène Ousmane raconte que : « Dans la brousse, la chasse était difficile, que les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. »	171	43,29%
Addition du pronom personnel dans le discours citant	E92.* Sembène Ousmane me raconte : dans la brousse, la chasse était difficile... car ils trouves partout à boire et à paître.	141	35,69%

Au total, quatre (04) nouveaux écarts ont été identifiés au cours de cette évaluation qui consacre le passage du discours indirect au discours direct. La concordance des temps a été déjà relevée dans la première rubrique. Dans la seconde rubrique, la relation entre les temps verbaux n'est pas une servitude grammaticale mais dépend plutôt du contexte.

Comme dans le cas précédent, nous allons recourir aux taux représentatif et absolu des écarts en vue de prendre en considération les volumes des écarts, leur fréquence, leur degré de représentativité et de difficulté. Les trois taux obtenus (relatif, représentatif et absolu) permettent de comparer les proportions des différents écarts.

2.2.1.4. Représentation graphique des écarts à partir des différents taux

Nous allons comparer les écarts à partir de leurs proportions.

2.2.1.4.1. Analyse comparative des écarts

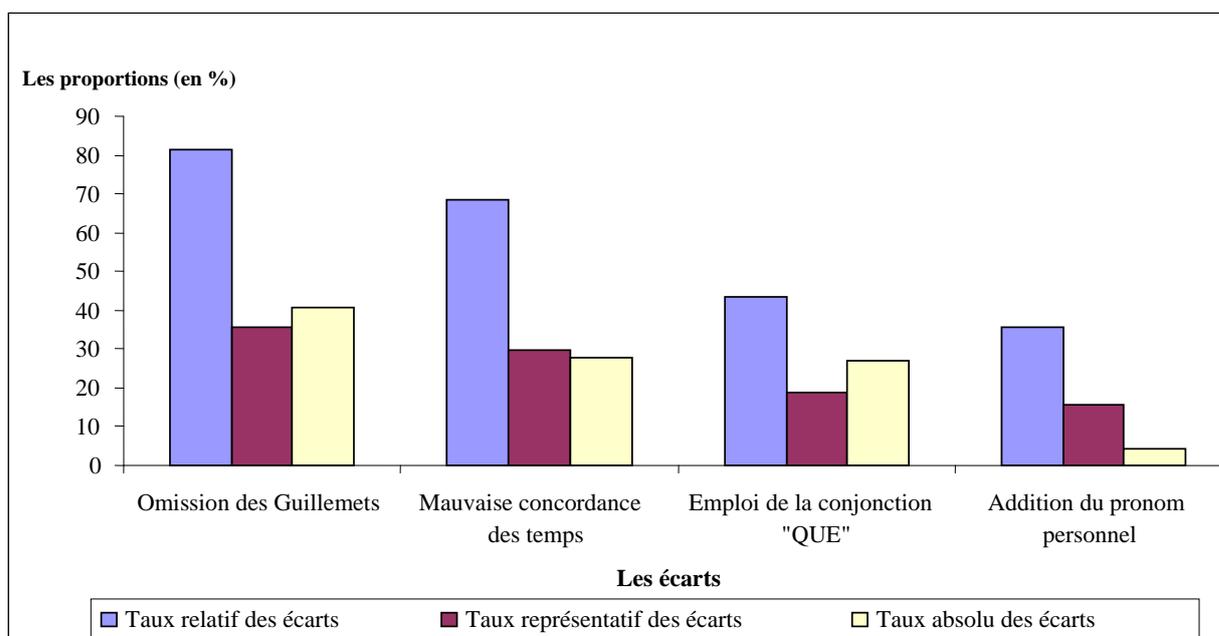
Les proportions résultant des calculs figurent sur le tableau 20.

Tableau 20: Proportions des différents écarts

	Omission des guillemets	Mauvaise concordance des temps	Emploi de la conjonction "QUE"	Addition du pronom personnel
Taux relatif des écarts (en %)	81,51	68,35	43,29	35,69
Taux représentatif des écarts (en %)	35,61	29,86	18,91	15,59
Taux absolu des écarts (en %)	40,86	27,95	26,88	4,3

L'histogramme ci-dessous donne un aperçu des résultats obtenus :

Graphique 3: Histogramme des écarts



L'allure du graphique 3 met en relief des proportions plus élevées des trois types de taux au niveau de l'omission des guillemets, avec 81,51% pour le taux relatif ; 35,61% pour le taux représentatif et 40,86% pour le taux absolu. Ces proportions observées sur le graphique 3 se traduisent par des amplitudes plus élevées au niveau des trois premières barres.

Les proportions sont relativement moyennes au niveau de la mauvaise concordance des temps avec 68,35% pour le taux relatif ; 29,86% pour le taux représentatif et 27,95% pour le taux absolu.

Les proportions sont aussi relativement moyennes au niveau de l'emploi de la conjonction « que » avec 43,29% pour le taux relatif ; 18,91% pour le taux représentatif et 26,88% pour le taux absolu.

Au niveau de l'addition du pronom personnel, les proportions observées sont faibles avec 35,69% pour le taux relatif, 15,59% pour le taux représentatif et 4,3% pour le taux absolu.

Au total, les proportions sont plus élevées au niveau de l'omission des guillemets et de la mauvaise concordance des temps. Cela signifie que les enfants ont assez de lacunes pour restituer les guillemets et les temps verbaux dans le discours rapporté. La difficulté est moyenne au niveau de l'emploi de la conjonction « que » dans le discours direct. Elle est faible au niveau de l'addition du pronom personnel dans le discours citant. Mais tous ces écarts sont importants quelles que soient leurs proportions.

Comme dans le cas précédent, il convient d'adopter une approche régionale pour apprécier les performances des enfants au niveau des inspections.

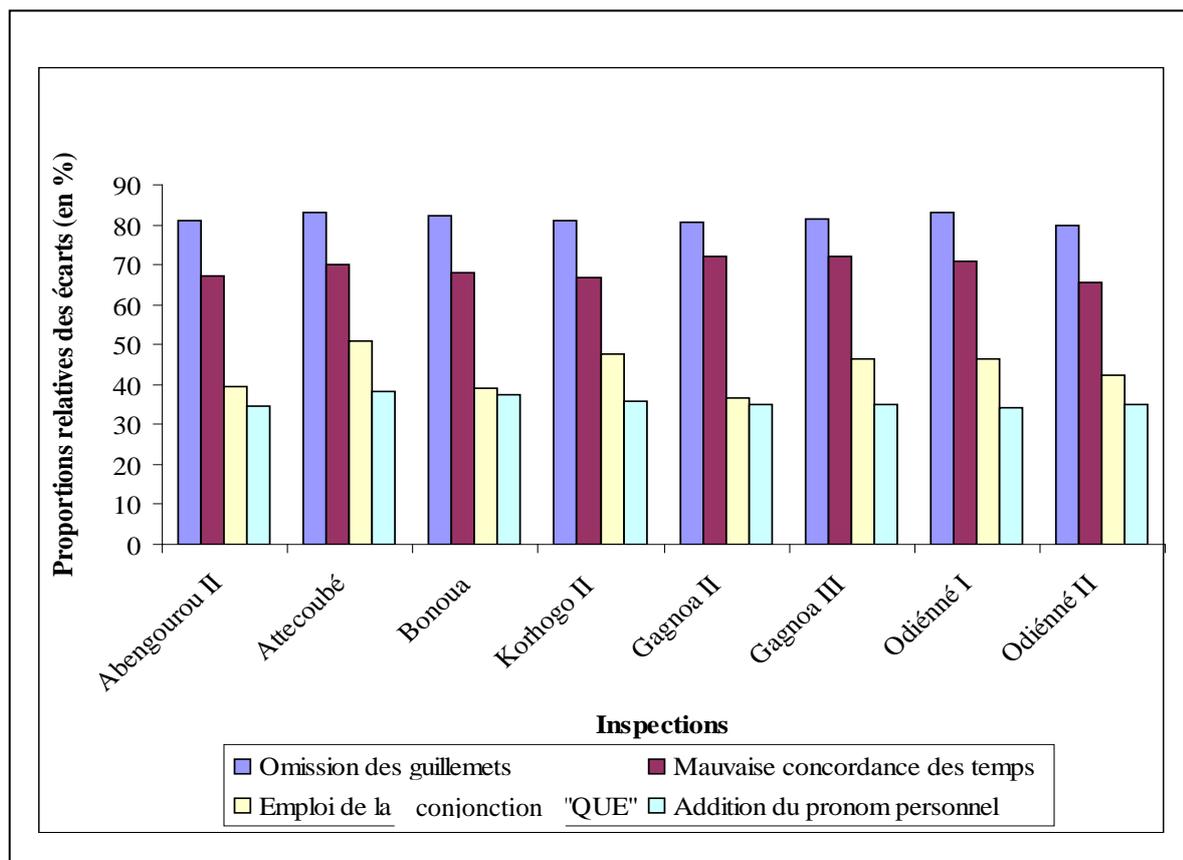
2.2.1.4.2. Analyse comparative des performances au niveau des inspections

Il s'agit de comparer les performances des élèves au niveau des inspections à partir d'un histogramme dont les données sont contenues dans le tableau suivant :

Tableau 21: Taux relatifs des performances par inspection

	Abengourou II	Attécoubé	Bonoua	Korhogo II	Gagnoa II	Gagnoa III	Odienné I	Odienné II
Omission des guillemets	81,03	82,97	82,14	80,95	80,70	81,48	82,92	80
Mauvaise concordance des temps	67,24	70,21	67,85	66,66	71,92	72,22	70,73	65,5
Emploi de la conjonction "QUE"	39,65	51,06	39,28	47,61	36,84	46,29	46,34	42,5
Addition du pronom personnel	34,48	38,29	37,50	35,71	35,08	35,18	34,14	35

Le graphique qui suit cette analyse donne un aperçu des résultats des élèves par inspection :

Graphique 4 : Histogramme des performances par inspection

Les amplitudes des huit barres du graphique 4 qui sont en rapport avec l'omission des guillemets sont excessivement élevées dans les huit inspections concernées. Les taux oscillent entre 80% (Odienné I) et 82,97% (Attécoubé). On peut dire que la plupart des enfants ont des lacunes inquiétantes pour utiliser les guillemets dans le discours direct.

En ce qui concerne la mauvaise concordance des temps, on observe également des amplitudes élevées dans toutes les inspections concernées. Mais les difficultés sont plus prononcées à Gagnoa III (72,22%) et à Gagnoa II (71,92%). Dans les autres inspections, les taux sont compris entre 65,5% (Odienné II) et 70,73% (Odienné I).

Pour ce qui est de l'emploi de la conjonction « que », on observe des amplitudes moyennes dans toutes les inspections concernées. Autrement dit, plus

de 50% des élèves n'emploient pas la conjonction « que » dans le discours direct. On rencontre cependant des faiblesses à Attécoubé (51,06%), à Korhogo II (47,61%) et à Odienné I (46,34%). Dans les autres inspections, les taux oscillent entre 39,28% (Bonoua) et 46,29% (Gagnoa III).

En ce qui concerne l'addition du pronom personnel, on constate également des amplitudes moyennes dans toutes les inspections concernées. En d'autres termes, plus de 50% des élèves n'utilisent pas le pronom personnel dans le discours citant. Les taux sont compris entre 34,14% (Odienné I) et 38,29% (Attécoubé).

La remarque que nous faisons à l'issue de l'analyse comparative est que les difficultés ne sont pas spécifiques à une inspection donnée. En effet, on retrouve les quatre types d'écarts dans toutes les inspections concernées. Contrairement au cas précédent où seules les inspections du Nord (Korhogo II, Odienné I et II) enregistraient les plus mauvais résultats, on observe ici que d'autres inspections telles qu'Attécoubé, Gagnoa II et III viennent en queue de classement.

En se basant sur le premier type d'exercice, les mauvais résultats observés dans les inspections du Nord pourraient susciter deux hypothèses, soit le système éducatif est défaillant, soit les apprenants ont une faible performance. Avec le deuxième type d'exercice, on remarque que les tendances sont nuancées dans l'ensemble car des inspections autres que celles du Nord ont les plus mauvaises performances. Ce changement nous amène à écarter l'hypothèse relative à la défaillance du système éducatif. Après une analyse des faits, il semble que la mauvaise performance des apprenants et la complexité du deuxième exercice sont à l'origine de la nouvelle situation.

La grille de correction RIEFEC regroupe tous les écarts identifiés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 22 : classement des écarts selon la grille RIEFEC

RUBRIQUES	ECARTS	Taux relatifs	Taux représentatifs	Taux absolus
LA SYNTAXE	Mauvaise concordance des temps (servitude grammaticale)	76,71 %	42,85 %	44 %
	Mauvaise concordance des temps (sens ou contexte)	68,35 %	29,86 %	27,95 %
	Emploi de la conjonction <i>que</i> dans le discours direct	43,29 %	18,91 %	26,88 %
	Addition de la particule <i>est-ce que</i> dans la subordonnée interrogative	41,01 %	22,91 %	24 %
	Addition du pronom personnel dans le discours citant	35,69 %	15,59 %	4,30 %
	Substitution du verbe introducteur	21,77 %	12,16 %	12 %
LA PONCTUATION	Omission des guillemets dans le discours direct	81,51 %	35,61 %	40,86 %
LE LEXIQUE	Emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive	39,49 %	22,06 %	20 %

Le tableau présente huit (08) écarts répartis en trois rubriques : la syntaxe, la ponctuation et le lexique. Nous voudrions ramener ce nombre à sept (07) afin que la mauvaise concordance des temps que l'on retrouve dans les deux types d'exercice soit prise en compte une seule fois.

Il importe de préciser que dans le domaine de l'éducation, tout exercice écrit ou devoir marque un temps de contrôle et de renforcement des notions acquises. Mais traiter un devoir de grammaire sans tenir compte des normes du français de scolarisation suppose d'emblée qu'il y a des difficultés d'apprentissage. Quelles sont donc les raisons qui expliquent ces lacunes ? Cette interrogation nous invite à rechercher les origines des difficultés de discours rapporté chez les enfants.

2.2.1.5. Origines des écarts de discours rapporté

Nous avons déjà fait l'hypothèse que les lacunes relèvent des insuffisances pédagogiques, de la complexité de la notion de discours rapporté et de la mauvaise performance des apprenants. Il convient à présent de rechercher la confirmation de ces hypothèses à travers une analyse explicative.

2.2.1.5.1. Les insuffisances pédagogiques

Les ouvrages didactiques rédigés par d'éminents pédagogues européens ne répondent pas toujours aux préoccupations des Africains. En Côte d'Ivoire également, les ouvrages conçus par des inspecteurs de l'enseignement et les tenants de la pédagogie sont souvent incomplets et ne portent que sur des généralités. Au cours moyen (CM), les livres de français souffrent également d'un contenu non pertinent. C'est ce que nous allons à présent examiner à travers les contenus des cours afférents au discours rapporté.

2.2.1.5.1.1. La non-pertinence des contenus

L'analyse portera sur quelques irrégularités constatées dans le fond et dans la forme des résumés contenus dans les manuels de français.

Pour ce qui relève du fond, nous avons constaté les faits suivants dans la leçon de grammaire de CM1 :

– confusion du verbe du discours cité avec un autre verbe :

Dans l'exemple, *Elle dit* : « **je reviendrai demain.** », le verbe « revenir » est confondu avec « venir ». Ainsi au discours indirect, l'on a écrit : *Elle dit qu'elle viendra demain.* On peut écrire : *Elle dit qu'elle reviendra demain.* Le déictique « demain » peut être réajusté pour devenir le « lendemain » ;

– substitution du verbe introducteur :

Le verbe introducteur (dire) de l'exemple « **Apportez-moi mes lunettes et mon journal** », *dit papa* est substitué par le verbe « demander » dans *papa demande de lui apporter ses lunettes et son journal* (voir encadré n°4).

La phrase obtenue a un sens avec ce verbe qui semble traduire l'autorité du père ou le caractère poli de sa requête. Toutefois, le maintien du verbe initial

(dire) aurait été plus approprié et aurait permis d'éviter la confusion dans l'esprit des enfants.

Par ailleurs, les cinq (05) leçons (grammaire et expression écrite) du cours moyen s'illustrent de la même manière. Elles portent sur une observation générale des deux stratégies de discours et sur quelques transformations grammaticales. Mais elles ne font aucunement cas des marques externes (les points, les deux points, les guillemets, les verbes introducteurs) des deux stratégies énonciatives sans lesquelles on ne saurait parler de discours rapporté alors que l'expression écrite implique à la fois une connaissance parfaite des unités linguistiques et des signes de ponctuation.

Nous avons également relevé un décalage entre les objectifs pédagogiques présents dans l'introduction et ceux qui se réalisent dans les activités proposées. En effet, la leçon d'expression écrite de CM1 (voir encadré n°2) dont l'objectif est de faire parler des personnages dans les récits d'élèves, grâce à des verbes précis et à des signes de ponctuation,¹³³ a manqué de souligner ces éléments dans le résumé. Il en est de même pour la leçon d'expression écrite de CM2 qui essaie d'évoquer ces marques externes, mais qui manque de les présenter et de les spécifier afin que les apprenants puissent les distinguer et les utiliser correctement.

Si l'objectif dudit enseignement est de permettre aux élèves de transformer un texte au style direct en un texte au style indirect (et inversement) en respectant la ponctuation, nous pensons qu'il y a une inadéquation entre l'objectif visé et les moyens disponibles. Cette insuffisance justifie certainement la récurrence des écarts liés à la ponctuation et au verbe introducteur dans les copies d'élèves.

Au niveau de la forme, nous avons remarqué que beaucoup de mots sont écrits en caractère gras (voir encadré n°6). Dans ce résumé, il serait souhaitable

¹³³ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, guide du maître/2 CM1*, op. cit., p.154.

que seules les conjonctions et les locutions conjonctives (quand, si, ce que, etc.) soient écrites en gras et non toutes les phrases. Ce procédé permettrait d'attirer l'attention des élèves sur les unités transformées.

L'on a aussi utilisé deux sortes de guillemets pour encadrer le discours direct. On rencontre d'une part les guillemets français (« »), et d'autre part les guillemets anglais (“ ”). Les élèves confondent ces différents signes que l'on utilise pour désigner la même réalité. Les guillemets français, selon Raymond Jacquenod¹³⁴, sont plus précis que les guillemets anglais. Pour lui, cette distinction entre les deux sortes de guillemets permet de résoudre un problème qui se pose parfois : comment faire quand nous avons un élément entre guillemets à l'intérieur d'un passage lui-même entre guillemets ? On rencontre ce cas dans l'exemple ci-dessous :

E100. « Moi aussi, je me dis souvent de m'arrêter, de chercher de l'argent, de tout vendre pour tout partager avec ces damnés, mais la même pensée me retient toujours : ils sont trop nombreux et il n'y aucune raison de s'occuper d'un seul et d'abandonner les autres...enfin, tout doit être clair entre nous ; moi je dois penser à mes vieux jours. Ne viens pas me dire un jour : “ Salim, passe-moi ceci ou cela, j'ai beaucoup de dépenses, je te réglerai demain.” »

(Sassine.W. op. cit. pp.124-125)

En réponse à cette interrogation, R. Jacquenod dit que pour l'ensemble, nous utilisons des guillemets français. Pour l'élément qui se trouve à l'intérieur de cet ensemble, nous recourons aux guillemets anglais. Aujourd'hui, les guillemets français et anglais sont indifféremment utilisés par les éditeurs. Il convient donc de signaler aux élèves qu'il y a deux sortes de guillemets pour encadrer le discours direct et qu'il ne faut pas tout confondre.

¹³⁴ Jacquenod, R., Op. Cit., pp.197-198.

Au total, les contenus ne portent que sur des généralités et sur quelques transformations grammaticales. Aucun cas spécifique n'a été rigoureusement traité pour dégager une règle grammaticale, par exemple, celle de la concordance des temps. Un tel apprentissage est fondé sur des remarques et des observations que les élèves doivent tirer des exemples. Cependant, les exercices sont complexes et exigent que l'apprenant ait assez d'informations pour pouvoir les traiter. Cette insuffisance incite à penser que les résumés des leçons ne sont qu'à titre indicatif et qu'il revient à l'instituteur de combler ce vide par d'autres informations en tenant compte de l'objectif pédagogique.

A côté des contenus non pertinents, il y a aussi la question du temps d'apprentissage. Certes, la Côte d'Ivoire a un décret qui prévoit la rentrée scolaire pour la troisième semaine du mois de septembre et la fin de l'année pour les mois de juin ou juillet. Mais on constate que l'année scolaire n'a jamais démarré à cette date. En réalité, les cours ne commencent qu'au mois de novembre dans certains établissements primaires et secondaires. Pis, les inscriptions au CP1, prévues avant la rentrée des classes, se font après cette date par certains directeurs d'école. Et déjà au mois de mai, les élèves sont autorisés à cesser les cours alors que l'année scolaire devrait prendre fin au mois de juillet.

Dans une interview accordée à Josette Barry, journaliste à *Fraternité matin*, les inspecteurs Mouphtaou Souleymane et Kourouma Ibrahim font l'analyse suivante : « *Si l'on compare l'année scolaire en Côte d'Ivoire à celle de certains pays du Nord (France, Belgique), on constate que le mois de septembre demeure un mois de vacances en Côte d'Ivoire alors que l'enseignement débute dès la première semaine de septembre dans ces pays. Les cours se prolongent dans ces pays du Nord jusqu'au 15 juin alors qu'ils sont pratiquement terminés fin mai en Côte d'Ivoire. Sur les six (06) années de scolarité, il y a donc une perte de neuf mois de scolarité, soit une année complète environ. Par ailleurs, si l'on ajoute les*

mouvements de la FESCI, les humeurs des uns et des autres, les revendications et tous les impondérables que nous connaissons depuis dix ans, la réalité est que le temps d'apprentissage est insuffisant. Les conséquences d'une telle situation sont désastreuses dans la mesure où les objectifs poursuivis par les programmes ivoiriens sont aussi ambitieux, sinon plus que ceux poursuivis dans ces pays occidentaux¹³⁵. »

La réduction du temps d'apprentissage oblige donc l'enseignant à accélérer les cours pour terminer le programme ou à y faire une sélection. Nous avons fait ce constat pendant nos enquêtes. Le cours de grammaire qui porte sur le discours rapporté au CM1 n'a pas été dispensé par beaucoup d'enseignants alors que les enseignements étaient presque terminés pour ces enfants qui n'avaient pas d'examen. Résultats : on assiste à la maîtrise approximative des compétences puisque des lacunes s'accroissent au fil des années.

Les insuffisances pédagogiques relèvent également de l'ignorance de certaines données linguistiques dans la pédagogie de la grammaire.

2.2.1.5.1.2. L'ignorance de certaines données linguistiques

Le terme de linguistique date de la fin du XVIII^e siècle au moment des activités scientifiques sur la langue. Mais la linguistique a eu plusieurs commencements comme le précise Emile Benveniste : *« Dans l'absolu, pour nous les Occidentaux, la linguistique est née chez les Grecs, quand les philosophes les plus anciens, contemporains de l'éveil de la pensée philosophique, ont commencé à réfléchir sur l'instrument de la réflexion, et par conséquent sur l'esprit et le langage. Il y a eu un deuxième commencement au Moyen Age, quand, à travers les catégories aristotéliennes, on recommence à définir les fondements du langage.*

¹³⁵ Barry, J., « Évaluation du rendement au CP2, CE2 et CM2 » in *Fraternité Matin* n° 11801 du 10 mars 2004, p.II-IV

Aujourd'hui, on découvre un autre commencement, hors et très loin du monde classique, c'est la théorie indienne de Panini. Nous avons là quelque chose d'extraordinaire, une description linguistique purement formelle qui date, selon l'estimation la plus prudente, du IV^{ème} siècle avant notre ère. Panini, ce grammairien indien, a pris la langue sanskrite comme objet. Il n'y a pas un mot de spéculation philosophique mais seulement une analyse formelle des éléments constitutifs de la langue (mots, phrases, relations entre les mots, etc.) »¹³⁶

Par rapport à la grammaire, le mot linguistique renvoie à la science ; c'est une discipline scientifique qui consiste à décrire et à expliquer les faits de langue en utilisant des méthodes scientifiques. Pour André Martinet, la linguistique est l'étude scientifique du langage humain¹³⁷. Emile Benveniste, pour sa part, écrit ceci : « *La linguistique, c'est la tentative pour saisir cet objet évanescent : le langage, et pour l'étudier à la manière dont on étudie les objets concrets.* »¹³⁸

La grammaire et la linguistique ont des traits communs car les activités grammaticales et linguistiques sont des activités sur la langue. Ainsi, grammairiens et linguistes travaillent sur des données linguistiques. Mais la linguistique ne doit pas être considérée comme un simple prolongement, à un niveau plus élevé, de la grammaire des lycées et collèges ; elle s'en distingue par quelques traits :

- **elle est descriptive**

La linguistique vise à décrire les faits de langue sans porter sur eux de jugement de valeur. Comme la biologie ou la psychologie, elle se veut une science empirique dont les données sont constituées de ce qui se dit effectivement dans une communauté linguistique. La grammaire scolaire, elle est normative : elle doit

¹³⁶ Benveniste, É., tome 2, Op. cit., p.30

¹³⁷ Martinet, A, *Éléments de linguistique générale*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, 1996, p.6

¹³⁸ Benveniste, É., tome 2, Op. cit., p. 29

enseigner l'usage correct de la langue et s'efforcer d'y rendre conformes les productions écrites et orales des élèves.

- **elle donne la primauté à l'oral**

Pour le linguiste, c'est avant tout l'oral qui constitue la réalité d'une langue, tandis que la grammaire scolaire privilégie la littérature, et plus largement l'écrit.

- **elle ne privilégie aucune langue**

La grammaire scolaire est attachée à une langue particulière : le grammairien entretient un rapport personnel avec la langue. Le linguiste, au contraire, n'est pas l'homme d'une langue particulière mais du langage. Quand il étudie sa langue maternelle, il doit s'efforcer de l'appréhender comme une langue étrangère.

La maîtrise approximative de la situation d'énonciation par les élèves et la négligence des langues maternelles dans l'enseignement du français sont sans doute à l'origine des écarts entre le français écrit par les élèves et le français de scolarisation.

On définit communément l'énonciation comme la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation, acte que l'on oppose à l'énoncé, objet linguistique qui résulte de cet acte. Tout énoncé, avant d'être ce fragment de langue naturelle que le linguiste s'efforce d'analyser, est en effet le produit de cet événement unique, son énonciation, qui suppose un locuteur, un destinataire, un moment et un lieu particuliers.

L'énonciation est marquée d'abord et avant tout par la situation d'énonciation ou instance de discours. L'acte individuel d'appropriation de la langue que constitue l'énonciation se distingue en effet par la présence du locuteur dans son énonciation laquelle se manifeste par la présence régulière, permanente à l'instance de discours. Les marques de cette référence interne sont des unités

linguistiques. Elles sont diverses et on les trouve sous la forme d'un jeu cohérent de formes spécifiques, d'origine syntaxique, lexicale, grammaticale dont la fonction implicite est de rattacher constamment le locuteur à son discours, à l'ici et maintenant de l'énonciation.

On distingue dans un premier temps les marques syntaxiques qui sont des indices de personnes « je » et « tu » qu'on oppose à « il / on » traditionnellement identifiés comme forme de la troisième personne. Ensuite, on a les marques lexicales composées de déictiques spatiaux et temporels. Ils sont des signes linguistiques, qui pour avoir un sens, impliquent obligatoirement un renvoi à la situation d'énonciation. Ces marques recouvrent des éléments ressortissant à des catégories grammaticales différentes telles que les démonstratifs, les adverbes et les adjectifs. Elles assurent, pour leur part, la mise en relation des données personnelles de l'énonciation avec la réalité spatiale et temporelle. Enfin, il y a les marques de type grammatical : les temps verbaux qui sont aussi des indicateurs textuels. Par ailleurs, il y a les temps du récit et ceux du discours d'après le classement proposé par Benveniste.

Comme on le voit, tous ces phénomènes linguistiques existent bien dans le discours rapporté. Et pourtant, pendant longtemps, on a envisagé, évoqué cet état de choses que de manière indirecte, presque accidentelle. On comprend aisément la remarque faite par Dominique Maingueneau¹³⁹ pour qui la dimension énonciative du langage a été longtemps négligée par les courants dominants de la linguistique structurale. Elle a été abordée entre les deux guerres par des linguistes comme Charles Bally et Gustave Guillaume. Dans les années 1950, les travaux de Roman Jakobson¹⁴⁰ et surtout ceux d'Emile Benveniste¹⁴¹ lui ont donné une assise solide. A partir de la fin des années 1960, les recherches dans ce domaine

¹³⁹ Maingueneau, D., Op. cit., p.7

¹⁴⁰ Jakobson, R., *Essais de linguistique générale*, trad. Fr. N.Ruwet, Paris, éditions de Minuit, 1963

¹⁴¹ Benveniste, E., tome 1, Op. cit., 5^e partie « L'Homme dans la langue »

sont multipliées. On citera en particulier celle du linguiste français Antoine Culioli¹⁴².

C'est seulement récemment, plus précisément autour des années 1970 qu'une branche de la linguistique sous le nom de *grammaire de texte* ou *linguistique textuelle* se propose de prendre formellement en charge tous ces phénomènes qui ressortissent à la cohérence textuelle. L'activité de cette branche linguistique se situe autour de l'idée qu'un texte est une unité linguistique qui peut faire sur le plan grammatical l'objet de la même attention que la phrase.

Pour ce qui relève des langues maternelles, examinons l'énoncé produit par Sery Obin de l'EPP Soleil 3 de Gagnoa :

E48.* Sa mère lui a demandé où est-ce qu'elle a acheté cette robe.

(Voir échantillon en annexe I, p. II)

Cet énoncé est illicite dans la mesure où le sujet utilise en position médiane la particule interrogative « est-ce que ».

Pour comprendre cette anomalie, observons cet autre énoncé en kpɛ, kɔŋ gbɛ, parler bété de Gagnoa :

E48'. ɛ, nɛɔ jɛ, rɛ do ← gbɔ ɛ, pɔa lɔ
koɔtu nɔ

/3° SG/ mère/ demander + 3° SG +Acc./ où/ que/ 3° SG/ acheter +Acc/ Dém./habit/ Dém./

« Sa mère lui a demandé où elle avait acheté la robe. »

Le rapprochement des énoncés en E48 et E48' montre que le sujet énonciateur de l'énoncé en E48 a inséré la particule interrogative « est-ce que » à l'intérieur d'une proposition parce que dans sa langue, le bété, une telle opération est tout à fait admise. En effet, dans cette langue, comme le montre l'énoncé en E48', le mot

¹⁴² Culioli, A., *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck, 2002.

interrogatif [do←] « où » et le complémenteur [gb⊕⊖] « que », qui sont des constituants d'une phrase interrogative, peuvent bien occuper une position médiane dans un énoncé.

Comme nous venons de le montrer, seule la linguistique peut expliquer tous ces phénomènes. Malheureusement dans notre système éducatif, cette science ne contribue pas toujours à l'enseignement de la grammaire. D'ailleurs, on trouve encore trop d'enseignants pour qui la linguistique est une science obscure, coupée du monde réel par une terminologie incompréhensible, et n'ayant rien à voir avec les sujets qui les intéressent ni avec leurs problèmes. Devant cette carence pédagogique, il est difficile pour les apprenants d'écrire correctement le français, de retrouver les réseaux sémantiques des textes et de distinguer les discours citant des discours cités dans le cadre de cette étude. C'est pourquoi, ils confondent parfois les temps verbaux, les mots possessifs et s'intègrent dans les récits en utilisant les indices de la première personne. Par ailleurs, certains élèves construisent des phrases selon la structure de leur langue maternelle.

Notre intention, en rédigeant ces paragraphes, est double : d'abord, mettre la linguistique à contribution pour l'enseignement de la grammaire puis à partir de cet exemple, montrer la nécessité urgente de revoir l'enseignement de toute la grammaire française en se fondant sur une étude objective. Cette préoccupation ne concerne pas seulement le cycle primaire où les élèves sont encore jeunes mais également le secondaire et le supérieur où la linguistique devrait régulièrement contribuer à la pédagogie de la grammaire.

Notons pour terminer que le discours rapporté est avant tout une notion complexe, ce qui pourrait également créer des difficultés aux enfants.

2.2.1.5.2. La complexité de la notion de discours rapporté

La complexité de ladite notion relève du fait qu'elle recouvre à la fois plusieurs points grammaticaux et implique pour sa compréhension un effort intellectuel.

2.2.1.5.2.1. Le discours rapporté : une notion globalisante

En grammaire, chaque mot appartient à une classe ; une classe est un ensemble comportant tous les mots qui peuvent se substituer les uns aux autres dans une phrase sans que celle-ci cesse d'être française. Par exemple les mots *le, un, notre* appartiennent à la même classe ; *Pasteur, gardien, instituteur*, forment une deuxième classe ; *étudie, monte, enseigne* forment une autre classe. La répartition des mots en classe est donc liée à la manière dont on peut les employer dans des phrases, à la fonction qu'ils peuvent avoir, à leurs propriétés syntaxiques.

Par cette méthode d'analyse, l'on peut définir huit (08) classes de mots ou **parties du discours**¹⁴³. Ce sont :

le **nom** : *Koffi, l'école, le chat*, etc.

l'**adjectif** : *beau, orange, petit*, etc.

le **déterminant** : *le, un, ce*, etc.

le **verbe** : *enseigner, montrer, voir*, etc.

l'**adverbe** : *facilement, toujours, souvent*, etc.

le **pronom** : *je, tu, qui*, etc.

la **préposition** : *à, de, pour*, etc.

la **conjonction** : *et, ou, or*, etc.

¹⁴³ Dubois, J. et Lagane R., *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1989, pp.25-28

On ajoute parfois à cette liste, l'**interjection** : *hélas !, oh !, ah !*, etc. Mais les mots de cette série remplacent une phrase exclamative tout entière. On ne les range donc pas parmi les parties du discours, qui sont des éléments de la phrase.

S'interroger sur la spécificité énonciative de l'interjection, c'est se demander quelle différence on peut établir entre (*Aïe !* ou *Hélas !*), par exemple, et des phrases qui énoncent un sentiment de peine (*Je souffre, Je suis triste*). Pour Oswald Ducrot¹⁴⁴, les interjections ne sont pas moins arbitraires que les phrases, et que, pour un même sentiment, les interjections varient largement d'une langue à l'autre. Il pose que le mensonge et la simulation sont également possibles dans les deux cas. Cette espèce de décalage propre à tout comportement linguistique serait l'une des causes du déclasserement de l'interjection parmi les parties du discours.

Toutes ces parties du discours que nous venons de citer sont des éléments du discours rapporté ; et il arrive qu'elles apparaissent à la fois dans un énoncé au discours direct ou indirect. C'est pourquoi avant d'aborder l'étude du discours rapporté, ces parties du discours devraient faire l'objet d'un enseignement rigoureux puisque l'enseignement de façon générale se fait progressivement, par paliers, par objectifs successifs. La non maîtrise d'une des notions, le système des pronoms par exemple, pourrait compromettre l'apprentissage. A cela, il faut ajouter la conjugaison qui joue un rôle primordial dans cette étude. Observons ces deux énoncés :

E101.* Les élèves à l'école très tôt.

E102.* Les élèves aller à l'école très tôt.

Ces énoncés ne rendent pas compte de la notion du temps ni des activités réelles des élèves. Ils sèment la confusion dans l'esprit de l'interlocuteur ou du lecteur.

¹⁴⁴ Ducrot, O., *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*, 3^e édition, Paris, Hermann, 1991, pp.18-19.

Le verbe, mieux le verbe conjugué, est le noyau, l'élément essentiel de la phrase. Il dynamise la communication tant à l'oral qu'à l'écrit. Mais le verbe comporte un grand nombre de formes différentes qui sont énumérées par la conjugaison. Ces différences de formes servent à donner des indications relatives à la personne, au nombre, au temps, à l'aspect, au mode et à la voix¹⁴⁵. Et dès qu'il s'agit d'observer avec rigueur toutes les modifications qui régissent le verbe à travers le discours, bon nombre de personnes éprouvent des difficultés. C'est le cas chez l'enfant qui n'arrive pas à passer d'un système de formes verbales à un autre.

Le discours rapporté devient donc le lieu de rencontre et d'affirmation de plusieurs notions grammaticales. Il s'agit là de dépasser le cadre phrastique (l'analyse des constituants de la phrase et des schémas de phrase) au profit d'un objet plus vaste : le discours. C'est pourquoi, les grammairiens et les linguistes à l'instar de Michèle Perret considèrent le discours rapporté comme l'objet de la grammaire de texte. Ainsi dans le discours rapporté, les apprenants doivent prendre en charge un texte et repérer toutes les parties du discours susceptibles de transformation. Gravitz (1990)¹⁴⁶ semble rappeler la complexité de cette opération lorsqu'il dit : « *Toutes les recherches conduites dans ce domaine partent néanmoins du principe que les énoncés ne se présentent pas comme des phrases ou des suites de phrases mais comme des textes. Or le texte est un mode d'organisation spécifique qu'il faut étudier comme tel en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Considérer la structuration d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours.* »

¹⁴⁵ Arrivé, M. (sous la direction de), Op. cit., tableau 89.

¹⁴⁶ Cité par Sarfati, G-E, Op. cit., pp.6-7.

Henri Besse et Remy Porquier proposent de classer ce type d'exercice parmi les exercices de reformulation¹⁴⁷. Ces activités, selon ces auteurs, mettent en jeu des notions linguistiques telles que les actes de langage, la paraphrase, le discours rapporté, et plus largement, toutes celles qui construisent le champ des études énonciatives et pragmatiques actuelles (intension, implicite, sous-entendu, présupposition, etc.)

Comme on le voit, la pédagogie du discours rapporté est un travail de longue haleine qui se construit progressivement. Elle nécessite assez de temps et beaucoup de sagacité. Mais l'analyse qui vient d'être faite ne saurait elle seule justifier la complexité du sujet. C'est pourquoi, nous aimerions interroger les enseignants pour voir comment ils jugent cette partie du programme.

2.2.1.5.2.2. Le point de vue des enseignants

Le succès d'une entreprise éducative ne doit pas se limiter aux seuls savoirs que les enseignants transmettent aux élèves. Il doit également passer par des rencontres entre partenaires du système éducatif et par des sondages dans des écoles en vue de constater les réalités du terrain. A cet effet, nous avons adressé un questionnaire aux maîtres en vue de voir comment ils jugent cette partie du programme. Les données chiffrées relatives aux différents aspects de la question seront examinées dans la rubrique « Traitement des résultats du questionnaire ». On note cependant une divergence au niveau des points de vue.

En effet, certains maîtres reconnaissent la validité et l'importance du discours rapporté dans la communication courante si bien qu'ils réclament cette partie du programme avec des aménagements. En revanche, d'autres le trouvent superflu. Ils pensent que ledit sujet ne s'accorde pas avec la réalité scolaire d'aujourd'hui parce que le programme de grammaire à l'école primaire a subi un

¹⁴⁷ Besse, H. et Porquier, R., Op. cit., p.138

aménagement depuis la fin de l'enseignement télévisuel ; il s'inscrit désormais dans « le programme allégé ». Dans ces conditions, ces derniers disent qu'il n'est pas du tout facile d'enseigner une pareille notion à des enfants qui ont encore la mémoire fragile. Les propos d'un enseignant d'Attécoubé illustrent parfaitement cette thèse : « *Je pense que le style direct et le style indirect ne doivent pas figurer dans le programme du primaire. Ce sont des notions complexes pour des élèves très jeunes que nous encadrons ; la maîtrise leur pose de sérieuses difficultés.* »¹⁴⁸.

Un nombre important d'instituteurs avouent sans complexe qu'ils redoutent le sujet pour la simple raison qu'ils n'ont pas eu de formation adéquate par rapport à la notion au secondaire et au CAFOP (Centre d'Animation et de Formation Pédagogique). Cette carence qu'éprouvent certains enseignants a de graves répercussions sur le savoir qu'ils dispensent. Dès lors qu'il y a des difficultés d'apprentissage, les productions écrites des apprenants sont affectées.

Mais si les élèves sont susceptibles de faire des erreurs, ils peuvent aussi être responsables des difficultés auxquelles ils sont confrontés.

2.2.1.5.3. La mauvaise performance des élèves

On distingue deux groupes d'élèves dans cette rubrique. Le premier concerne les élèves « faibles » qui n'ont pas le niveau de la classe suivie. Le second rassemble ceux qui ont la capacité d'assimilation mais qui n'y parviennent pas par négligence.

2.2.1.5.3.1. Un bas niveau de compréhension

Aujourd'hui, la méthode d'évaluation utilisée pour les devoirs de classe et les compositions de passage est de moins en moins rigoureuse dans nos écoles. La moyenne de 5 sur 10 qui jadis autorisait les élèves à passer en classe supérieure est

¹⁴⁸ Voir échantillon en annexe 2, p. XXI

de nos jours foulée aux pieds. On admet désormais des moyennes inférieures à 5 sur 10 si bien qu'il est rare de constater des cas de renvoi et de redoublement. Ces passages sont positivement appréciés par certains parents qui ne veulent pas voir leurs enfants reprendre la classe. En cas d'échec, ils préfèrent les inscrire dans des écoles privées où les méthodes évaluatives sont parfois moins rigoureuses. Ainsi, à mesure que l'enfant avance, l'enseignement s'intensifie et ce dernier finit par accumuler toutes sortes de lacunes dans toutes les disciplines.

Au cours moyen deuxième année (CM2), nous avons rencontré des élèves qui ne savent pas conjuguer les auxiliaires « être » et « avoir » aux quatre temps simples de l'indicatif. Un groupe ignore les règles d'accord du sujet avec le verbe alors que ces notions ont été enseignées depuis le cours élémentaire (CE). Au cours de l'évaluation, des élèves ont laissé de côté les textes à transposer pour nous raconter des événements qui leur sont proches ou similaires au contexte du texte proposé. Voici un exemple :

E103. « Pendant les vacances, mon oncle Yao et moi nous sommes partis à la chasse. Nous avons tué un gros gibier et les villageois sont venus aider à le transporter. »

(Voir échantillon en annexe 1, p. XVI)

Comme on le voit, ces différentes lacunes ne relèvent ni de la responsabilité de l'enseignant ni d'une insuffisance pédagogique. Mais cette responsabilité incombe à l'élève lui-même. La plupart de ceux-ci proviennent des établissements privés des quartiers précaires. Lors d'une séance de dictée ou d'un autre exercice écrit, ces apprenants « transpirent » sur l'orthographe des mots, sur leur accord parce qu'ils redoutent la sanction du maître. Par ailleurs, si le maître leur tient rigueur, les sujets considèrent la grammaire comme une discipline autoritaire et sont souvent désespérés. C'est ainsi que certains finissent par se désintéresser de cette discipline.

Il existe à côté des incompetents, un groupe d'élèves intelligents, prêts pour le succès, mais qui échouent par négligence.

2.2.1.5.3.2. Une attitude négligente

La plupart de ces sujets sont entraînés par la mouvance du monde contemporain en suivant le rythme de l'évolution technique qui multiplie autour d'eux des éléments perturbateurs : radio, vidéo, cinéma, télévision, bruits et autres agitations. A la maison, ils passent leur temps à pratiquer divers jeux au détriment des études à tel point qu'ils perdent le sens du travail et de l'effort. Il arrive aussi que beaucoup d'élèves ne disposent pas de livres de grammaire pouvant leur permettre de travailler à fond après les cours. Cette situation s'explique soit par la position sociale des parents, soit par la négligence des enfants qui perdent leurs livres. En classe, à des séances très importantes comme l'enseignement du discours rapporté qui présente des difficultés majeures, ces élèves sont distraits s'ils ne dorment pas. Dans leurs productions écrites, ils parviennent à réaliser le travail le plus difficile mais en retour, ils omettent soit les signes de la ponctuation, soit les accents, par manque d'attention.

Nous avons rencontré les lacunes pareilles dans leurs copies. Ainsi, ils écrivent « Boiké » avec « oi » à la place de « oua » ; un « kanari » avec « k » à la place de « c » ; « leur proi » sans le « e » à la fin du mot. Et pourtant, tous ces mots sont correctement écrits dans leurs manuels. Une telle lacune dénote une absence de volonté et d'attention dans le travail des apprenants. En effet, nous pensons que c'est par pure négligence que l'on peut recopier un texte de quatre (4) lignes en commettant des fautes. Mais comparativement au premier groupe, ces élèves sont plus aptes à l'apprentissage parce qu'ils possèdent la faculté de connaître et de comprendre. En outre, un suivi des parents peut les amener au travail.

Le second volet du chapitre concerne les résultats du questionnaire.

2.2.2 Traitement des résultats du questionnaire

Les réponses aux quatre questions¹⁴⁹ feront l'objet d'analyse et de commentaire.

2.2.2.1 Analyse et commentaire des réponses à la première question

Question : Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Dans l'ensemble, nous avons enregistré 40 réponses ; elles ont été regroupées sous deux rubriques, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 23: Données relatives à la maîtrise approximative du discours rapporté

Types de réponses	Nombre de réponses	Taux
Non	33	82,5%
Oui	07	17,5%
TOTAL	40	100%

La première question est une interrogation totale car elle porte sur la phrase entière. Les instituteurs ont donc utilisé le « oui » ou le « non ». Sur un total de 40 instituteurs interrogés, 33 (82,5⁰%) estiment que les élèves ne maîtrisent pas le discours rapporté, tandis que 7 (17,5⁰%) affirment le contraire. Le nombre élevé des réponses « non » par rapport à celui des réponses « oui » signifie que les enfants ne maîtrisent pas ce concept grammatical.

Dans le même ordre d'idée 5 maîtres , parmi les 40, pensent que d'autres notions grammaticales telles que le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir », la phrase complexe (proposition principale/ proposition subordonnée), la forme passive sont aussi difficilement maîtrisées par les apprenants. Toutes ces informations témoignent bien des problèmes qui restent à résoudre en ce domaine.

¹⁴⁹ Les points abordés par le questionnaire sont à la page 105.

Passons à la seconde question pour voir si les maîtres, de façon objective, connaissent la nature des fautes commises par les apprenants.

2.2.2.2 Analyse et commentaire des réponses à la deuxième question

Question : Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans les copies d'élèves ?

Au total, 145 réponses ont été enregistrées. Après les avoir classées suivant la grille de classement établie par le groupe RIEFEC, nous avons retenu cinq types de fautes ou écarts. Le tableau ci-dessous fait apparaître les différentes données.

Tableau 24: Données relatives à la nature des fautes

Types de réponses	Nombre de réponses	Taux
Mauvaise concordance des temps	36	24,82%
Omission des guillemets ou mauvaise utilisation des signes de la ponctuation	31	21,37%
Emploi de la conjonction « que » dans le discours direct	29	20%
Addition de la particule « est-ce que » dans la subordonnée interrogative	27	18,62%
Substitution du verbe introducteur	22	15,17%
TOTAL	145	100⁰%

Le critère de classement utilisé a permis de répertorier cinq écarts que nous citons par ordre d'importance :

- 36 réponses (24,82%) font apparaître la mauvaise concordance des temps ;
- 31 réponses (21,37%) concernent l'omission des guillemets ;
- 29 réponses (20%) font apparaître l'emploi de la conjonction « que » dans le discours direct ;
- 27 réponses (18,62%) sont à mettre en rapport avec l'addition de la particule « est-ce que » dans la subordonnée interrogative ;
- 22 réponses (15,17%) concernent la substitution du verbe introducteur.

Ces résultats sont à rapprocher de ceux de l'évaluation. En effet, dans ces deux techniques d'enquête, les taux des écarts liés à la mauvaise concordance des temps, à l'omission des guillemets et à l'emploi de la conjonction « que » dans le discours direct sont les plus élevés. Ces données montrent que les élèves ont des lacunes inquiétantes pour utiliser les temps verbaux, les signes de ponctuation et la conjonction « que » dans le discours rapporté. La troisième question nous situera sur les origines des difficultés des enfants.

2.2.2.3 Analyse et commentaire des réponses à la troisième question

Question : Quelles sont les origines des fautes commises par les élèves ?

Au total, 132 réponses ont été enregistrées. Nous les avons regroupées et classées comme ce fut dans les cas précédents. Quatre types de réponses ont été retenus. Les données figurent dans le tableau ci-dessous.

Tableau 25: Données relatives aux origines des fautes

Types de réponses	Nombre de réponses	Taux
Mauvaise performance des élèves	38	28,78%
Insuffisances pédagogiques	36	27,27%
Complexité de la notion de discours rapporté	34	25,75%
Incompétence des instituteurs	24	18,18%
TOTAL	132	100%

Le tableau 25 affiche quatre types de réponses que nous citons par ordre d'importance :

- 38 réponses (28,78%) font apparaître la mauvaise performance des apprenants ;
- 36 réponses (27,27%) concernent les insuffisances pédagogiques ;
- 34 réponses (25,75%) font apparaître la complexité de la notion de discours rapporté ;
- 24 réponses (18,18%) sont à mettre en rapport avec l'incompétence de certains instituteurs à enseigner le discours rapporté.

On peut sans doute s'interroger sur la fiabilité absolue de ces données obtenues par la troisième question. Mais on doit reconnaître que la question s'adresse à des formateurs qui sont quotidiennement confrontés au problème que nous étudions. D'ailleurs, l'âge précoce des enfants, leur incapacité à maîtriser certaines compétences, mêmes les plus élémentaires ainsi que les questions liées aux programmes scolaires sont quotidiennement dénoncés par nombre de personnes. La réaction des maîtres vient confirmer toutes ces idées.

Les informations font également apparaître que le discours rapporté est une notion complexe et que certains instituteurs éprouvent des difficultés à l'enseigner. Ces faits ne sont pas connus de tous parce que nombre de personnes n'ont aucune idée du programme scolaire et encore moins du discours rapporté. Ces données semblent utiles et authentiques parce qu'elles sont produites par des hommes de terrain. Passons à présent à la quatrième question pour analyser les attentes des maîtres vis-à-vis de l'enseignement du discours rapporté.

2.2.2.4 Analyse et commentaire des réponses à la quatrième question

Question : Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

Dans l'ensemble, nous avons enregistré 110 propositions pédagogiques regroupées sous trois rubriques comme le montre le tableau suivant ;

Tableau 26: Données relatives aux propositions pédagogiques

Types de réponses	Nombre de réponses	Taux
Propositions ayant trait à la situation professionnelle de l'enseignant	38	34,54%
Propositions se rapportant à l'institution scolaire en général.	37	33,63%
Propositions ayant trait à l'enseignement du discours rapporté	35	31,81%
TOTAL	110	100⁰%

Le regroupement des faits recueillis a permis de trouver trois types de propositions que nous citons par ordre d'importance :

- 38 propositions (34,54%) sont à mettre en rapport avec la situation professionnelle de l'enseignant ;
- 37 propositions (33,63%) se rapportent à l'institution scolaire en général ;
- 35 propositions (31,81%) concernent l'enseignement du discours rapporté.

Parmi les suggestions pédagogiques pouvant limiter les difficultés des apprenants, celles qui ont trait à la situation professionnelle du maître semblent être les plus privilégiées. Pourquoi une augmentation croissante de propositions ayant trait à la situation professionnelle de l'enseignant par rapport à celles qui concernent le sujet ? Sans doute, faut-il dire que les maîtres sont plus préoccupés par leur situation professionnelle : le sentiment d'être oublié et abandonné par les pouvoirs publics a peut-être motivé ces réactions. En tout état de cause, ces propositions méritent d'être prises au sérieux car les maîtres ont besoin de formation continue, d'être motivés, d'être associés à l'élaboration des programmes scolaires, etc.

Le tableau ci-dessous récapitule les résultats du questionnaire.

Tableau 27 : Synthèse des résultats du questionnaire

Questionnaire	Types de réponses	Nombre de réponses	Taux
1/ Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?	Non	33	82,50%
	Oui	07	17,50%
Total		40	100%
2/ Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?	Mauvaise concordance des temps	36	24,82%
	Omission des guillemets ou mauvaise utilisation des signes de la ponctuation	31	21,37%
	Emploi de la conjonction « que » dans le discours direct	29	20%
	Addition de la particule « est-ce que » dans la subordonnée interrogative	27	18,62%
	Substitution du verbe introducteur	22	15,17%
Total		145	100%
3/ Quelles sont les origines des fautes ?	Mauvaise performance des élèves	38	28,78%
	Insuffisances pédagogiques	36	27,27%
	Complexité de la notion de discours rapporté	34	25,75%
	Incompétence des instituteurs	24	18,18%
Total		132	100%
4/ Faites quelques propositions pédagogiques	Propositions ayant trait à la situation professionnelle de l'enseignant	38	34,54%
	Propositions se rapportant à l'institution scolaire en général	37	33,63%
	Propositions en rapport avec l'enseignement du discours rapporté	35	31,81%
Total		110	100%

Les résultats viennent d'être présentés. Il convient maintenant de les discuter afin de s'assurer qu'ils sont conformes aux hypothèses formulées. Nous les mettrons en relation avec d'autres travaux en vue d'apprécier la question de leur généralisation et de leurs limites.

CHAPITRE III : DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS

La discussion concerne d'abord les résultats de cette étude. Ceux-ci seront ensuite comparés aux résultats d'autres études.

2.3.1. Les résultats de notre étude

Le débat concerne la nature et les origines des écarts de discours rapporté.

2.3.1.1 Au niveau de la nature des écarts de discours rapporté

Sept écarts ont été identifiés à l'issue de l'évaluation. Mais deux ne sont pas conformes aux hypothèses de travail. L'évaluation nous apporte donc de nouvelles connaissances que sont l'addition du pronom personnel dans le discours citant et l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive qui n'ont aucun lien avec les objectifs des cours de grammaire et d'expression écrite au cours moyen.

La conformité des cinq autres lacunes par rapport aux hypothèses sera démontrée sur la base des différentes leçons sur le discours rapporté. Ainsi, la mauvaise concordance des temps, l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct et l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative ont un lien avec les objectifs des cours de grammaire. Pour le vérifier, on peut consulter les encadrés n°4, 5 et 6. Il en est de même pour l'omission des guillemets dans le discours direct et la substitution du verbe introducteur. Ces écarts ont un rapport avec les objectifs des cours d'expression écrite. On pourra se rapporter à l'encadré n°3 pour contrôler l'authenticité de cette assertion.

Les hypothèses sont aussi conformes aux résultats du questionnaire.

En réponse à la question 2 : « Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans les copies d'élèves ? », les maîtres ont également cité cinq types de fautes. Mais leurs réponses ne font pas apparaître l'emploi d'un terme impropre dans la

subordonnée infinitive et l'addition du pronom personnel dans le discours citant. Cette mise à l'écart suscite des interrogations :

Les maîtres se sont-ils limités aux lacunes qui ont un rapport avec les objectifs des cours ? Les deux écarts sont-ils méconnus des instituteurs ? Ont-ils eu des difficultés pour les identifier ?

Ici, nous remarquons que tous les écarts cités par les maîtres ont un rapport avec les objectifs des cours. Leur identification ne saurait donc leur créer des difficultés.

Pour ce qui est de l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive, nous émettons l'hypothèse que les maîtres ont déjà rencontré cette anomalie chez les apprenants, mais qu'ils ont des difficultés pour l'identifier parce qu'il s'agit ici d'un phénomène sociolinguistique. Cette science se propose de partir de la parole et, avec elle, du sujet parlant. Ce sujet est alors réinscrit dans un contexte social, celui dans lequel il vit et parle. La sociolinguistique est une linguistique de terrain.

L'addition du pronom personnel dans le discours citant est connu des maîtres parce que le phénomène est fréquent chez les écoliers qui utilisent souvent les pronoms personnels (*je, me, tu, te*) là où on ne les attend pas pour parler d'eux-mêmes quand il s'agit de raconter un événement ou de rapporter les propos de quelqu'un. Cette anomalie selon Ducrot¹⁵⁰ pose le problème de la polyphonie de l'énonciation, c'est-à-dire celui de la manifestation de plusieurs voix dans le discours d'un même énonciateur. Elle est donc importante. C'est pourquoi elle devrait apparaître dans les réponses des instituteurs même s'ils pensent que l'anomalie n'est pas spécifique au discours rapporté.

¹⁵⁰ Ducrot, O., Op.cit, pp.193-199

Cette analyse comparative est suivie d'une autre. Celle-ci a un rapport avec les origines des écarts.

2.3.1.2. Au niveau des origines des écarts de discours rapporté

Nous avons émis l'hypothèse que trois facteurs étaient à l'origine des difficultés des écoliers. Ce sont les insuffisances pédagogiques, la complexité de la notion de discours rapporté et la mauvaise performance des élèves. Dans une analyse explicative, nous avons tenté de confirmer ces hypothèses. Il existe cependant une différence au niveau des résultats. En réponse à la troisième question : « Quelles sont les origines des fautes commises par les élèves ? », les instituteurs mentionnent que quatre facteurs expliquent ces lacunes. Au nombre de ces causes figurent les trois premières qui ont été confirmées par notre analyse. Le seul point divergent réside au niveau de l'incompétence de certains maîtres à enseigner le discours rapporté. Cette nouvelle donnée nous semble authentique et utile puisqu'elle provient de personnes qui sont quotidiennement confrontées au phénomène que nous étudions.

En guise de conclusion, notons que le questionnaire apporte un plus dans la connaissance des origines des écarts de discours rapporté car l'incompétence de certains maîtres à enseigner le discours rapporté était méconnue au départ.

Nous allons à présent comparer nos résultats à ceux d'autres études pour voir s'il y a des différences.

2.3.2. Les résultats de notre étude et ceux d'autres travaux

Il s'agit de comparer nos résultats à ceux de Danielle Lorrot et d'André Carrée. La discussion concerne seulement la nature des écarts de discours rapporté parce que le second aspect relatif aux origines des écarts n'a pas été abordé par les deux chercheurs.

2.3.2.1. Nos résultats et ceux de Danielle Lorrot

Nous avons identifié sept écarts à l'issue de l'évaluation alors que Danielle Lorrot en a relevé deux chez les écoliers français. Ce sont la mauvaise concordance des temps et l'absence ou la répétition de verbes introducteurs. La différence entre les résultats des deux études est beaucoup significative en termes quantitatif et qualitatif. Le seul point convergent est que les difficultés relevées par Danielle Lorrot existent également en Côte d'Ivoire.

La nuance laisse entrevoir que les écoliers français maîtrisent mieux le discours rapporté que les écoliers ivoiriens. D'ailleurs, Danielle Lorrot semble le confirmer ici : « *Quand la prise de parole se fait au nom d'un autre personnage, le scripteur passe d'un Je à un Je, d'un Tu à un autre Tu en désignant chaque fois les personnages différents. Toutes les modifications énonciatives à ce niveau sont assurées sans problème par les enfants, non seulement en ce qui concerne les pronoms sujets ou compléments mais aussi les déterminants possessifs qui leur sont liés.* »¹⁵¹

La seule préoccupation de l'auteur réside au niveau de l'utilisation des verbes introducteurs par les enfants : « *La répétition parfois systématique des mêmes verbes introducteurs ne peut manquer de frapper le lecteur : l'abondance des verbes **dire** traduit une absence de recherche dans ce domaine.* »

L'extrait suivant illustre la remarque de Lorrot :

E.104 Michaël dit : « Nous mangerons des fruits » et Emmanuel dit : « Nous tuerons des animaux. » « Non » disait Sophie : Sophie était très sensible, elle n'aimait pas que l'on tue les animaux parce que, quand elle était à Saint-Tropez, elle avait une ferme. Sophie dit : « C'est trop dangereux. Vous pourriez vous blesser avec les armes que vous vous fabriquerez. » Alors, j'expliquai à Sophie

¹⁵¹ Lorrot, D., Op. cit. pp.156-157

que tout ce qu'on mange est mort. Alors, je dis : « On mangera ce qu'il y aura. »
(Céline. récit d'île)

Le récit de Céline sur l'île présente des redondances car elle a fait un usage abusif du verbe *dire*. Ce terme est utilisé cinq fois. Lorrot semble avoir raison lorsqu'elle dit qu'il y a une absence de recherche dans ce domaine. Toutefois, il convient de signaler que Lorrot n'a pas conduit une étude exhaustive sur la pratique du discours rapporté par les enfants. Elle a seulement consacré son analyse au discours direct. Dans cette logique, il est évident que ses analyses ne tiennent pas compte de certains aspects énonciatifs comme l'utilisation de la conjonction *que* et les signes de ponctuation sans lesquels on ne saurait parler de discours rapporté. Il s'agit donc d'une étude parcellaire qui ne permet pas de comparer systématiquement les résultats et de procéder si possible à leur généralisation. Voyons maintenant si les résultats d'André Carrée répondent à cette préoccupation.

2.3.2.2. Nos résultats et ceux d'André Carrée

Nous avons relevé sept écarts chez les écoliers ivoiriens alors qu'André Carrée en a rencontrés quatre chez les élèves camerounais. On a l'absence de ponctuation au style direct, la présence de « que » entre le verbe introducteur et l'interrogatif indirect, l'emploi de tout verbe comme verbe introducteur et l'emploi d'interrogatifs directs dans le discours indirect.

Du point de vue quantitatif et qualificatif, les anomalies identifiées en Côte d'Ivoire sont plus importantes que celles qui sont relevées au Cameroun. Certaines variables sociodémographiques telles que le niveau d'étude et l'âge des apprenants peuvent expliquer cette différence. En effet, le corpus d'André Carrée est constitué d'écrits d'élèves du secondaire (6^e et 5^e) alors que le nôtre est constitué d'écrits d'élèves de CM2. Même les règles de la concordance des temps qui sont difficilement appliquées par les Ivoiriens ne semblent pas constituer des

difficultés pour les Camerounais. Les propos de Carrée illustrent parfaitement cette remarque : « *Quand le verbe introducteur est à un temps du passé, celui de la subordonnée change. Ces règles de concordance sont assez souvent appliquées.* »

Nous allons à présent établir une correspondance entre les deux résultats :

- l’omission des guillemets dans le discours direct correspond à l’absence de ponctuation au style direct ;
- l’addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative équivaut à l’emploi d’interrogatifs directs dans le discours indirect ;
- la substitution du verbe introducteur a un rapport logique avec l’emploi de tout verbe comme verbe introducteur.

Le rapport logique entre les écarts concernés indique que ceux-ci sont de même nature. Mais Carrée a cité un phénomène qui n’existe pas dans nos résultats. C’est la présence de *que* entre le verbe introducteur et l’interrogatif indirect, comme illustré dans cet énoncé :

E.105.* Le marchand a dit au taximan *que* quand il a prit ses deux journaux est-ce qu’il lui ait remit l’argent et celui-ci répondit oui.

Dans l’énoncé, on constate la juxtaposition de deux conjonctions (*que* et *quand*) dans la proposition principale. Quelles explications peut-on proposer pour justifier ce phénomène ?

Tourneux et Iyebi–Mandjek¹⁵² considèrent que le discours indirect est généralement introduit par *que* qui équivaut à la ponctuation manquante. Lafage (qui cite, par exemple, *nous l’avons demandé que s’il a vu le patron*) explique cela par référence à l’éwé. Carrée¹⁵³ cherche aussi une explication à partir de l’oral :

¹⁵² Cités par A. Carrée, Op. cit., p.115

¹⁵³ Ibid.

« *Il est frappant que la pause ne se trouve pas au même endroit dans une même phrase dite par un Français (je dis / que je n'irai pas) et par un Camerounais (je dis que/ je n'irai pas) : est-ce l'influence de l'enseignement très grammatical du français qui rappelle que **dire** est suivi de **que** ?* »¹⁵⁴

Cette construction est sans doute un calque à partir des langues africaines. Mais pour Gabriel Manessy, il faut plutôt parler d'une « *réinterprétation de la conjonction que sur le modèle commun à ces langues. Il s'agit donc de la résurgence d'une structure sémantique sous-jacente à ce modèle*¹⁵⁵. » *Que*, d'après cette explication, serait la « *marque d'une parole latente et extériorisée*¹⁵⁶. »

Comme on le voit, André Carrée nous apporte un plus dans l'identification de la nature des écarts de discours rapporté car il a découvert un phénomène qui n'existe pas dans notre étude. Mais ces différences ne permettent pas d'extrapoler les résultats à l'ensemble des écoles africaines. Voyons maintenant si une telle opération est possible en Côte d'Ivoire.

2.3.3. La question de la généralisation des résultats et de leurs limites

2.3.3.1. La généralisation des résultats

Nous avons conduit des enquêtes auprès des élèves et des enseignants en vue de connaître la nature et les origines des écarts de discours rapporté chez les premiers. En effet, ceux-ci ne maîtrisent pas ce concept en dépit du fait qu'il est enseigné depuis les cours préparatoires. Quant aux maîtres, ils sont inquiets parce que les objectifs pédagogiques ne sont pas atteints. Il s'agit donc d'une étude pratique et pédagogique qui, à notre connaissance, fait partie des premières

¹⁵⁴ Carrée, A., Op. cit., p.115

¹⁵⁵ Manessy, G., *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994, p.196

¹⁵⁶ Ibid.

recherches consacrées entièrement à la pratique du discours rapporté chez les apprenants ivoiriens.

Le travail apporte des réponses au problème et aux questions de recherche car il permet de découvrir la nature et les origines des écarts de discours rapporté chez les enfants. Par ailleurs, les résultats des enquêtes ont confirmé les hypothèses qui ont été mises à l'épreuve. Ceux-ci sont significatifs quand bien même il y aurait des différences. Celles-ci, à notre avis, sont enrichissantes car elles apportent de nouvelles connaissances à l'étude. En effet, pour ce qui est de la nature des écarts, nous découvrons deux nouvelles variables. Ce sont l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive et l'addition du pronom personnel dans le discours citant.

En ce qui concerne leurs origines, c'est l'incompétence de certains instituteurs à enseigner le discours rapporté qui s'ajoute aux hypothèses qui ont été mises à l'épreuve. Les résultats obtenus nous semblent authentiques et utiles parce qu'ils sont produits par des personnes confrontées au problème que nous traitons. C'est pourquoi nous voudrions les généraliser afin que les informations reçues soient conformes à celles qui seraient obtenues en interrogeant tous les élèves de CM2 du territoire national. Trois variables nous aident à réaliser cette opération :

- l'homogénéité des écarts identifiés ;
- l'homogénéité des sujets d'évaluation ;
- le niveau d'étude des élèves.

1. L'homogénéité des écarts identifiés : au total, sept écarts ont été identifiés ; on les rencontre dans les huit inspections. Autrement dit, un écart comme la substitution du verbe introducteur n'est pas spécifique à une inspection.

2. L'homogénéité des sujets d'évaluation : deux sujets extraits du manuel de français de CM2 ont été proposés à tous les élèves de l'échantillon. Le premier sujet invite les élèves à écrire des phrases au discours indirect. Le second les invite à transformer un texte au discours direct.

3. Le niveau d'étude des élèves : tous les élèves de l'échantillon ont le niveau CM2.

Les résultats obtenus sont susceptibles d'être théorisés afin qu'ils soient mis à la disposition des élèves, des maîtres et des décideurs. Mais ne perdons pas de vue que certains aspects de l'étude ont été négligés. Cette lacune pourrait limiter l'application de la théorie.

2.3.3.2 Les limites de l'étude

Les points qui, à notre avis, pourraient constituer les limites de cette étude sont les suivants :

- le choix du milieu de l'étude ;
- la nature du corpus ;
- le choix de l'échantillon.

Pour ce qui est du choix du milieu de l'étude, nous avons privilégié les zones urbaines au détriment des zones rurales alors que dans les campagnes, les enfants rencontrent aussi des difficultés d'apprentissage. Nous avons manqué d'étendre nos investigations vers les campagnes en vue de connaître la nature des écarts de discours chez les enfants de ces milieux. Cette orientation nous aurait permis de confronter les résultats des deux zones.

S'agissant de la nature du corpus, nous avons travaillé sur les écrits d'élèves. En effet depuis que la récitation par cœur des règles et autres résumés n'est plus à l'honneur, le contrôle des connaissances s'opère le plus souvent par

écrit avec une note d'appréciation chiffrée. C'est l'ensemble des notes obtenues par l'élève aux différents contrôles continus et / ou périodiques qui constitue le critère essentiel de son passage en classe supérieure. Aussi l'usage est-il établi de considérer les travaux écrits des apprenants comme l'un des plus fiables éléments d'appréciation de la compétence professionnelle.

Cette nouvelle politique langagière tend à négliger la dimension orale de la langue qui est pourtant la plus ancienne. En effet, toute langue est d'abord parlée avant d'être écrite. Ainsi, un enfant parle avant d'écrire. Il manque donc à cette étude un corpus oral. On pourrait l'obtenir à partir d'émissions radiophoniques où des enfants seraient amenés à répondre aux questions de journalistes sur un problème bien précis. Mais ici, la ponctuation de discours rapporté (les guillemets et les deux points) ne serait pas notée. Une telle démarche aurait permis de connaître la nature des difficultés de discours rapporté à l'oral et les questions relevant de la prosodie.

En ce qui concerne l'échantillon, on a constaté que les effectifs des classes n'étaient pas homogènes. Les variables du tableau 5 en témoignent :

Abengourou II = 58 élèves

Attécoubé = 47 élèves

Bonoua = 56

Gagnoa II = 57

Gagnoa III = 54

Korhogo II = 42

Odienné I = 41

Odienné II = 40

Il s'agit ici d'un échantillon accidentel car les classes ne présentent pas les mêmes effectifs. Mais ceux-ci ont été acceptés pour le travail. Cette démarche est mal appréciée par nombre de statisticiens recommandant une homogénéité des effectifs à interroger pour de tels travaux. Cette mesure, selon eux, empêche le biais des calculs et les fausses interprétations des résultats.

CONCLUSION PARTIELLE

Maîtriser les repérages énonciatifs de la narration dans sa mobilité entre récit et discours constitue une aire de difficultés pour les enfants. Y ajouter les changements énonciatifs introduits par le discours rapporté complexifie leur tâche dans la mesure où nous avons affaire dans le discours direct à deux actes d'énonciation parfaitement disjoints. Ces actes sont liés à leurs situations d'énonciation respectives. Cela implique un réajustement des marques énonciatives à trois niveaux :

- les personnes ;
- les formes verbales ;
- les déictiques.

Toutes ces opérations successives créent des difficultés aux enfants. Les résultats des enquêtes en témoignent. Nous avons identifié sept (07) écarts à l'issue de l'évaluation. Toutes ces anomalies ont été regroupées sous trois rubriques :

- la syntaxe ;
- la ponctuation ;
- le lexique.

Par ailleurs, la confrontation des principaux résultats a révélé des différences en certains points. Ces nuances sont beaucoup significatives car elles confirment les hypothèses qui ont été mises à l'épreuve et apportent de nouvelles connaissances. Ces informations concernent la nature et les origines des écarts de discours rapporté. Aussi une théorisation des résultats obtenus est-elle possible. Mais elle doit tenir compte de certains aspects qui ont été négligés dans l'étude.

Pour l'heure, nous voudrions faire des suggestions méthodologiques en faveur d'un meilleur enseignement du discours rapporté aux écoliers. Mais en pédagogie de maîtrise, la phase de suggestions et de régulation porte le nom de remédiation.

TROISIEME PARTIE : REMEDIATION

Le mot **remédiation**¹⁵⁷ a la même racine que **remède**. Dans le domaine des sciences de l'action, il est synonyme d'action corrective ou mieux de régulation. En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées à l'issue d'une évaluation formative. On a recours pour cela à différentes propositions pédagogiques qui, pour être efficaces, doivent être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement. La remédiation est la troisième étape du dispositif de « maîtrise ». Benjamin Bloom et ses collaborateurs insistent très fortement sur l'idée d'exiger un niveau élevé de maîtrise (impliquant si possible, la correction de toutes les erreurs initialement commises) à chaque unité d'apprentissage, avant de passer à l'unité suivante¹⁵⁸.

Nous avons relevé trois (03) faits majeurs à l'issue des travaux qui ont été réalisés avec les élèves et les enseignants.

- Le premier est que les apprenants ne maîtrisent pas le discours rapporté. Or, l'objectif premier du service de programmation est que ceux-ci l'assimilent parfaitement, l'utilisent correctement à l'oral et à l'écrit.
- Le second fait est que le discours rapporté abordé depuis le cours préparatoire (CP) n'est pas bien perçu par la majorité des enseignants. Au CE2, par exemple, bon nombre d'enseignants ne savent pas que « **Rapporter les paroles aux autres** », thème étudié en expression orale, est un enseignement sur le discours rapporté¹⁵⁹. Seuls leurs collègues de CM le reconnaissent parce qu'en fin de cycle,

¹⁵⁷ Raynal, F. et Rieunier, A., Op. cit., p. 319

¹⁵⁸ Allal, L. et al, Op. cit., p.102

¹⁵⁹ Les enseignants eux-mêmes ont donné cette information au cours de nos entretiens. Quand nous leur avons demandé ce qu'ils pensaient du discours rapporté, certains nous ont conduit directement vers leurs collègues de CM.

les concepts de *discours direct* et *discours indirect* sont explicitement introduits dans les contenus.

- Le troisième fait relève de l'incompétence de certains maîtres à enseigner le discours rapporté comme en témoignent quelques réponses à la question « Quelles sont les origines des fautes commises par les élèves ? »

Ces faits entravent le bon déroulement de cet enseignement et empêchent les instituteurs d'atteindre les objectifs assignés. Pour corriger ces insuffisances, on peut mener deux types d'actions : les actions pédagogiques et psychosociales.

CHAPITRE I- ACTIONS PEDAGOGIQUES

La mise en place de nouvelles activités dans ce chapitre se fera en deux phases : la phase de régulation rétroactive et la phase de régulation proactive.

3.1.1. La phase de régulation rétroactive

Nous proposons ici des situations de correction portant sur les difficultés des enfants. Une série de corrections a été déjà entamée depuis la deuxième partie du travail. Aussi avons-nous tenté de relever quelques irrégularités contenues dans la synthèse des cours, ce qui nous dispense d'y insister. Pour l'essentiel, nous parlerons de fiches pédagogiques, de contenus d'enseignement et de questions d'évaluation. Ainsi, nous proposons deux fiches pédagogiques pour enseigner à partir du français ordinaire que les élèves entendent autour d'eux, à écrire et à parler le français de scolarisation. La première fiche porte sur le discours direct, la seconde sur l'interrogation dans le discours indirect. La méthodologie qui soutend cette étude est empruntée à André Carrée.

3.1.1.1. Fiche pédagogique sur le discours direct

(ponctuation, verbes introducteurs.)

Encadré n°7	Texte didactique sur le discours direct
<p style="text-align: center;">Quelques rappels</p> <p>Cette étude est uniquement destinée aux élèves de CM2.</p> <p>Le but de cette fiche est d'amener les élèves à employer correctement et non à reconnaître les <i>guillemets</i>, les <i>tirets</i> ainsi que les <i>verbes déclaratifs</i>. On constate le plus souvent que les enfants venant de CM1 savent identifier, dans un texte, des guillemets et dire à quoi ils servent mais ils ne savent pas les utiliser dans leurs rédactions.</p> <p>L'accent sera donc mis sur les manipulations (orales et écrites) et sur l'utilisation des marques internes du discours direct.</p> <p>Cette leçon de grammaire trouve aussi sa place dans les cours d'expression écrite, sur le dialogue, dont la progression pourrait être celle-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ponctuation particulière au dialogue (guillemets, tirets) ; - emploi de verbes déclaratifs ; - insertion de paragraphes descriptifs ou narratifs dans le dialogue. <p style="text-align: center;">Recommandations</p> <p>Les règles de ponctuation d'un dialogue varient d'un éditeur à l'autre. Il convient donc de signaler aux élèves qu'il y a plusieurs habitudes pour ponctuer les dialogues et qu'ils ne doivent pas les confondre : chaque habitude a ses règles et on s'en tient à celles-ci.</p> <p>Dans l'extrait de <i>Aihui Anka, défi aux sorciers</i> (édité par les NEI), utilisé ci-après , le dialogue est ponctué de la façon suivante :</p> <ul style="list-style-type: none"> - il n'est pas encadré par des guillemets ; - les répliques sont signalées par un tiret ; - les tirets sont annoncés par les deux points ; - les guillemets anglais (“ ”) sont utilisés. <p>Ces règles seront suivies dans cette fiche. →</p>	

Supports utilisés pour ce cours :

1. un texte d'observation choisi, par exemple, dans le manuel de lectures expliquées et qui a été déjà expliqué. Il faut s'assurer que, dans ce texte, les habitudes de ponctuation sont les mêmes que celles qui seront enseignées. Ici, nous utilisons un extrait de *Aihui Anka, défi aux sorciers* de Regina Yaou.
2. prévoir une page de bande dessinée d'un *Kouakou*, d'un *Calao*, d'un *Boule and Bill*, etc. Ces magazines doivent être distribués en nombre suffisant dans l'établissement de sorte que chaque table-banc ait les images sous les yeux. Ici, nous nous servons d'une page de *Boule and Bill* n° 23.

Démarche :

- Le maître fait observer comment cela fonctionne dans un texte publié et dans une bande dessinée.
- Le maître fait employer, manipuler (à l'orale et à l'écrit).

Texte d'observation

(...)D'autres personnes ont peur. Peur de bâtir une maison et d'être la proie des sorciers. Anka n'a pas peur des sorciers. Ils existent, ils sont puissants, il le sait. Mais cela ne le freinera pas. Dès le mois prochain, les travaux commenceront ; faites donc creuser ma tombe à ce moment-là.

Essoufflé, Anka se rassit. Des murmures d'indignation et de surprise parcoururent la foule.

- La séance est levée, dit le chef.

Déjà plusieurs personnes avaient quitté la réunion. Le chef serra la main d'Anka en pensant : "C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront !"

Anka arriva à la maison. Bèkè, Wahon et Djèkè pleuraient. On leur avait fait le compte rendu de la réunion.

Exaspéré, il dit à sa femme :

Djèkè, prépare les bagages, nous partons !

Mais, demanda-t-elle surprise, pourquoi ?

Pas de questions, nous partons, répondit-il d'un ton rogue.

Djèkè n'avait jamais vu Anka comme aujourd'hui. Elle essuya ses larmes, se leva et entra dans la chambre rassembler les valises.

Maman, dit Anka à Bèkè, je reviens la semaine prochaine pour commencer la maison. Voici un peu d'argent pour subsister jusqu'à mon retour.

Djèkè reparut avec les valises. Anka les lui prit des mains et ils marchèrent vers la grand-route.

(Yaou, R. *Aihui Anka, défi aux sorciers*, pp.155-156)

Images utilisées : *Boule and Bill*, n°23.

Voir la page suivante.

Air J. R.



Première étape : citer les paroles d'un personnage

Observation : Le chef serra la main d'Anka en pensant : "C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront !"

Questions

Quelles sont les paroles ou les pensées du chef ?

Réponses probables

"C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront !"

Insister sur le fait que :

a/ la phrase commence par une majuscule après les deux points ;

b/ le point d'exclamation (!) peut être remplacé par le point ordinaire(.).

Manipulations écrites

Image 1 :

Recopier les paroles du père en commençant la phrase par *le père dit*.

Le père dit : " Ah, non ! Encore Dallas ! Ça suffit comme ça ! "

Vérifier sur les brouillons qu'il y a bien les deux points, les guillemets, pas de que après *dit*.

Image2 :

Même exercice en commençant par *le fils dit*.

Le fils dit : "Je veux voir Dallas ! "

Deuxième étape : Les différentes façons de citer les paroles d'un personnage

Observation :

- La séance est levée, dit le chef.

- Pas de questions, nous partons, répondit-il d'un ton rogue.

Questions : Dans chacune de ces deux phrases, quel est le verbe déclaratif qui exprime l'idée de dire ? Est-il placé encore avant les paroles du personnage ?

Insister sur le fait que le discours direct dans un dialogue n'utilise pas nécessairement de guillemets. Et que le tiret (-) annonce le changement de personnage.

Après les observations, écrire au tableau :

1-**Le fils dit** : " Je veux voir Dallas ! "

2- "Je veux voir Dallas", **dit le fils**.

3-"Je veux, **dit le fils**, voir Dallas ! "

Commentaires :

Quand le verbe déclaratif se trouve après les paroles ou au milieu d'elles :

- il n'y a plus les deux points mais des virgules ;

- le sujet (le fils) est après le verbe (dit).

Il faut aussi faire remarquer que dans les trois cas, les paroles citées sont entre guillemets.

Manipulations écrites

Faire écrire d'abord de trois façons la phrase : Le chef serra la main d'Anka en pensant : " C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront ! "

Remplacer ensuite le verbe *en pensant* par le verbe *dit* et écrire de trois façons différentes la phrase obtenue.

Réponses probables :

- **Le chef dit** : " C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront ! "
- " C'est un brave garçon, **dit le chef**, mais dommage, ils le liquideront ! "
- " C'est un brave garçon, mais dommage, ils le liquideront ! ", **dit le chef**.

Même exercice pour l'image 1

- **Le père dit** : "Ah non ! Encore Dallas ? Ça suffit comme ça ! "
- " Ah non !, **dit le père**, Encore Dallas ? Ça suffit comme ça ! "
- " Ah non ! Encore Dallas ? ça suffit comme ça ! ", **dit le père**.

Habituellement, il convient de recommencer l'exercice avec le texte d'une autre image pour que la majorité des élèves acquière le savoir-faire. Il faut vérifier que sur leur brouillon, certains élèves n'écrivent pas, par exemple, * " Le père dit que Ah non.....Ça suffit comme ça ! "

Troisième étape : citer les répliques de plusieurs personnages

Exaspéré, il dit à sa femme :

- Djèkè, prépare les bagages, nous partons !
- Mais, demanda-t-elle surprise, pourquoi ?
- Pas de questions, nous partons, répondit-il d'un ton rogue.

Questions**Réponses attendues**

Quels sont ceux qui parlent dans ce passage ?

Il (Anka) et Bèkè

Que dit Anka ?

Djèkè, prépare les bagages, nous partons !

Que demanda Bèkè ?

Mais, pourquoi ?

Comment sait-on que c'est Anka et Bèkè qui parlent ?

Grâce au tiret (il est inutile de mettre le nom du personnage dans la marge.)

A quoi sert le tiret dans un dialogue ?

A montrer que c'est un autre personnage qui parle.

Exercice oral, collectif à écrire au tableau : écrire les paroles de l'image 3.

1/ en utilisant les tirets.

- Que se passe-t-il ? Qu'as-tu fait au petit ?

Insister sur les tirets.

- J'ai fait que j'en ai assez de le voir vissé

à cette télé pour suivre Dallas sur toutes les chaînes !

2/ Ecrire les paroles de la mère en commençant par *la mère demande*.

La mère demande : " Que se passe-t-il ?

Faire remarquer que les

Qu'as-tu fait au petit ? "

guillemets se placent toujours

au début et à la fin des paroles

rapportées.

3/ Autre possibilité :

" Que se passe-t-il ? Qu'as-tu fait

au petit ? ", demande la mère.

Manipulations écrites

Faire écrire au brouillon les paroles de l'image 4 , puis au tableau , les différentes façons de les rapporter en insistant toujours sur la ponctuation.

- Qu'est-ce que tu as contre Dallas ? **demande la mère.**
- Ne me dis pas que tu aimes bien cet abominable feuilleton toi aussi ! **répond le père.**

La mère demande : " Qu'est-ce que tu as contre Dallas ? "

Le père répond : " Ne me dis pas que tu aimes bien cet abominable feuilleton, toi aussi ! "

Nouvelles manipulations

Faire écrire au brouillon les paroles de l'image 6 où nous avons trois répliques. Ce sera l'occasion de montrer aux élèves que les tirets ne suffisent pas toujours et qu'il est parfois nécessaire de préciser le nom de celui ou de celle qui parle.

Si l'on écrit par exemple :

Le père dit :

- Bravo ! J'ai bien raison de croire que cet ignoble JR a une mauvaise influence dans cette maison !
- Les hommes, ça exagère toujours !
- Hello, Sue Ellen !

Le lecteur pensera que c'est le père qui dit : " Hello, Sue Ellen ! "

Il faut donc préciser que c'est la télévision qui parle.

Le père dit :

- Bravo ! J'ai bien raison de croire que cet ignoble JR a une mauvaise influence dans cette maison !

- Les hommes, ça exagère toujours !
- Hello, Sue Ellen ! **annonce la télévision.**

Habituellement, il convient de recommencer l'exercice avec le texte d'une autre image où s'expriment au moins trois personnages pour que la majorité des élèves acquière ce savoir-faire.

Quatrième étape : manipuler les verbes déclaratifs

Exercice oral collectif (noter les différentes réponses au tableau)

Question : Relever dans le texte d'observation les différents verbes déclaratifs.

Ce sont : *dit, en pensant, demanda, répondit.*

Objectif de l'exercice oral : Faire utiliser d'autres verbes que dire, penser, demander, répondre.

Le fils **dit/ affirme/ déclare/** etc. : “ Je veux voir Dallas ! ”

“ Je veux voir Dallas ! ”, **dit/ affirme/ déclare,** etc. le fils.

La mère **demande/ interroge/ s'étonne,** etc. : “Qu'est-ce que tu as contre Dallas ?”

“ Qu'est-ce que tu as contre Dallas ? ” **demande/ interroge/ s'étonne** la mère.

Cinquième étape : exercices d'évaluation

Exercice 1 :

On propose un court texte (avec des verbes déclaratifs) et on demande aux élèves de le mettre au discours direct en respectant la ponctuation.

Leur professeur de pédagogie, un vieux maigrichon chauve, leur répétait souvent que l'enseignement était le plus noble des métiers, le plus enrichissant.

Mais après quarante années de service, ce soir, il avouait qu'il était incapable de poursuivre seul son œuvre apostolique. Il disait également que l'instituteur devait d'abord être un guide, un modèle.

(Sassine, W. Op. cit., p.49)

Exercice 2

On propose un court texte sans ponctuation propre au dialogue (et sans verbes déclaratifs) ; aux élèves de les restituer.

Anka ne se trouvait plus dans la salle de séjour ; elle se dirigea vers la salle à coucher. Il était là, étendu sur le lit. Elle s'approcha de lui. Son front était brûlant au toucher.

****Anka, qu' y a-t-il ?****Djèkè alarmée.

**** J'ai de la fièvre, **** il en claquant des dents. Ma température a brusquement monté alors que j'étais au bureau. Donne-moi les cachets qui sont dans le sachet que j'ai rapporté de la pharmacie.

Djèkè apporta , toute tremblante, les comprimés et un verre d'eau.

****Ça va aller, **** Anka à sa femme. Va t'occuper de la cuisine. Tu me feras de la bouillie de maïs avec du lait, s'il te plaît.

(Yaou, R., op, cit., p.157)

Correction des exercices

Exercice 1

Leur professeur de pédagogie, un vieux maigrichon chauve, leur répétait souvent : « L'enseignement est le plus noble des métiers, le plus enrichissant. » Mais après quarante années de service, ce soir, il avouait : « Je suis incapable de poursuivre seul mon œuvre apostolique. » Il disait également : « L'instituteur doit d'abord être un guide, un modèle. »

Le maître devrait seulement s'intéresser à l'utilisation des signes de la ponctuation et à l'emploi des verbes déclaratifs, et non au changement subi par les verbes et les pronoms personnels.

Exercice 2

Anka ne se trouvait plus dans la salle de séjour ; elle se dirigea vers la salle à coucher. Il était là, étendu sur le lit. Elle s'approcha de lui. Son front était brûlant au toucher.

- Anka, qu'y a-t-il ? demanda Djèkè alarmée.
- J'ai de la fièvre, répondit-il en claquant des dents. Ma température a brusquement monté alors que j'étais au bureau. Donne-moi les cachets qui sont dans le sachet que j'ai rapporté de la pharmacie.

Djèkè apporta, toute tremblante, les comprimés et un verre d'eau.

- Ça va aller, dit Anka à sa femme. Va t'occuper de la cuisine. Tu me feras de la bouillie de maïs avec du lait, s'il te plaît.

Cette fiche est suivie d'une autre qui porte cette fois-ci sur l'interrogation dans le discours indirect.

3.1.1.2. Fiche pédagogique sur l'interrogation dans le discours indirect

Encadré n°8	Texte didactique sur l'interrogation dans le discours indirect
<p style="text-align: center;">Rappels :</p> <p>D'après les copies examinées, l'interrogation indirecte est connue des élèves et utilisée par eux mais selon des règles différentes de celles du français de scolarisation. Par exemple, ils écrivent aussi bien « Elle demande à sa fille où elle a acheté cette robe. » que « Elle demande à sa fille <u>où est-ce qu'</u>elle a acheté cette robe. »</p> <p style="text-align: center;">Objectifs :</p> <p>Amener les élèves à corriger leurs interrogatives indirectes, c'est-à-dire à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les mots interrogatifs propres au discours indirect ; - supprimer <i>que</i> entre le verbe introducteur et l'interrogative ; - ne pas employer <i>est-ce que</i> après <i>comment</i>, <i>pourquoi où</i>, ou autres ; - supprimer l'inversion du sujet. <p style="text-align: center;">Pré requis :</p> <p>Cette leçon trouve sa place après un cours sur le discours indirect en général (phrases affirmatives et négatives) et les modifications habituellement nécessaires (pronoms et adjectifs possessifs, temps et modes des verbes, etc.) qui globalement, présentent trop de difficultés pour les élèves.</p> <p style="text-align: center;">Démarche :</p> <p>On part d'un corpus de phrases contenant des interrogatives indirectes « correctes », c'est-à-dire construites selon les règles du français de scolarisation. De nombreuses manipulations orales et écrites doivent permettre aux élèves de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - formuler des règles de transformation d'interrogatives directes en interrogatives indirectes (et réciproquement) ; - prendre conscience de leurs « erreurs » quand ils s'expriment habituellement. <p>Enfin les exercices d'application auront pour but de replacer l'interrogation indirecte dans un récit.</p> <p style="text-align: center;">Remarques :</p> <p>On évite de dicter d'abord les « règles » puis de proposer quelques exercices. Si l'on agit ainsi, les élèves ne prendront pas conscience des « écarts » du français qu'ils parlent et qu'ils entendent autour d'eux.</p> <p>Avant cette leçon, le maître devra réfléchir à l'utilisation de l'espace du tableau noir de façon que le corpus et les règles ne soient pas effacés pendant l'heure du cours.</p>	

1 Corpus

Premier corpus

On pourrait demander aux élèves de transformer des interrogatives directes en interrogatives indirectes mais il y a un risque que les phrases obtenues soient proches du français ordinaire, c'est-à-dire fautives par rapport au français de scolarisation.

Il est préférable d'adopter la démarche inverse : écrire des phrases contenant des interrogatives indirectes. Et en procédant par des questions, demander aux élèves, d'abord, de les transformer en interrogatives directes puis de dire les changements qui sont intervenus.

Encadré n°9	Démarche méthodologique	
Corpus	Questionnement	Réponses attendues
Le Brigadier voudrait savoir si Kouamé est coupable.	<p>Quelle question posera le Brigadier ?</p> <p>Le mot interrogatif est-il le même ?</p> <p>Y a-t-il une inversion du sujet dans la phrase de gauche ?</p>	<p>Est-ce que Kouamé est coupable ?</p> <p>Kouamé est-il coupable ?</p> <p>Non. Si est remplacé par Est-ce que ou par une inversion du sujet.</p> <p>Non. Pas d'inversion du sujet dans une interrogative indirecte.</p>
Je me demande ce que mon voisin fait dans cette classe.	<p>Quelle est la question que je poserai à mon voisin ?</p> <p>Le mot interrogatif est-il le même ?</p>	<p>Que fais-tu dans cette classe ?</p> <p>Qu'est ce que tu fais dans cette classe ?</p> <p>Non. Ce que est remplacé par que ou bien par qu'est-ce que.</p>
Je voudrais savoir ce qui t'empêche d'aller à l'école.	<p>Y a-t-il une inversion du sujet dans la phrase de gauche ?</p> <p>Quelle est la question que je poserai directement ?</p> <p>Le mot interrogatif est-il le même ?</p>	<p>Non. Pas d'inversion du sujet dans une interrogative indirecte.</p> <p>Qu'est-ce qui t'empêche d'aller à l'école ?</p> <p>Non. Ce qui est remplacé par qu'est-ce qui.</p>
Je ne sais pas quand ils iront en vacances.	<p>Quelle est la question que je poserai directement ?</p> <p>Quelles différences remarquez-vous entre les deux phrases ? (orientez les élèves vers la ponctuation)</p>	<p>Quand iront-ils en vacances ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pas d'inversion du sujet dans une interrogative indirecte. 2. Le mot interrogatif est le même. 3. Pas de point d'interrogation dans une interrogative indirecte.

Deuxième corpus

Le maître écrit au tableau des phrases erronées, de préférence relevées dans des copies de la classe. Ensuite, il demande aux élèves ce qui est incorrect, et s'aidant des réponses des meilleurs élèves, il corrige ces phrases (par exemple en

barrant proprement le mot ou le signe fautif). L'encadré n°10 indique la démarche à suivre.

Encadré n°10	Démarche méthodologique		
Phrases incorrectes	Questionnement	Réponses attendues	Phrases corrigées
Il nous demande que si Kouamé est coupable.	Qu'est-ce qui est incorrect dans cette phrase ?	Que est inutile devant si .	Il nous demande que si Kouamé est coupable.
Il se demande ce que son voisin fait dans cette classe ?	Qu'est-ce qui est incorrect dans cette phrase ?	Dans une interrogative indirecte, il n'y a pas de point d'interrogation.	Il se demande ce que son voisin fait dans cette classe ?.
Je ne sais pas quand iront-ils en vacances.	Qu'est-ce qui est incorrect dans cette phrase ?	Dans une interrogative indirecte, il n'y a pas d'inversion du sujet.	Je ne sais pas quand iront-ils ils iront en vacances.
Je voudrais savoir pourquoi est-ce que tu ne vas pas à l'école.	Qu'est-ce qui est incorrect dans cette phrase ?	Est-ce que ne s'emploie pas devant une interrogative indirecte.	Je voudrais savoir pourquoi est-ce que tu ne vas pas à l'école.

Le maître devrait laisser ces phrases (clairement) corrigées, au tableau pendant le reste du cours.

2. Manipulations

Il s'agit ici de faire transformer des phrases. Pour éviter la monotonie, le maître fera faire ces manipulations oralement et par écrit. Oralement, deux moyens peuvent être utilisés :

- 1- Le maître pose une question (directe) aux élèves et leur demande de la reformuler en commençant la phrase par "*Le maître me demande, le maître veut savoir, etc.*".

Par exemple, "As-tu appris tes leçons de grammaire ?" = Le maître me demande **si** j'ai appris mes leçons de grammaire.

2- Un élève pose une question (directe) et un autre élève la reformule sous forme d'interrogative indirecte.

Par écrit : cela est nécessaire pour vérifier qu'il n'y a pas, par exemple, de point d'interrogation à la fin des interrogatives indirectes. Plutôt que de laisser chaque élève transformer les phrases tout seul, on privilégiera un travail par groupes, par table banc, de façon que les meilleurs viennent en aide à ceux qui n'ont pas encore acquis ce savoir-faire.

Exemples de phrases interrogatives à mettre au discours indirect :

- Le maître demande aux élèves : "Avez-vous appris vos leçons ? "
- Le maître demande aux élèves s'ils ont appris leurs leçons.
- L'entraîneur demande aux joueurs : "Qu'est ce que le gardien a fait ? "
- L'entraîneur demande ce que le gardien a fait.
- L'entraîneur voudrait savoir ce que le gardien a fait.
- Le maître a demandé : "Qui a bavardé ? "
- Le maître a demandé le nom du bavard.
- etc.

Exemples de phrases simples à transformer en phrases complexes sur le modèle :

Il lui demande sa date de naissance → *Il lui demande **quand il est né**.*

- Il voudrait connaître votre moyenne en français.
- Il voudrait savoir **combien** ...
- Le policier lui demande son nom.

→ Le policier demande **comment...**

- etc.

3. Récapitulons

Ce sont les "règles" qui, à partir des deux corpus, seront notées au tableau puis dans le cahier des élèves.

Il est important que ce soit les élèves, guidés par le maître, qui formulent dans leur propre langage, les découvertes auxquelles ils sont parvenus. Le recours au manuel n'interviendra que dans le second temps comme moyen de vérification.

a- L'interrogation indirecte comprend une proposition principale qui annonce la question (il demande, il voudrait savoir, dites-moi, j'ignore...) et une subordonnée qui énonce la question. La subordonnée interrogative commence toujours par un mot interrogatif.

b- Certains mots interrogatifs ne sont pas les mêmes au discours direct et dans le discours indirect :

Encadré n°11	Du discours direct au discours indirect : le cas des interrogations	
Discours direct	=	Discours indirect
Est-ce que ou inversion du sujet	=	Si
Qu'est-ce que Que	=	Ce que
Qu'est-ce qui	=	Ce qui

c- D'autres mots interrogatifs sont les mêmes au discours direct et dans le discours indirect : Où, comment, pourquoi, quand, etc.

Encadré n°12	Du discours direct au discours indirect : le cas des interrogations	
Discours direct	=	Discours indirect
Où avec inversion du sujet	=	Où sans inversion du sujet
Quand avec inversion du sujet	=	Quand sans inversion du sujet

d- On n'emploie pas **que** devant une interrogative indirecte :

Il voudrait savoir ~~que~~ si tu as rendu ton devoir.

e- On n'emploie pas **est-ce que** dans une interrogative indirecte :

Le maître demande pourquoi ~~est-ce que~~ Yao a frappé son ami.

f- Il n'y a généralement ni inversion ni point d'interrogation dans une interrogative indirecte :

J'ignore quelle heure ~~est-il~~ il est ?—

4- Exercices

A- Si les manipulations semblent insuffisantes, on pourra continuer les mêmes types d'exercices, c'est-à-dire :

- transformer des interrogatives directes en interrogatives indirectes ;
- transformer des phrases simples en phrases complexes ;
- corriger les phrases erronées.

B- Cependant, le maître pourrait proposer au moins un exercice qui porte sur **un texte** pour permettre aux apprenants de découvrir que tout ce qu'ils ont appris peut être utilisé quand ils **écrivent**.

a) en utilisant une interview relevée dans une revue, un journal, etc.

exemple :

La revue *Recherche pédagogie et culture* (RPC) publie un entretien de Wolfgang Zimmer avec le Camerounais Adamou Ndam Njoya, ancien ministre de l'Éducation nationale et auteur dramatique.

RPC : Qu'est-ce qui vous a amené à faire du théâtre ?

Adamou N. : (...) j'ai fait du théâtre car j'ai pensé que c'était là la meilleure forme d'expression (...)

RPC : Pour qui écrivez-vous ?

Adamou N. : Je n'écris pas que pour moi, j'écris aussi pour les autres, j'essaie de communiquer un message ; à chacun de le découvrir.

On demandera aux élèves de transposer cette interview au discours indirect. Ils pourront dire par exemple :

Dans *Recherche pédagogie et culture*, monsieur Adamou Ndam Njoya évoque les raisons qui l'ont amené au théâtre. Le journaliste lui demande ce qui l'a amené à faire du théâtre et pour qui il écrit.

b) en utilisant comme support une bande dessinée de *Boule and Bill*, *Kouakou* ou *Calao* : les dialogues au discours indirect s'insèrent dans le récit des aventures décrites.

Exemple (voir les images de la fiche précédente)

Dans le salon, le fils déclare qu'il veut voir Dallas. Le père n'est pas d'accord. La mère se fâche et demande ce qui se passe. Le père s'énerve à son

tour et veut savoir si la mère aime cet abominable feuilleton. Et la mère toujours mécontente ne sait pas ce que son mari a contre Dallas, etc.

Les insuffisances relevées dans les manuels de français exigent une nouvelle présentation des contenus d'enseignement.

3.1.1.3. Pour une nouvelle présentation des contenus

Il a été souligné au cours de la première partie du travail que la grammaire enseignée au cours préparatoire (CP) est sous une forme implicite, c'est-à-dire que le maître ne nomme pas les choses. Dans les activités de langage, les enfants à travers les dialogues et les mises en scène, utilisent des mots et des structures nouveaux. Nous souhaiterions que désormais les manuels, en l'occurrence *les guide-maîtres*, insistent sur l'importance et la complexité de certaines notions comme le discours rapporté que la plupart des enseignants ne perçoivent pas tout à fait. Ayant pris connaissance du nouveau sujet, ils devraient amener les élèves, par une série de questions de type : *qui parle ? , qu'est-ce qu'il dit ?* etc., à pouvoir rapporter les paroles des autres.

Ce que nous recherchons ici, ce n'est ni l'utilisation correcte des temps verbaux ni la prise de conscience de la notion de discours rapporté par les apprenants, mais leurs besoins et leurs capacités à s'exprimer oralement en français en rapportant sans difficulté les paroles des autres.

Au cours élémentaire deuxième année (CE2), l'étude ne devrait pas uniquement se limiter au réemploi de nouvelles structures dans d'autres situations de communication. Mais il importe de spécifier les notions et de trouver une terminologie qui leur convient. Ainsi, dans la leçon "*Je rapporte les paroles aux autres*", le maître pourrait montrer aux élèves que les structures comme *on nous a dit que...*, *on nous a assuré que...*, définissent le style indirect. Cette indication permettrait aux élèves de reconnaître la notion dans les classes suivantes. En effet,

à partir du terme *indirect* et des structures étudiées, les élèves auraient dès le départ une idée précise du sujet dont l'enseignement s'intensifiera au CM2 en fin de cycle.

Au cours moyen (C.M), les deux leçons d'expression écrite (voir les encadrés n°2 et 3) nous paraissent incomplètes. En effet, l'expression écrite est une activité qui prend en compte tous les apprentissages de l'écrit (grammaire, conjugaison, orthographe, ponctuation, etc.). Dans le cas d'espèce, ces cours visent à donner aux élèves les moyens leur permettant de rapporter les paroles des autres grâce à des verbes précis et à des signes de ponctuation. Pour combler cette insuffisance, on pourrait présenter les résumés de la façon suivante :

Encadré n°13	Un exemple de résumé sur le discours rapporté
<p>En écrivant un récit, on peut rapporter les paroles des autres :</p> <p><u>Au style ou discours direct :</u></p> <p>On fait parler directement les personnages en utilisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un verbe introducteur : <i>dire, demander, répondre, déclarer, annoncer, etc.</i> - les deux-points (:) qui montrent que les paroles vont être prononcées ; - les guillemets: avant les paroles, on ouvre les guillemets («) et après les paroles, on ferme les guillemets (»). Et le récit peut alors continuer ; - le tiret (-) pour changer de personnage dans le cadre d'un discours dialogué. <p><u>Exemple :</u> Ali lui a dit : « Non, je n'en veux pas.»</p> <p><u>Au style ou discours indirect :</u></p> <p>Les paroles sont indirectement rapportées. On utilise :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un verbe introducteur; - une conjonction de subordination (<i>que, pourquoi, quand, si, de +infinitif, etc.</i>) après le verbe introducteur. <p>Des transformations s'opèrent au niveau des pronoms, des adjectifs possessifs, du temps des verbes, etc.</p> <p><u>Exemple :</u> Ali lui a dit qu'il n'voulait pas.</p>	

Cette présentation paraît plus détaillée. Elle pourrait permettre aux élèves de distinguer le discours direct du discours indirect grâce à leurs caractéristiques linguistiques différentes. Les différents verbes introducteurs et les signes de ponctuation sont autant d'outils qui permettent aux élèves de rapporter à l'écrit les paroles des autres selon la stratégie utilisée.

Pour ce qui relève des autres enseignements, il importe que l'accent soit mis sur les transformations grammaticales, en particulier sur celles qui concernent la concordance des temps, la transformation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Ainsi, on pourra s'intéresser aux relations qui existent entre les unités initiales et les unités transformées. En ce qui concerne la concordance des temps, on peut avoir le modèle suivant :

- Style direct : présent +présent = Style indirect : présent +présent.

Exemple :

Il **dit** : « Nous **allons** en vacances. » = Style indirect : Il **dit** qu'ils **vont** en vacances.

-Style direct : passé composé +présent = Style indirect : passé composé +imparfait.

Exemple

Il **a dit** : « Nous **allons** en vacances. » = Style indirect : il **a dit** qu'ils **allaient** en vacances.

Il serait souhaitable que ce modèle de transformation figure dans les résumés afin de permettre aux élèves d'observer l'influence du verbe de la proposition principale sur ceux des subordonnées, selon qu'il est au présent ou au passé de l'indicatif.

Les questions d'évaluation constituent également l'une des composantes des activités pédagogiques. Elles marquent un temps de contrôle et de renforcement des notions acquises. Dans le cadre de l'enseignement du discours rapporté, un grand nombre de ces activités ne répondent pas toujours à cet objectif. En effet, ces questions sont souvent complexes et dépassent le niveau de compréhension des enfants. Il faudrait donc les délimiter.

3.1.1.4. Pour une délimitation des questions d'évaluation

Comme on le sait, tous les élèves d'une même classe n'ont pas le même niveau et encore moins toutes les classes de C.M.2 d'un même secteur pédagogique. Il est donc important que le choix du travail tienne compte du niveau moyen des apprenants d'une classe. Mais nous avons constaté que la quasi-totalité des questions se rapportant au discours rapporté sont difficiles bien qu'elles soient conçues en parfaite concordance avec les objectifs d'apprentissage. Il faut donc les réviser afin d'adapter les questions d'évaluation au niveau moyen des élèves.

En nous inspirant de la **taxinomie** de Benjamin Bloom, nous analyserons les différents niveaux des questions d'évaluation et nous essaierons de déterminer par la suite le type de questions qui pourrait s'adapter au niveau moyen des élèves.

Les questions d'évaluation selon cet auteur se divisent en six niveaux hiérarchiques¹⁶⁰.

Le niveau 1 : Connaissance

Ce niveau comprend les questions qui invitent l'élève à reconnaître, à se rappeler des données apprises, à reproduire telles quelles, des informations reçues lors des activités d'apprentissage. Ce sont des questions de contenu portant sur des faits, des règles, des principes, des définitions, des terminologies, des

¹⁶⁰ Kayembe, N-B, Op. cit., pp. 21-23

connaissances déclaratives. Les réponses à ces questions permettent de réunir des informations sur lesquelles porteront les questions de niveaux supérieurs.

Exemples:

- Donnez la définition du style indirect.
- Citez les marques externes du style direct.

Le niveau 2 : Compréhension

Ce niveau comprend les questions qui invitent l'élève à traiter mentalement des informations, des données issues du premier niveau de questions, visant à les reproduire, à les réaménager sous d'autres formes pour prouver qu'il en a saisi la signification. Pour répondre à de telles questions, l'élève doit sélectionner certaines informations (des faits, des définitions, des règles) parmi toutes celles qu'il a reçues et les organiser, les paraphraser ou les présenter sous d'autres formes.

Exemples :

- Définissez avec vos propres mots les concepts de *discours direct* et de *discours indirect*.
- Relevez les phrases qui sont au discours direct¹⁶¹.

Le niveau 3 : Application

Ce niveau comprend les questions qui invitent l'élève à utiliser des informations apprises pour résoudre un problème concret. Ces questions proposent à l'apprenant une situation-problème, fictive ou réelle et lui demandent d'y trouver une solution en utilisant les connaissances acquises.

Exemples :

¹⁶¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève, C.M.I*, Op. cit., p. 226.

- Mettez ce passage au style indirect.
- Transformez ou écrivez au discours direct.

(La plupart des questions contenues dans les manuels appartiennent à ce niveau.)

Le niveau 4 : Analyse

Ce niveau comprend des questions qui évaluent la capacité analytique de l'élève, l'invitent à aller au-delà de ce qui est dit, écrit, observé, à décomposer une entité pour montrer comment elle fonctionne, à prévoir les conséquences possibles ou certaines d'une action.

Exemples :

- Pourquoi, à votre avis, le style direct est moins utilisé que le style indirect ?
- Quels sont les facteurs qui expliquent, d'après vous, le changement des temps verbaux dans le discours indirect ?

Le niveau 5 : Synthèse

Il comprend des questions qui sollicitent la créativité, l'imagination de l'élève. Ce sont des questions qui invitent celui-ci à créer, à produire une réponse personnelle à partir des informations reçues. L'apprenant doit ici trouver une solution originale à un problème complexe réel ou hypothétique, un problème dont les solutions correctes peuvent être multiples.

Exemples :

- Mettez ce dialogue au discours indirect¹⁶².

¹⁶² Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève, C.M.2*, Op. cit., p.168

- En utilisant le style direct, écrivez un texte qui rapporte les paroles de deux amis qui se retrouvent au marché après une longue séparation¹⁶³.

Le niveau 6 : Evaluation

Les questions de ce niveau invitent l'apprenant à porter un jugement de valeur sur une idée, une activité, un produit, une personne, à émettre une opinion personnelle, à argumenter, à choisir, etc.

Exemples :

- Que pensez-vous de la notion de discours rapporté ?
- Laquelle des deux stratégies préférez-vous ? Et pourquoi ?

Ces différents niveaux de classification constituent les niveaux taxinomiques. Les objectifs d'apprentissage ainsi que les questions d'évaluation portant sur ces objectifs, doivent être conçus en parfaite concordance avec ces différents niveaux. Après une analyse, les deux premiers niveaux (connaissance et compréhension), nous paraissent inférieurs car ils traitent des opérations intellectuelles presque automatisées. Les quatre derniers niveaux semblent supérieurs parce qu'ils abordent des actes intellectuels complexes mettant en jeu toutes les opérations précédentes.

Dans le cadre de cette étude, une restriction des questions d'évaluation aux deux premiers niveaux de classification permettrait d'adapter ces exercices au niveau moyen des élèves. Ceci suppose également une révision de l'objectif d'apprentissage. Ici, l'apprentissage pourrait viser uniquement une prise de conscience ou une observation des deux stratégies de discours (discours direct et discours indirect). Dans ce cas, les questions d'évaluation pourraient porter sur des

¹⁶³ Ministère de l'Éducation nationale, *Français, livre de l'élève, C.M.2*, Op. cit., p.184

définitions, des illustrations, des soulignements de concepts, etc. Cette révision atténuera sans doute les difficultés des apprenants.

Les questions appartenant au troisième niveau (application), peuvent être aussi prises en considération. Mais il serait souhaitable que ces questions portent seulement sur le passage du style direct au style indirect. La version contraire qui invite les apprenants à passer du style indirect au style direct est beaucoup contraignante et éprouvante. Dès lors, le maître devrait mettre l'accent sur les différentes manipulations lors de la phase d'acquisition systématique en vue de préparer les élèves aux différents exercices de transformation.

Les trois derniers niveaux (analyse, synthèse, évaluation) qui invitent les apprenants à s'investir davantage sont jugés complexes. Par conséquent, les questions appartenant à ces niveaux ne pourraient, à notre avis, faire l'objet d'une évaluation dans le cadre de l'enseignement du discours rapporté à l'école primaire.

La réussite des objectifs assignés passe également par une bonne programmation des enseignements. Or une seule des huit (08) leçons inscrites dans les programmes traite des marques externes (verbes introducteurs et signes de ponctuation) des deux stratégies énonciatives ; c'est la leçon d'expression écrite de CM2 qui, dans la logique, devrait précéder les autres leçons (voir encadré n°3). Malheureusement dans les progressions de CM, cette leçon est placée après les autres enseignements. Elle s'étale sur les semaines 17 et 18 alors que les deux leçons de grammaire se font au cours de la 16^{ème} semaine de l'année scolaire. Cette programmation semble compromettre l'apprentissage. En effet, il serait difficile d'enseigner le discours rapporté sans évoquer dans un premier temps les marques qui caractérisent les différentes stratégies de discours. Et pourtant, dans les exercices, on demande aux élèves de transformer telle phrase ou tel texte au discours direct ou indirect en respectant la ponctuation.

Il convient de dispenser dans un premier temps la leçon qui vient d'être indiquée plus haut. Une telle programmation faciliterait l'apprentissage et aiderait surtout les apprenants à comprendre les autres leçons. En effet, elle permettrait d'abord aux apprenants d'observer les deux stratégies de discours et leur donnerait ensuite les moyens et les outils pour répondre aux objectifs d'apprentissage.

Dans le cas d'espèce, il importe également que le phénomène de l'interdisciplinarité soit mentionné dans les guides pédagogiques parce que l'on a constaté que les leçons de grammaire et d'expression écrite s'illustrent de la même façon. Ainsi le maître pourrait profiter des séances d'expression écrite pour corriger et combler les lacunes observées lors des séances de grammaire et vice versa.

Les actions pédagogiques ne se limitent pas seulement aux situations de correction portant sur les lacunes. Elles envisagent également une consolidation et un approfondissement des apprentissages, et ceci à travers la phase de régulation proactive.

3.1.2 La phase régulation proactive

Nous tenterons de prolonger les leçons et les activités de remédiation. De nouveaux contextes seront également explorés pour un transfert plus large des apprentissages. Nous affirmons la nécessité d'une grille d'analyse des textes et d'une pédagogie intégrée : premièrement entre langue maternelle et langue française, deuxièmement entre activités pratiques et enseignement du français.

3.1.2.1. Grille d'analyse pré pédagogique des textes

A l'école primaire, les contenus des livres de français sont souvent insuffisants et ne sont qu'à titre indicatif. Il est donc demandé à l'enseignant de les compléter et de les enrichir avec d'autres documents complémentaires. Les choix que l'enseignant est amené à faire concernent d'abord le matériel d'enseignement

à utiliser en classe (méthodes, manuels et matériels complémentaires). Il lui faut aussi souvent réaliser une seconde sélection entre les divers documents supplémentaires qui apparaissent comme nécessaires. Les critères de choix peuvent correspondre à ces trois axes : selon les moments, l'enseignant peut choisir tel ou tel document, soit de par son contenu, soit parce que la maîtrise d'une aptitude ponctuelle s'impose à un moment donné, ou soit à partir d'un besoin de la dynamique de classe.

Un autre type de sélection est ensuite nécessaire : celui qui est réalisé à l'intérieur même des supports de travail. L'enseignant doit choisir une ou des activités d'apprentissage ou même réaliser l'exploitation pédagogique d'un document, voire en inventer une à partir d'un document "brut" : texte ou document d'actualité. C'est pourquoi, il lui faut un instrument qui peut lui permettre de sélectionner les contenus à enseigner dans les supports choisis afin d'élaborer un traitement pédagogique approprié à sa situation d'enseignement.

L'instrument que nous proposons est constitué par ce que Sophie Moirand¹⁶⁴ appelle la *grille d'analyse pré pédagogique des textes*. L'analyse pré pédagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte. Elle doit donc tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations et de leurs besoins. La grille empruntée à Moirand est adaptée à l'enseignement du discours rapporté.

¹⁶⁴ Citée par Boyer H. et al., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001, pp.189-190

Grille d'analyse pré pédagogique des textes

L'ordre des trois approches dans l'exposé ci-dessous (de même que l'ordre suivi à l'intérieur de chacune d'elles) n'est pas impératif : on peut entrer dans le texte par n'importe quel moment de la grille.

Approche sociolinguistique

Il s'agit là des conditions sociologiques de la production du texte (conditions historiques ou actuelles) ainsi que de sa diffusion dans la société, le statut du message et du produit dans cette société (le degré de légitimité) ainsi que les positions relatives des interlocuteurs (scripteurs/ lecteurs) de ce message. Soit :

- Conditions sociologiques de production / diffusion :

- ce qui a trait à l'émission
- ce qui a trait à la réalisation

- Statut du message dans la société considérée :

- officiel
- légal
- contestataire
- clandestin



Approche linguistique

Les rapports que le scripteur entretient avec son lecteur, avec son énoncé (le texte), ou avec la réalité dont il parle sont présents sous forme de traces et d'indices que l'on peut repérer dans les textes écrits. Ces indices d'ordre linguistique nous informent, par exemple, sur le temps et le lieu de l'énonciation. Nous nous référons ici à un certain nombre de notions linguistiques. Soit :

- Les marques énonciatives du discours rapporté :
 - déictiques personnels
 - déictiques spatiaux
 - déictiques temporels
 - formes verbales
- Les verbes introducteurs (verbes déclaratifs et verbes de locution) :
 - verbes neutres : *dire*
 - verbes présuppositionnels : *avouer, répondre, ajouter, suggérer*
 - verbes modaux : *crier, hurler, éclater.*

Approche logicosyntaxique

Cette approche relève de l'analyse textuelle dans la mesure où celle-ci dépasse l'analyse linguistique de la phrase. On procède ici à un certain nombre de repérages de types divers :

- Repérage des relations temporelles :
 - étude des marques de temps
 - étude du système des temps verbaux
 - étude des indicateurs temporels
- Repérage des relations des déictiques :
 - étude du système des pronoms personnels
 - étude du système des adverbes de temps et de lieu

- Repérage des signes de ponctuation :
 - le point ordinaire
 - les deux points
 - les guillemets
 - le tiret
 - le point d'exclamation
 - le point d'interrogation
- Repérage des types de propositions :
 - proposition indépendante
 - proposition subordonnée infinitive
 - proposition subordonnée complétive complément d'objet
- Repérage des types de phrases :
 - déclaratif
 - interrogatif (interrogation directe et indirecte)
 - impératif
 - exclamatif

Cette grille ne prétend pas être exhaustive : on peut toujours la compléter. Elle paraît cependant être un schéma de base pour analyser un certain nombre de textes écrits dans la préparation des cours portant sur le discours rapporté. Reste à faire le plus difficile : le passage à la pédagogie avec les apprenants. Cependant, aucune difficulté ne devrait entraver l'enseignement du maître puisque la démarche méthodologique reste la même.

Il convient de souligner que la meilleure grille d'analyse est sans aucun doute celle que l'enseignant (seul ou en équipe) élabore lui-même compte tenu de ce qu'il veut faire (son objectif), compte tenu des apprenants (leurs besoins) et des

textes. Une autre raison est qu'on ne peut formaliser ni systématiser le passage à la pratique pédagogique, qui fait intervenir nombre d'autres facteurs que les textes eux-mêmes. Cependant, et quelles que soient les limites de chacune des grilles envisageables, elles constituent un outil fondamental pour la pratique pédagogique, dans la mesure où elles doivent permettre d'assurer un minimum de cohérence pédagogique entre les caractéristiques propres du document ou texte et les activités proposées. Une seconde fonction est de développer chez l'enseignant une capacité à réagir promptement aux questions, aux étonnements, aux hésitations et difficultés des apprenants. C'est donc une façon d'"autonomiser" l'enseignant en le libérant des discours des méthodes et de ceux des formateurs et autres théoriciens de l'enseignement des langues.

L'intégration des pédagogies des langues maternelle et française pourrait également atténuer les difficultés rencontrées par les enfants pendant les cours de grammaire.

3.1.2.2. Vers une pédagogie intégrée : langue maternelle/ langue française

Les problèmes soulevés par la pratique de la grammaire en classe de langue relèvent de la métalangue employée en classe, mais également, quoique de manière indirecte, de la relation des apprenants avec leur langue maternelle (ou la langue de culture de leur pays), et des contraintes liées à des situations d'apprentissage spécifique, la situation scolaire en particulier. Depuis quelques années, des recherches se poursuivent concernant le rôle de la langue maternelle dans la réflexion linguistique et l'élaboration du savoir grammatical par l'apprenant. On se référera aux travaux de Dabène¹⁶⁵ sur les langues voisines et les recherches et réflexions publiées dans *Les langues modernes*. Mais Henri Boyer et ses collaborateurs disent que c'est E. Roulet qui a affirmé avec le plus de

¹⁶⁵ Cité par Boyer, H. et al., Op. cit., p.216

force la nécessité d'une pédagogie intégrée ou globale entre langue maternelle et langue étrangère. Voici, selon ces auteurs, comment il résume l'intégration des pédagogies de langues maternelle et étrangère, qui est fondée sur deux hypothèses :

1. l'apprenant acquerra d'autant plus facilement et durablement l'emploi d'un certain type de structures ou d'un sous-système de la langue étrangère qu'il en aura compris préalablement les principes à propos de sa langue maternelle.
2. les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes et comprendre ces structures ou sous-systèmes dans la langue maternelle peuvent être réutilisés avec profit dans l'apprentissage des langues étrangères.

En Afrique également, la question de la relation entre la langue maternelle des apprenants et le français s'est posée depuis longtemps. Nombre d'Etats africains semblent unanimes pour la prise en compte de la langue maternelle dans l'enseignement du français. En effet, au lendemain de l'indépendance, trois choix s'offraient aux autorités africaines en ce qui concerne l'enseignement du français à l'école¹⁶⁶ :

1. *conserver le contenu et les méthodes de l'enseignement de type colonial, c'est-à-dire ne rien changer.* C'est le choix que firent un certain nombre de pays de l'ex- A.O.F. tout en africanisant le personnel enseignant. Cet enseignement monolingue conserva, cela va de soi, la langue française comme langue unique d'enseignement ; il conserva surtout les contenus idéologiques élitistes qui étaient ceux de l'école coloniale, ainsi que des méthodes et des manuels conçus pour des élèves français. Les rares références aux réalités socioculturelles africaines n'étaient généralement utilisées que pour mettre en valeur la civilisation française, occidentale et moderne. Ce type d'enseignement reposait sur une ignorance ou

¹⁶⁶ Dumont, P. et al, Op. Cit., p.203.

une méconnaissance des réalités sociolinguistiques africaines, sur une péjoration des langues africaines et sur une mauvaise appréciation des besoins spécifiques des élèves africains et des divers progrès réalisés dans le domaine des sciences humaines et particulièrement de la linguistique africaine, de la linguistique appliquée et de la pédagogie ;

2. *introduire les langues africaines dans l'enseignement et aboutir à un enseignement africain monolingue*, le français n'intervenant, au mieux, que comme matière d'enseignement. Ce fut la solution retenue par des pays comme la Tanzanie qui fit du swahili sa langue officielle et où l'anglais prit la place de première langue étrangère ;

3. *conserver le français comme langue unique d'enseignement, mais l'enseigner en tenant compte de sa situation par rapport aux langues et à la société africaines*. Ce type d'enseignement, tout en restant monolingue et en accordant encore au français un statut privilégié, reposait sur la reconnaissance des réalités sociolinguistiques africaines. Sa méthodologie était fondée sur des études de linguistique contrastive et ses contenus furent adaptés au contexte socioculturel et aux besoins des élèves. L'introduction de la langue parlée permit une démocratisation du langage, le français n'étant plus seulement destiné à former une élite mais au contraire à permettre à tous ou au plus grand nombre de satisfaire aux nouveaux besoins de communication, d'information et de formation. Le français ne devait donc plus être exclusivement écrit et littéraire, mais s'ouvrir aux divers domaines d'emploi de la langue courante pratique.

Beaucoup de pays, et certainement la Côte d'Ivoire, choisirent la troisième solution. Ainsi, tout en conservant un horaire et des programmes de langue première, l'enseignement du français a été adapté aux réalités socioculturelles africaines. Les contenus proposés tinrent compte du contexte dans lequel vivaient les élèves. Mais dans la réalité de la pratique pédagogique, les méthodes

d'apprentissage ont toujours présenté le français comme une langue quasi première en ignorant les langues maternelles africaines en présence. Alors que pour C. Germain¹⁶⁷, la problématique fondamentale de l'apprentissage d'une langue seconde tient à « 1. l'obligation de tenir compte de ce qui existe déjà, 2. l'impossibilité de déstructurer cet acquis, 3. la nécessité d'y superposer de nouvelles habiletés et connaissances. » Le code qui existe déjà, c'est la langue maternelle et éventuellement deux ou plusieurs langues déjà connues ; ce dont il s'agit, c'est d'y « superposer » une autre langue.

Aussi le recours à la langue maternelle permettrait-il, non seulement d'expliquer et de comprendre certaines structures grammaticales, mais aussi de préserver la personnalité des peuples ivoiriens. L'enseignement du français devrait donc se faire à partir des interférences qu'il a avec les langues maternelles ivoiriennes.

Nous avons également relevé une particularité (le terme *nan cas* issu de la périphrase verbale **n'avoir que + infinitif**) qui a aujourd'hui intégré le parler des personnes lettrées de l'élite. Pour ces particularités lexicales qui méritent largement une place dans le français commun de l'espace francophone, nous voudrions rejoindre les professeurs Kouadio Jérémie et Mel Bertin¹⁶⁸ pour les suggestions méthodologiques suivantes, qui pourraient déboucher sur des programmes de recherches appliqués au français dans l'espace francophone :

- des études descriptives systématiques des différentes langues de l'espace francophone devraient être entreprises ; elles devraient inclure les parlers locaux du français afin d'en connaître les spécificités de toute nature et, surtout en ce qui concerne le français, d'identifier qualitativement les différents registres en présence ;

¹⁶⁷ Cité par Besse, H. et Porquier, R., Op. cit., p.200

¹⁶⁸ Kouadio, J. et Mel, B., Op. cit., pp.57-58

- un inventaire systématique du vocabulaire devrait être entrepris pour tous les parlers locaux du français. Les données recueillies, réunies dans une même banque de données régulièrement mise à jour, permettraient d'informer les spécialistes sur la vitalité des mots, sur leur répartition géographique, etc. Ces diverses informations devraient servir de paramètres à une éventuelle insertion de termes dans un dictionnaire ou dans tout autre ouvrage commun de référence terminologique ou lexicologique ;

- des études contrastives ou différentielles en langues africaines/français devraient être systématiquement entreprises, et cela surtout dans un souci pédagogique. Dans les Etats d'Afrique francophone, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage du français mériteraient d'être repensées. Les méthodes pédagogiques qui visent à présenter le français comme une langue quasi première, dans une ignorance coupable des langues maternelles africaines en présence, devraient être tenues responsables du sentiment d'insécurité linguistique précédemment évoqué, responsable de la maîtrise approximative du français et du vocabulaire. Cette insécurité, cette maîtrise approximative du français sont, entre autres sources, les causes du développement des particularités lexicales et autres du français. Au contraire, une nouvelle pédagogie du français conçue en contraste avec les langues nationales pourrait, s'il est illusoire de penser à une élimination des particularités, réduire ou limiter certains mécanismes de cette diversité du français dans l'espace francophone.

Par ailleurs la CONFEMEN¹⁶⁹ a mené, de 1985 à 1991, une étude¹⁷⁰ visant à mieux connaître les besoins langagiers et les centres d'intérêt en français et en langues nationales des élèves de l'école primaire en Afrique francophone en vue de définir une pédagogie du bilinguisme. Au nombre des vingt-cinq fonctions

¹⁶⁹ Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale ayant en commun l'usage du français.

¹⁷⁰ Les résultats de cette étude sont livrés par Prévost, P., « L'Enquête de la CONFEMEN » in *Diagonales*, Op. Cit., pp.41-43

langagières répertoriées dans des situations très variées, deux d'entre elles seulement ressortent nettement *dire* et *demander* alors que d'autres comme *argumenter*, *comparer*, *décrire*, *définir*, *supposer*, etc. n'apparaissent que rarement. Les premiers verbes, on le sait, sont les termes introducteurs du discours rapporté. Les résultats de cette étude sont d'autant plus vrais que lorsque les élèves écrivent, ces verbes de locution (*dire*, *demander*, *répondre*) sont toujours les mêmes.

Lors de l'apprentissage de la rédaction d'un dialogue, le maître doit amener les élèves à employer d'autres verbes qu'ils connaissent (*ajouter*, *déclarer*, etc.) mais qu'ils n'ont pas le réflexe d'utiliser. Les fonctions sous représentées ou absentes sont aussi indispensables pour mener à bien les apprentissages scolaires. La définition d'un programme de français devrait donc prendre en considération la liste des fonctions langagières telles qu'elles apparaissent dans des situations de communication spontanées des élèves.

A côté des langues maternelles, on trouve aussi les activités pratiques qui jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage du français.

3.1.2.3. Vers une pédagogie intégrée : activités pratiques/enseignement du français

L'écolier ivoirien, surtout celui issu des milieux défavorisés, connaît un handicap qui limite fortement ses chances de réussite scolaire : il ne parle pas le français dans son milieu familial. C'est donc à l'école qu'il va apprendre à parler cette langue. Or une langue s'acquiert plus facilement en situation réelle de communication.

En ce qui concerne la nécessaire motivation des enfants, on a fait le constat suivant : un apprentissage purement livresque, s'il n'est pas soutenu par la perspective de l'accès à des formes supérieures d'éducation et à une ascension

sociale future, décourage nombre d'élèves à fournir les efforts nécessaires à la réussite scolaire. Ces efforts sont d'ailleurs objectivement plus grands dès lors que l'enseignement est très abstrait et théorique, c'est-à-dire coupé des réalités de la vie observables et interprétables par les enfants. Pour les amener à mieux s'exprimer en français, on peut intégrer les activités pratiques à l'école. Cette intégration doit permettre en particulier :

Une approche des programmes par les maîtres plus fonctionnelle, plus proche des besoins réels de l'enfant en relation avec son milieu ;

- une utilisation de supports pédagogiques plus significatifs pour l'enfant (de vrais documents, de vrais problèmes de calcul, de vraies interrogations scientifiques, de vraies questions de société, etc.), dont l'appropriation peut constituer une vraie motivation pour l'enfant ;
- une pédagogie plus participative, cherchant à accompagner les enfants dans des apprentissages qui leur permettront, par leurs propres moyens, de faire face aux situations réelles de leur vie quotidienne, familiale, sociale et professionnelle ;
- une progressive amélioration de la crédibilité du maître et de l'école car les parents d'élèves pourront mieux comprendre et apprécier ce qui se passe à l'école et ce que l'école peut apporter à leurs enfants.

Aussi l'intégration des activités agricoles, artisanales ou techniques à l'école peut-elle développer les compétences de l'élève. D'ailleurs, dès 1976, la Conférence des ministres de l'Education des Etats membres d'Afrique réunie à Lagos (Nigeria) fit une déclaration préconisant : *« la mise en pratique de procédures d'apprentissage directement inspirées du milieu de vie des citoyens et une nouvelle forme d'éducation de façon à créer des liens étroits entre l'école et le travail. Cette éducation devait briser l'obstacle des préjugés qui font opposer le*

travail manuel au travail intellectuel, la théorie à la pratique et la ville à la campagne. »¹⁷¹

En 1981, la recommandation aux ministères de l'Education adoptée par la 38^e session de la Conférence internationale de l'éducation, s'intitulait « *Interaction entre éducation et travail productif* ». En voici quelques extraits :

- « (...) Les activités pratiques devraient correspondre aux buts et objectifs de l'éducation, faire partie intégrante du processus éducatif et viser à maintenir un cadre d'enseignement approprié ou à améliorer les facteurs qui déterminent ce cadre (...).
- Les activités éducatives impliquant une interaction entre l'éducation et la vie active devraient :
 - stimuler le développement d'aptitudes et d'attitudes créatrices ;
 - insister sur l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques socialement utiles, sur la compréhension de l'intérêt du travail en équipe et sur le développement de l'aptitude à la résolution de problèmes et à la gestion ;
 - assurer la participation active des élèves et des étudiants à l'organisation de travaux de groupe ainsi qu'à la planification des processus de travail et à l'évaluation de leurs résultats, en développant différentes formes de gestion¹⁷² (...).

Les activités pratiques favorisent donc le travail de groupe et en conséquence, la multiplication des échanges dans la classe ; ce qui permet une augmentation des interactions entre le maître et chacun de ses élèves, et entre les élèves eux-mêmes. En outre, la plupart des grands théoriciens de l'éducation pensent que l'enfant apprend d'autant mieux et plus vite quand ce qu'il apprend se

¹⁷¹ Dalbera, C., *Intégrer des activités pratiques à son enseignement*, Abidjan, CEDA, 1995, p.21

¹⁷² Idem p.22

fonde sur une réalité vécue par lui plutôt que sur un discours du maître sans référence intuitive ni expérimentale.

Cette thèse paraît évidente en ce qui concerne l'acquisition du vocabulaire fondamental. En effet, pour mémoriser rapidement un mot fondamental, il faut pouvoir en saisir la signification. Au cours d'activités pratiques, cette signification serait captée immédiatement puisque le concept et l'objet, le signifié et le référent dont on parle seront sans doute perçus, conçus et /ou vécus par l'élève. L'effort à fournir pour mémoriser ce vocabulaire n'est en rien comparable avec celui qui doit être fourni pour mémoriser sur la base d'une simple répétition de sons, sans signification claire pour l'enfant.

S'agissant de l'expression orale, les activités pratiques permettent d'aborder un mot nouveau exactement au moment le plus opportun pour le fixer dans la mémoire. Dans le même ordre d'idée, dire chaque matin pendant quelques jours en se rendant au jardin de l'école : « *Maintenant je vais au jardin, hier tu es allé au jardin, hier nous sommes allés au jardin, demain j'irai au jardin, demain vous irez au jardin* », sera sans doute plus productif pour aborder la conjugaison du verbe fondamental « aller » à tous les modes et temps voulus, que si cela se faisait abstraitement en classe, à partir d'une phrase quelconque employant ce verbe sans référence au vécu des écoliers. *Maintenant*, *hier* et *demain* sont des déictiques temporels. Ils sont utilisés en expression écrite au CE pour structurer le temps .

Les activités pratiques peuvent favoriser également l'initiation des écoliers à la grammaire qui utilise souvent des concepts abstraits. Poursuivons notre exemple :

« *Maintenant ils vont au jardin.* », « *Demain, iras-tu au jardin ?* », « *Vous allez encore au jardin!* », « *Allez au jardin.* »

Ici, les concepts de phrases « déclaratives », « interrogatives », « exclamatives » et « impératives » seront probablement beaucoup plus faciles à aborder et à saisir à partir des déclarations concrètes, vraisemblables ou vécues. Il en sera de même pour la découverte des constituants de la phrase si elle se fait en situations réelles. Si nous disons, par exemple : « *Les élèves récoltent des tomates dans le jardin.* », (parce que c'est justement ce qu'ils font), l'identification du sujet, du verbe et des compléments serait facilitée. En effet, les concepts de sujet, de verbe et de complément seraient d'autant plus faciles à saisir, à nommer parce que les apprenants seraient réellement les acteurs de la situation décrite et, grammaticalement, sujets dans la phrase qui l'exprime. Une action réelle (récolter) serait située par rapport à son objet réel (les tomates) et à son lieu réel (le jardin).

Nous retrouvons les marques de l'énonciation dans les exemples précédents. Elles sont d'origine syntaxique, lexicale et grammaticale.

- Les marques syntaxiques de l'énonciation

Il s'agit avant tout des pronoms personnels de la conjugaison. On remarquera que parmi les pronoms personnels dont nous nous servons dans la communication, il y en a qui relèvent de la syntaxe de la langue tandis que d'autres, tout en ayant l'air de référence syntaxique, sont en réalité des indices de l'énonciation parce que caractéristiques de l'instance de discours.

Les premiers renvoient aux pronoms de la troisième personne : *il, elle, le, la, les* etc. Les seconds sont représentés par les pronoms de la première personne : *je* et *nous* et de la deuxième personne : *tu* et *vous*. Tout discours contenant *je* ou *nous* implique nécessairement ceux qui font usage de ces pronoms.

- Les marques lexicales de l'énonciation

Un certain nombre d'adverbes ou de séries phraséologiques, en tant qu'éléments du lexique, sont des marques directes de la situation de

communication. Il s'agit des adverbes (*ici, maintenant, hier*) qui ont pour fonction de donner des informations sur la position du locuteur au moment où il produit le discours. On a les déictiques temporels (*hier, demain, aujourd'hui, maintenant*) et les déictiques spatiaux (*ici, là, devant, loin*).

- Les marques de type grammatical

Les marques grammaticales impliquent des formes morphologiquement instables. Il s'agit ici des temps verbaux qui figurent dans les exemples ci-dessous (*je vais, il est allé, vous irez.*). Il existe des temps du récit (généralement les temps de l'accompli) et les temps du discours (ceux du non accompli).

Toutes ces marques énonciatives énumérées permettent de construire les discours direct, indirect et indirect libre. Comme on le voit, l'emploi régulier de ces unités linguistiques dans des phrases peut aider l'élève à pratiquer le discours rapporté. On peut donc dire qu'il n'y a pas de contradiction majeure entre activités pratiques à l'école et réussite scolaire. Si ces activités sont bien choisies et bien conduites, elles peuvent constituer une voie efficace pour relever le niveau des élèves dans la pratique du discours rapporté.

Aidés par une technologie pédagogique, les maîtres devraient normalement réserver une place croissante à l'intervention psychologique pour observer les enfants. En effet, certains actes tels que apprendre à jouer avec l'enfant, observer le comportement social : les manifestations d'anxiété et les problèmes émotionnels, suivre le développement du langage, connaître le milieu parental et la sous-culture où vit l'élève, pour être accomplis, nécessitent plus des actions psychosociales que des actions pédagogiques.

CHAPITRE II : ACTIONS PSYCHOSOCIALES

L'une des missions la plus essentielle de l'école a été dès le début de l'instruction publique d'assumer la fonction de socialisation des enfants et de faire d'eux des citoyens. Mais en confiant les enfants à cette institution, ce n'est pas à un monde pacifié mais à un univers plein de frustrations, de contradictions et de conflits qu'on les a confrontés. Il faut aider l'enfant à comprendre et à supporter tous ces phénomènes. Il doit comprendre le sens et la nature des rapports qu'il entretient avec ses amis et avec le maître ainsi qu'avec la société car il est avant tout un produit social. Il importe qu'il sache que la réussite scolaire passe par la mise en valeur des interactions à l'école et entre l'école et la vie sociale.

3.2.1. Les interactions à l'école

Plusieurs personnes participent aux interactions à l'école. Mais ici, nous ne retenons que les deux acteurs de la relation pédagogique : l'élève et le maître. Quelles attitudes ces acteurs devraient-ils acquérir dans la classe ? Nous nous intéressons d'abord à l'élève et ensuite au maître.

3.2.1.1. Attitudes et structures comportementales à acquérir par l'élève

Il s'agit des attitudes favorables à l'amélioration des apprentissages scolaires et des pratiques langagières.

3.2.1.1.1. Envers les apprentissages scolaires : créer et entretenir la motivation

La motivation est faite de désir et de volonté, ce qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à atteindre un objectif correspondant à un besoin. Autrement dit, c'est un ensemble de forces qui poussent un individu à agir.

De façon plus simple, on peut définir la motivation comme étant l'anticipation d'un plaisir ou de l'utilité d'une tâche à accomplir¹⁷³. Il est difficile, par exemple, d'être motivé quand on nous propose de faire une partie d'échecs et que l'on ne s'attend pas à vivre du plaisir au cours de cette activité. Le même phénomène se produit lorsqu'il s'agit de l'utilité d'une tâche à accomplir.

Cette capacité d'anticipation se développe graduellement. Cela commence chez le tout-petit avec les délais qu'on lui fait vivre entre ses désirs et leur satisfaction. Mais encore faut-il que l'on donne à l'enfant l'occasion d'anticiper. En effet, si on satisfait immédiatement son moindre désir, on ne lui donne pas la chance de se représenter mentalement l'objet du désir et d'anticiper le plaisir qu'il en retirera. Au contraire, en vivant un délai de même que la frustration qui lui est liée, l'enfant apprend que son attente est généralement couronnée de satisfaction. Il peut se permettre d'espérer, c'est-à-dire d'être motivé. Pour cela, l'adulte doit tenir ses promesses. Il est important, par exemple, qu'il tienne sa promesse s'il a fait savoir à l'enfant qu'il aurait une collation à son retour de l'école. Par la répétition des promesses tenues après des moments d'attente qui ne sont pas longs, au point d'éteindre la motivation, l'enfant apprend à anticiper un plaisir à venir ; l'adulte, pour sa part, est perçu comme étant digne de confiance.

Aussi les apprentissages scolaires comportent-ils des attentes et des frustrations inévitables. L'enfant doit apprendre à les supporter par une motivation intérieure qui va lui fournir l'énergie dont il a besoin pour poursuivre tous ses objectifs. L'apprentissage du discours rapporté doit être vu sous cet angle. En effet, le discours rapporté, à l'instar de beaucoup de notions au programme, est jugé complexe et redoutable. Face à cette complexité, certains élèves sont désespérés et manifestent une attitude de résignation : *Moi, je préfère les sciences*

¹⁷³ Duclos, G. et al., *Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans*, Québec, Héritage, INC, 1994, p.219

à la grammaire parce qu'elles sont moins rigoureuses ; moi, je me contente de ce que je peux, etc.

Certes, le sujet est difficile pour des apprenants de six à quatorze ans que nous avons dans nos écoles, mais nous pensons qu'ils peuvent parvenir à la connaissance s'ils sont motivés et déterminés pour le travail. Pour cela, ils doivent fournir des efforts intellectuels et surtout personnels. En outre, les maîtres et les élèves disposent de peu de supports écrits autres que le manuel de l'élève et éventuellement le livre du maître qui l'accompagne. Pour pallier cette insuffisance, les élèves gagneraient à fréquenter les bibliothèques; ils y trouveraient d'autres manuels de grammaire. Ils pourraient alors les exploiter et faire des exercices variés pour améliorer les acquis antérieurs car on vise aujourd'hui l'individualisation de la formation. Mais le manque criant de bibliothèques dans nos écoles risque de freiner l'élan des enfants. Quelques chiffres pour constater l'ampleur du problème¹⁷⁴. La direction régionale d'Abengourou compte 206 écoles primaires pour 49 bibliothèques ; la direction régionale de Bondoukou : 476 écoles pour 180 bibliothèques ; la direction régionale d'Odienné : 425 écoles pour 83 bibliothèques, etc.

En classe, pendant le déroulement des cours de grammaire, les enfants doivent :

- être attentifs ;
- poser des questions à l'instituteur en cas d'incompréhension ;
- éviter de parler la langue maternelle ;
- faire des exercices d'application séance tenante ;
- reporter les corrections au stylo vert dans le cahier ;

¹⁷⁴ Ministère de l'Education nationale, *Les Statistiques de l'enseignement primaire: équipement des écoles primaires publiques et privées*, novembre 2002, pp.1-4

- se passer de la tricherie.

La motivation scolaire commence bien avant le début de la scolarité. En effet, la motivation à faire des activités intellectuelles prend sa source d'abord dans le milieu familial. On sait qu'un enfant, avant six ans, a un comportement plutôt verbo-moteur. On peut dès lors imaginer qu'il est très intrigué lorsqu'il voit ses parents tenir un livre ou une revue pendant de longues minutes. Il se demande ce qu'il peut y avoir d'intéressant à tenir dans ses mains, pendant tout ce temps, un objet avec lequel on ne joue même pas. La curiosité qu'il développe pour les secrets et les activités des adultes est à l'origine de sa motivation pour la lecture.

De nombreux parents aimeraient insuffler de manière un peu magique une motivation scolaire à leur enfant. Ils risquent fort d'être déçus car la motivation se cultive et ne s'improvise pas. Ils cependant peuvent jouer un rôle incitatif dans ce domaine comme le font remarquer Germain Duclos et ses collaborateurs¹⁷⁵. La motivation de l'enfant pour une activité ne peut qu'augmenter s'il a du plaisir avec la personne avec qui il la partage. La relation de complicité entre l'élève et le maître avec qui il vit des activités influence grandement la motivation et la qualité des apprentissages.

Aussi tout apprentissage doit-il avoir un sens. On ne peut demander à quelqu'un de faire une activité sans qu'il en perçoive le but, l'utilité ou la valeur. En procédant autrement, on fait injure à son intelligence et on réduit sa motivation. L'enfant a donc besoin d'être conscient de l'utilité concrète de l'enseignement du discours rapporté qu'on lui propose. De cette façon, il va être beaucoup plus motivé à apprendre ses leçons s'il se rend compte que cet apprentissage peut lui être utile en rédaction, en communication orale et écrite. A ce sujet, il ne faut pas s'attendre à ce que l'élève découvre toujours par lui-même

¹⁷⁵ Duclos, G. et al, Op. cit., p.222

les relations entre les apprentissages et leur utilité dans la vie courante. Il faut parfois l'informer de ces relations qui donnent souvent un sens ou une valeur aux apprentissages.

Il est également important que l'enfant prenne conscience que le résultat d'une activité ne relève pas de la magie ou du hasard, mais qu'il est la suite logique des attitudes et stratégies qu'il a adoptées. Pour ce faire, il doit apprendre à regarder et à évaluer la démarche et les moyens qu'il a utilisés au cours de l'activité. En apprenant à découvrir les liens logiques entre stratégies et résultats, l'enfant développe le sentiment de contrôler ses apprentissages. Il sait dorénavant que c'est lui qui mène sa barque et que la qualité de ses apprentissages est déterminée par ses attitudes et ses stratégies. Cette prise de conscience favorise son autonomie et le sentiment de sa propre responsabilité dans ses apprentissages. Sa motivation augmente et, avec le temps, il se sent devenir plus efficace et plus compétent. Ces attitudes nouvelles seront également orientées vers les pratiques langagières en vue de les améliorer.

3.2.1.1.2. Envers les pratiques langagières

Le langage des élèves est toujours considéré, du moins par les enseignants et l'institution scolaire, comme très différent et déficient. Il est aussi taxé d'être à l'origine des difficultés scolaires des élèves. L'objectif d'une maîtrise suffisante du français de scolarisation par les enfants passe nécessairement par de sérieuses activités de langage et de lecture, apprentissages qui relèvent de l'école primaire.

L'acquisition des matériaux linguistiques, chez de très jeunes enfants, passe par l'étude du langage. Même si les jeux de rôles en français ne correspondent pas tous à une réalité des échanges, ils ont le mérite de rejoindre les centres d'intérêt des enfants et d'être des situations-problèmes permettant d'explorer des situations de communication et d'acquérir les structures langagières et le vocabulaire

nécessaires pour parler de la classe mais aussi d'eux-mêmes et de leur environnement.

L'étude du langage proprement dit s'effectue à partir d'images sur lesquelles les enfants sont invités à parler. Elles permettent d'étudier, d'une part, l'utilisation dans le langage de notions comme celles de couleur, de forme, de grandeur, de position ; l'emploi des éléments constitutifs du langage : substantifs, verbes conjugués ou non, adjectifs ; d'autre part, la construction du récit, son déroulement, les possibilités de catégorisation et d'abstraction, la richesse et l'étendue du vocabulaire. Mais la plupart des énoncés produits par l'enfant sont de type constatif : l'enfant parle souvent d'autres personnes et s'oublie. En d'autres termes, on rencontre trop d'énoncés en *il* ou *elle* et pas assez en *je* et *tu*. Cette démarche semble retarder le moment où l'enfant peut enfin parler de lui et communiquer.

Pour doter les jeunes apprenants, dès les premiers moments de la classe, des outils linguistiques leur permettant de parler d'eux-mêmes et de communiquer, on peut, conformément aux recommandations des partisans d'un français de scolarisation, trouver de puissants appuis dans les situations de communication scolaire. La présentation du maître aux élèves, le premier appel, la présentation minimale des élèves au maître, sont autant de situations productrices de discours en *je* et en *tu* qu'il importe d'exploiter¹⁷⁶.

De manière générale, chaque fois que la vie de la classe le permet, il est bon de s'appuyer sur les situations réelles de communication pour faire progresser la connaissance puis la maîtrise des outils linguistiques. L'ordre, l'interdiction, l'interrogation, la définition sont des situations langagières très fréquentes qu'il

¹⁷⁶ Dumont, P. et Maurer, B. Op. cit., p.196

faudrait maîtriser d'abord en classe avant de pouvoir les transférer dans la vie sociale.

Toutefois, il ne faut pas pour autant se cantonner à ces situations scolaires de communication pour assurer l'étude du langage. D'une part, cela contribuerait à couper encore plus l'école de la société ; d'autre part, une telle démarche n'aurait que peu de chances de rencontrer l'intérêt des enfants qui aiment à retrouver en classe des situations de la vie de tous les jours ; enfin ce serait méconnaître les besoins des enfants qui aiment jouer et inventer.

Analysant la question de la psychologie génétique et du langage, Rouchette¹⁷⁷ a dit ceci : « *La psychologie génétique montre qu'il n'y a pas de progrès durable dans le langage sans besoin de s'exprimer, de comprendre. Les exercices d'expression ne sauraient être des occasions de faire fonctionner le langage à vide mais doivent s'enraciner dans l'affectivité, la sensibilité, dans son besoin de s'exprimer pour les autres, de comprendre ce que les autres disent.* »

Voilà qui suppose l'instauration, dans la classe, d'un véritable climat de communication où l'élève devrait dialoguer non seulement avec le maître mais aussi avec ses camarades. Le rôle du langage, selon le psychologue russe Vygotsky¹⁷⁸, n'est pas seulement un instrument de transfert de connaissances, il est le régulateur même des processus mentaux. Cette régulation se distingue à deux niveaux :

- 1 abstraction : comme la généralisation des mots et leurs significations ;
- 2 contextualisation : les facteurs extralinguistiques et intralinguistiques influent sur l'interprétation des phrases.

¹⁷⁷ Cité par Besson, M.J., et al., *Maîtrise du français*, IRDP, Neuchâtel, 1977, p.2

¹⁷⁸ Cité par Lieury, A. et al., *Op.*, cit., p.53

Le sujet qui utilise le langage doit savoir qu'il est un mode complexe d'organisation. Les structures grammaticales permettent en particulier d'élaborer des organisations diverses et compliquées. L'enfant n'apprend pas passivement la langue, il la construit activement en se soumettant aux influences du milieu extérieur, lequel fournit au sujet jeune, la motivation, les possibilités d'une imitation active dont il a besoin pour constituer son langage. Habituellement, des activités de lecture complètent ce premier savoir.

Dire que la lecture permet avant tout la sélection des élèves est une évidence qu'on ne saurait nier ; les difficultés en lecture en annoncent souvent d'autres dans le parcours scolaire. De nombreux articles aux titres alarmistes parus durant ces dernières années (« L'école forme-t-elle des lecteurs ? », C. Garin, *Le Monde de l'éducation*, juin 1985 ; « Alerte : nos enfants ne savent pas lire », G. Petit Jean, *Nouvel Observateur*, 1986 ; « Ecole : le massacre de la lecture », F. Dutay, *Le Point*, 1990, etc.) nous montrent combien l'école a un rôle important à jouer dans l'acquisition de cette compétence clé, combien l'inquiétude des parents est grande devant un tel enjeu. Même si selon J. Foucambert¹⁷⁹, la lecture n'est pas une activité scolaire mais sociale, une des premières tâches de l'école est de transmettre sa maîtrise. Il est donc indispensable que la lecture ne soit plus une activité mécanique, artificielle et ennuyeuse ne permettant pas aux élèves en fin de cycle primaire de lire.

Lire, c'est comprendre avec les yeux un message dont on a besoin, c'est attribuer du sens à l'écrit que l'on recherche sans passer par l'oral, c'est à la fois produire et trouver. Ainsi la lecture, à l'école primaire, devrait être une activité mettant en place des compétences que pourrait développer l'élève et donner à ce dernier la possibilité de :

¹⁷⁹ Cité par Pardon, N., «Lecture: les compétences à développer.» in *Diagonales*, op.cit., p.33

- aborder le secondaire avec tous les facteurs de réussite puisque la lecture n'est pas seulement le fait du cours de français mais se trouve inscrite dans toutes les autres disciplines ;

- posséder en cas de non-intégration dans le secondaire des acquis suffisamment stables pour être réinvestis dans la vie active et savoir utiliser tout document écrit, en adaptant sa lecture à un projet à réaliser ;

- devenir un vrai lecteur polyvalent et autonome capable de se repérer sans médiateur dans toutes les formes d'écrits authentiques pour s'informer, agir, produire;

- satisfaire son besoin de lire en choisissant sa lecture ;

- construire son plaisir de lire grâce à la lecture parfaitement intégrée.

« La lecture est aujourd'hui, pour l'enfant comme pour chacun, une prise et un pouvoir sur le monde inséparables des actions de tous les jours. On lit pour agir et parce qu'on agit...on lit pour trouver une information qui ne dispense pas de vivre mais qui au contraire, intègre et enrichit les actions en cours... », a dit J. Foucambert.¹⁸⁰

La méthode de lecture utilisée en Côte d'Ivoire est une méthode mixte,¹⁸¹ c'est-à-dire qu'elle inclut deux démarches d'apprentissage successives, complémentaires et indispensables : les démarches **syllabique** ou **analytique** et **synthétique**. Examinons en quoi consistent ces deux démarches utilisées pour l'étude de chaque son nouveau.

La démarche syllabique ou analytique

Cette démarche, première phase de la leçon de lecture, a pour point de départ une phrase-clé évoquant une situation connue des élèves. Très

¹⁸⁰ Cité par Pardon, N., Op. cit., p.33

¹⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Langue écrite, guide du maître CPI*, Abidjan NEI, 1997, pp.8-9

progressivement, les enfants sont amenés à découvrir les éléments qui composent la phrase : les mots, les syllabes, la lettre ou le groupe de lettres représentant un son déterminé. La démarche analytique suppose la compréhension globale du sens de la phrase et des mots, la connaissance des mots, des syllabes et de la lettre ou du groupe de lettres à étudier. Cette reconnaissance des éléments se manifeste par la facilité de l'élève à lire la phrase dans son ensemble, les mots et les syllabes isolés des mots-clés, à retrouver la lettre ou le groupe de lettres demandées.

La démarche synthétique

Son cheminement est l'inverse de celui de la démarche analytique. Alors que l'élève partait de la phrase pour aboutir à la lettre ou au groupe de lettres, cette fois c'est la lettre ou le groupe de lettres qui servent de point de départ. Les élèves passent de ce point de départ à la syllabe, au mot et à la phrase. La leçon de lecture se termine par la lecture d'un texte de plusieurs phrases, constitué des éléments acquis au cours des séances précédentes.

Constatons dans l'immédiat que la tradition pédagogique a longtemps privilégié en Afrique la démarche syllabique ou analytique, qu'il s'agisse du *Premier syllabaire de Mamadou et Bineta* de A. Davesne (1929), démarche que l'on retrouve encore selon Gérard Vigner, dans un manuel utilisé plutôt dans le réseau des écoles privées confessionnelles, *J'apprends à lire* de F. Macaire et F. André (1967) et même dans les ouvrages publiés très récemment.¹⁸²

Un certain nombre d'inventaires et de classifications des situations de communication écrite ou des divers objets de lecture, permettant à l'enseignant ou à l'auteur de méthodes de faire des choix autres que le texte littéraire, ont été effectués par divers didacticiens. Vigner¹⁸³ propose une classification en fonction

¹⁸² Vigner, G., « L'enfant et les textes », *Diagonales*, Op. cit., p.29

¹⁸³ Vigner, G., *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International, 1979, pp.82-83

de la compétence de lecture qu'exigerait la compréhension de ces textes. Il distingue ainsi :

- des **textes à dominante narrative** :(reportages, romans, souvenirs, comptes rendus, rapports d'enquête, etc.)
- des **textes à dominante descriptive** : (extraits de romans, souvenirs, reportages, etc.)
- des **textes à dominante expressive** :(poésie, pièces de théâtre, bandes dessinées, etc.)
- des **textes à dominante logico-argumentative** :(communications scientifiques, cours, éditoriaux, essais, etc.)
- des **textes à dominante prescriptive** :(modes d'emploi, notices, documents administratifs, circulaires, etc.).

Dans les cours de lecture à l'école primaire, l'objet proposé à l'activité de compréhension des apprenants est le plus souvent un texte continu (extrait d'un livre, d'un article de presse), court, et formellement proche du texte littéraire. Aujourd'hui, les nécessités et les besoins de l'apprentissage imposent que l'on revoie l'objet de lecture réservé exclusivement au texte. A partir du Cours élémentaire, on peut proposer aux élèves d'autres documents en plus du texte littéraire. On peut citer :

- les dictionnaires ;
- les affiches/avis ;
- les formulaires ;
- les comptes rendus de réunion ;
- etc.

A l'intérieur des manuels scolaires, une attention nouvelle pourrait être portée à des unités discursives ou à des éléments de texte jusqu'alors négligés :

- les titres ;
- les tables des matières/ sommaires ;
- les préfaces ;
- les introductions ;
- les épigraphes ;
- etc.

Pour que l'école aide les enfants à devenir de « suffisants lecteurs » comme le souhaitait Montaigne, il n'y a pas de méthode miracle ou révolutionnaire. Tout existe déjà. Il suffit seulement de ne pas oublier que c'est en lisant qu'on apprend à lire. Tout texte contient le discours rapporté et les marques formelles de l'énonciation. Les enfants ont besoin d'enrichir leur vocabulaire, de s'exprimer oralement et par écrit, d'apprendre les leçons de grammaire, de fixer l'orthographe des mots et de s'exercer à la conjugaison des verbes. En lisant constamment, ils parviendraient à diverses connaissances et amélioreraient leurs conduites langagières. Mais le succès d'une telle démarche visant à mieux assurer l'enseignement du discours rapporté, nécessite l'instauration dans la classe d'une bonne communication entre le maître et les élèves, qui ne peut être fondée que sur un climat de confiance, de sécurité et surtout d'ouverture. Cela nécessite des attitudes nouvelles chez le maître.

3.2.1.2. Attitudes et structures comportementales à acquérir par le maître

Il s'agira d'abord des attitudes du maître envers ses élèves et ensuite envers sa propre activité professionnelle.

3.2.1.2.1. Envers les élèves

Lorsqu'il entre à l'école primaire à l'âge de cinq à six ans, l'enfant est déjà constitué en un être autonome et maîtrise relativement bien sa langue maternelle. Dans la majorité des cas, l'enfant aborde une langue seconde dont l'apprentissage se pose en termes différents de ceux de l'apprentissage d'une langue maternelle.

Ici, il importe que l'enseignant fasse preuve de compréhension et d'affection pour atténuer les effets néfastes d'une éventuelle rupture. Il importe également qu'il tolère les lacunes liées à l'apprentissage du discours rapporté en particulier et à celui du français en général. Voilà qui suppose de la part du maître une attitude nouvelle : celle d'un animateur qui, plutôt que de pénaliser, devrait susciter les échanges, les alimenter et les encourager en s'efforçant de montrer quelles sont les conditions les meilleures pour qu'un message s'élabore et qu'il passe. En d'autres termes, le maître devrait créer une atmosphère de confiance favorable à la communication et susciter le dialogue entre lui et ses élèves, et entre les élèves eux-mêmes.

Il importe aussi que le maître ait un talent pour les relations humaines car celui-ci favorise la transmission des connaissances et développe l'enthousiasme. En conséquence, tout en tenant compte des besoins langagiers et des ressorts psychologiques de l'élève, il devrait :

- lui donner les moyens de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit ;
- s'appuyer sur une pédagogie qui lui permette de construire son savoir ;
- utiliser une méthode adaptée à son développement cognitif.

Pour l'enfant, l'école n'a pas le même sens que pour l'adulte. Aller à l'école signifie aller en classe à la fois pour apprendre et pour répondre à la demande plus ou moins pressante de l'environnement socio-familial. C'est également l'occasion pour rencontrer les autres enfants.

Quand il arrive en classe pour la première fois, à l'école maternelle comme à l'école primaire, c'est toujours une situation nouvelle et qui se reproduit à chaque rentrée scolaire : il se retrouve avec un ensemble d'enfants et face à un adulte, c'est-à-dire dans un ensemble de personnes qu'il ne connaît parfois que fort peu.

Il en est alors de la classe comme de tout ensemble social nouveau : cet ensemble de personnes différentes, vivant dans le même espace et ayant, du moins au départ, des objectifs semblables, développent des actions et des relations qui deviennent très rapidement des interactions et des interrelations. En liaison avec la conception de l'environnement matériel, des activités et des projets d'apprentissage, les relations interpersonnelles s'affirment progressivement et il se dessine une organisation de l'ensemble classe. Cet espace devient alors un système social original, lequel présente des caractères bien définis¹⁸⁴ :

- l'ensemble des élèves composant la classe possèdent certaines propriétés qui le distinguent des autres groupes humains ;
- les activités de cet ensemble d'individualités sont régulées par une organisation interne, en relation avec la nature de projets et des activités qui visent à les réaliser ;
- dans l'ensemble ainsi défini, les différents éléments, les élèves en l'occurrence, sont modifiés réciproquement par la présence des autres ;
- l'ensemble ou le système résultant est qualitativement ou quantitativement différent de la somme des individualités constituant la classe ;
- cet ensemble est fonction d'un environnement particulier dont la nature est

¹⁸⁴ Roncin, C., *Bien vivre la classe*, Paris, PUF, 1995, p.30

spécifique et en relation avec ce que sont les projets. L'environnement modifie le système et est à son tour modifié par lui.

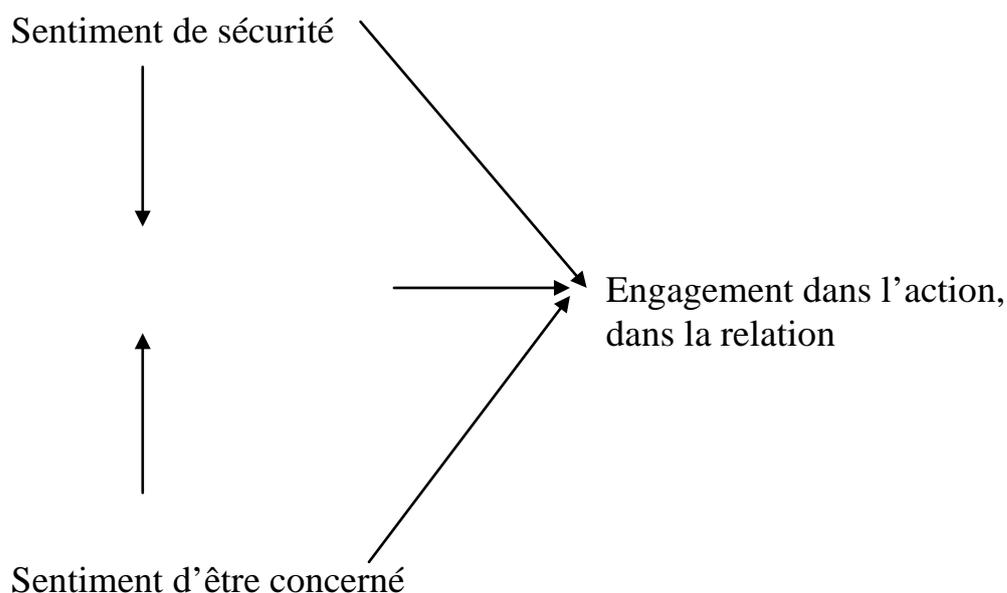
La classe tient une place considérable dans la vie de l'enfant. En effet, en temps d'éveil, il y passe plus de temps que dans sa famille, les personnages étant plus nombreux, il y développe beaucoup plus d'actions et d'interactions et s'y fait, quand les conditions sont favorables, beaucoup plus d'amis. D'où la question essentielle : quelles sont les conditions pour que la situation de la classe soit bien vécue par les enfants ?

Tout d'abord, il doit se sentir en sécurité, c'est la condition de la disponibilité aux autres et à l'action. Le sentiment de sécurité est lié à la qualité des relations, celles qui s'établissent avec l'adulte et avec les autres enfants, également à la qualité des structures matérielles qui sous-tendent les activités et dont l'ensemble constitue l'environnement de la classe.

Ensuite l'enfant doit avoir le sentiment d'être autonome dans le monde de la relation et dans les activités, qu'elles soient personnelles ou dirigées et être le sujet de son action. Le sentiment d'autonomie est apporté par la conception de l'apprentissage, mais aussi par l'organisation matérielle et relationnelle de l'ensemble classe. Il va de soi que, en ce qui concerne les relations interpersonnelles, il est conforté par la règle du jeu social, celle qui protège l'intégrité de chacun.

Etre à son aise est aussi une chose importante mais pour que les activités formelles ou informelles développées dans la classe soient riches d'informations et de connaissances, l'enfant doit enfin se sentir concerné par ce qui est proposé ou est à sa disposition.

C'est l'association de ces différents facteurs qui va conduire l'enfant à ce que souhaite l'adulte, c'est-à-dire à s'engager délibérément dans l'activité et à se prendre en charge, ce qui peut se résumer par :



Quand on considère avec attention ces facteurs ou données qui influencent immédiatement le comportement de l'enfant dans l'ensemble classe, on s'aperçoit qu'ils sont tous liés, d'une façon ou d'une autre, à l'environnement, plus exactement à la façon dont l'environnement de la classe, tant relationnel que matériel, est compris et organisé.

Quant aux sanctions disciplinaires, elles doivent toutes être inscrites dans les règlements intérieurs. Le règlement doit faire mention de la liste des sanctions et punitions encourues et des mesures de réparation qui peuvent être proposées. Toute sanction doit être expliquée à l'élève à qui la possibilité de s'exprimer, de se justifier ou d'être assisté doit être garantie. Les sanctions doivent être proportionnelles aux manquements observés par l'élève. Elles se dessinent en « avertissement », « blâme », « exclusion temporaire de l'établissement » et « exclusion définitive ». Par ailleurs, le maître doit éviter :

- les punitions scolaires collectives ;
- les châtiments corporels ;
- toute violence verbale, attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard de l'élève ;
- les zéros disciplinaires ;
- de baisser la note d'un devoir en raison du comportement d'un élève ou d'une absence injustifiée.

Pour respecter ces consignes, le maître a besoin d'organiser son activité professionnelle. Mais comment doit-il s'y prendre ?

3.2.1.2.2. Envers sa propre activité professionnelle

Un enseignement efficace exige du maître le désir d'innover et d'améliorer les méthodes pédagogiques et de respecter le programme annuel dans toute sa progression. Dans le cadre de cette étude, le maître, dans son organisation interne, doit dans un premier temps dispenser les enseignements portant sur les signes de ponctuation en expression écrite, sur les temps verbaux en conjugaison et sur les parties du discours en grammaire avant d'aborder l'enseignement du discours rapporté. Le non-respect de cette progression pourrait compromettre la formation.

Au cours des séances d'exercices, il faudrait également éviter de présenter aux élèves plusieurs difficultés afférentes au discours rapporté. Il importe que l'interdisciplinarité corrobore son enseignement. Ainsi, il peut corriger les fautes occasionnelles relatives à l'utilisation de ladite notion au cours des autres activités pédagogiques. Aussi serait-il aberrant de se contenter des résumés contenus dans le livre de l'élève. Ces textes ne sont qu'à titre indicatif. Le maître gagnerait à les améliorer avec la participation des élèves comme la méthodologie le recommande.

Quant à l'évaluation des apprentissages, elle répond à trois critères principaux¹⁸⁵ ; elle est valide, systématique et fréquente.

Pour être valide, il convient de centrer l'évaluation sur les objectifs d'apprentissage poursuivis. A cette fin, elle peut comporter des questions qui mesurent réellement et précisément ces derniers. Dans le cadre de cette étude, les questions peuvent porter sur le passage du discours direct au discours indirect et inversement.

Une évaluation systématique se fait au moyen d'instruments adéquats et les données sont collectées auprès de tous les élèves. Il s'agit ici pour le maître de procéder selon un certain ordre, selon une certaine méthode dans la collecte des données. Il est donc maladroit de collecter ces données d'une manière occasionnelle et informelle.

Enfin, il faut que l'évaluation soit fréquente en vue de fournir aux deux partenaires (le maître et l'élève) des informations contribuant à réorienter leurs actions si cela s'avère nécessaire. Ces informations permettent à l'apprenant de décider de ce qu'il compte faire et comment il compte le faire pour assimiler les leçons qui concernent le discours rapporté.

La séance de correction est aussi un moment important dans l'apprentissage. A cette étape, il serait loisible que le maître intervienne au niveau de chaque apprenant pour lui apprendre certes à corriger ses fautes, mais surtout à en identifier la ou les causes. Voici les deux objectifs essentiels de la séance de correction qui se déroule en trois phases¹⁸⁶ : le compte rendu, la correction collective et l'auto-correction.

¹⁸⁵ Kayembe, N-B, Op. cit., p.27

¹⁸⁶ Yapo, L., Op. cit., p. 40

La séance consacrée à la correction du travail débute par un compte-rendu dont l'objectif est de proposer aux élèves un bilan de leur travail. Il faudrait les informer ici des résultats globaux de la classe à partir des éléments suivants :

- les notes extrêmes de la classe ;
- la moyenne générale de la classe ;
- le pourcentage des élèves ayant obtenu la moyenne.

Chaque apprenant peut, grâce à ces données, apprécier sa propre performance par rapport à ses notes antérieures et par rapport à la moyenne de la classe entière. Le maître aborde ensuite la phase de correction collective en cherchant, avec l'aide des apprenants, à expliquer les causes des lacunes et/ou erreurs identifiées. Pour chaque faute, il est important d'inviter l'un des auteurs à se rendre au tableau, à identifier la faute, sa ou ses causes et à rectifier la partie fautive de son devoir.

A la fin de la correction collective, le maître invite ses élèves à corriger individuellement leurs propres fautes dans leurs cahiers ; il serait souhaitable qu'ils commencent par celles qui ont été abordées lors de la correction collective. Puis ils abordent celles qui ne représentent aucune difficulté particulière, en suivant les annotations du maître et en utilisant au besoin, les documents de référence dont ils disposent : cahiers de leçons, manuels, dictionnaires, etc. Enfin, les enfants requièrent l'aide du maître pour les corrections les plus délicates.

Mais comme le note Gabriel Racle¹⁸⁷, les relations interpersonnelles dans lesquelles se situe l'enfant ne sont pas seulement régies par l'école, mais aussi par d'autres institutions (famille, classe sociale, instruments culturels...) qui développent en lui des attitudes favorables à l'accomplissement des tâches scolaires. En d'autres termes, le succès de l'apprentissage scolaire ne dépend

¹⁸⁷ Racle, G., *La pédagogie interactive*, Paris, RETZ, 1983, pp.94-98

uniquement pas des interactions à l'école, mais également des rapports que l'apprenant entretient avec la vie sociale.

3.2.2. Les interactions entre l'école et la vie sociale

Nous nous intéresserons à la cellule familiale et à l'Etat, car sans ces deux institutions, l'école ne peut pas réussir. Quel rôle la cellule familiale et l'Etat devraient-ils jouer pour aider les enfants dans leur scolarité ?

3.2.2.1. Le rôle de la cellule familiale

C'est au sein de la famille, dès les premiers apprentissages, que s'initient les difficultés langagières et intellectuelles, que le rapport au langage se construit en fonction des stimulations à l'adresse de l'enfant. La famille doit continuer dans ce sens en vue de veiller sur les pratiques éducatives et langagières de l'enfant.

3.2.2.1.1. Veiller sur les pratiques éducatives et langagières de l'enfant

Dans les sociétés africaines d'aujourd'hui influencées unilatéralement par les valeurs des anciennes puissances colonisatrices, le conflit entre les valeurs traditionnelles et les valeurs modernes, entre culture occidentale dominante et culture africaine minorisée y est intensément vécu au niveau de toutes les structures sociales et au niveau psychologique. Les problèmes d'inadaptation juvénile s'y amplifient, en particulier du fait des difficultés réelles des parents à intégrer un mode cohérent de vie et d'éducation. La référence implicite est la société traditionnelle (avec ses valeurs et son mode d'éducation dans le cadre d'une famille large), et la référence explicite, souvent affichée pour se mettre en valeur, est la société moderne de type occidental (avec ses valeurs, son type d'éducation à forte orientation libérale dans le cadre d'une famille éclatée de type nucléaire).

Ces difficultés qui s'expriment dans les hésitations des parents, l'absence de dialogue avec l'enfant, souvent dialogue de sourds et la démission au profit de

l'école ont des incidences évidentes sur l'enfant. Malewska-Peyre¹⁸⁸ a souligné à juste titre dans ce sens que la crise d'identité ne fait que s'aggraver si les messages éducatifs de l'environnement social sont contradictoires ou incohérents. Les incidences identitaires sont le manque de confiance en soi, le sentiment d'insécurité, l'absence de distance ou d'autonomie de jugement... L'enfant présentera des problèmes d'identification à un modèle d'autorité (parce qu'existant, ou incohérent, ou lui-même simplement à la recherche de sa propre identité), mais aussi à un modèle de valeurs (les valeurs dont se disent porteurs les parents, ou tout au moins sur lesquelles ils insistent, sont souvent peu présentes dans la société qui vit plutôt sur des contre-valeurs).

Les bandes d'adolescents sont certainement ces groupes où il viendra compenser les manques car la force et la puissance du groupement lui assureront plus facilement la compréhension, la sécurité, l'amitié et la solidarité qu'il trouvait difficilement ailleurs. Mais elles seront très vite les "classes" d'apprentissage de la désobéissance sociomorale du fait que les aventures dans lesquelles il croit s'affirmer le mettront souvent en porte-à-faux avec les valeurs morales, la loi, les parents et pour tout dire la société.

Il est important de ne pas perdre de vue que la fin ultime du projet familial est le développement de l'autonomie de l'enfant et, finalement, son départ de la cellule originale. La famille doit donc répondre le plus adéquatement possible à ses besoins fondamentaux d'amour et de sécurité.

Toute l'éducation familiale doit aider l'enfant à faire un apprentissage progressif des réalités de la vie collective, des moyens dont il dispose pour satisfaire ses propres besoins individuels et des outils de communication nécessaires pour entretenir de saines relations avec autrui. Elle doit donc favoriser

¹⁸⁸ Cité par Koudou, K.R., *Education et développement moral de l'enfant et de l'adolescent africains*, Paris, l'Harmattan, 1996, p.15

en même temps la socialisation et l'individuation. Dans cette tâche qui dure jusqu'à la fin de l'adolescence, la famille est irremplaçable et ne peut que bénéficier de l'apport d'alliés comme l'école, la garderie, le club sportif et les mouvements de jeunesse.

En ce qui concerne l'enfant, il doit apprendre vers cinq ou six ans, à se distinguer et à se libérer des personnes de son entourage qui subviennent à ses besoins et qui lui procurent amour et sécurité. C'est en accédant progressivement à une relation d'égalité avec ses parents que l'enfant, fille ou garçon, développe la conscience réelle de ce qu'il est. Si cette relation est satisfaisante, empreinte d'amour et de sécurité, puis d'égalité et d'intimité, elle suscite nécessairement la confiance, l'autonomie et le sens de l'initiative chez l'enfant et l'adolescent. S'il peut ressentir la confiance de ses parents, il aura davantage confiance en lui-même et développera une identité positive et inévitablement distincte de celle de ses parents.¹⁸⁹

Il semble aujourd'hui acquis que les habitudes et valeurs culturelles liées au mode de socialisation familiale et à la socialisation linguistique en particulier, ont une influence sur les pratiques langagières de l'enfant et, ce faisant, sur ses apprentissages scolaires en ce qu'ils mobilisent une dimension linguistique. Pontecorvo¹⁹⁰ rappelle que la famille et le milieu ambiant dans lesquels se déroule la vie de l'enfant avant et après la scolarité maternelle et primaire, ont une influence directe sur le type de scolarisation linguistique qu'il reçoit, tant dans le langage parlé et écrit, que sur l'apprentissage préalable des règles sociales qui sont présupposées dans le fonctionnement normal de l'école.

¹⁸⁹ Duclos, G. et al, Op. cit., p.298

¹⁹⁰ Cité par Bautier, E., « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, N° 137, 2001, p.131.

Aussi les recherches sur les effets cognitifs et langagiers de la literacy¹⁹¹ mettent-elles l'accent, de façon récurrente, sur le fait que l'écriture contribue très largement à construire un rapport réflexif à la langue, constitue la langue comme objet. C'est cette attitude qui est requise par l'école. On peut alors expliquer les difficultés scolaires des élèves peu familiers de ce rapport à la langue et d'un tel usage du fait de la socialisation familiale.

A cette fin, Brice-Heath (1983) et Pontecorvo (1990) ont exploré les dimensions de la socialisation familiale favorisant un rapport à la literacy et donc à l'univers scolaire : « *il y a également une pratique familiale qui consiste à considérer le langage comme "objet" de discours, employant une métalangue (...) : l'habitude de parler, de discuter, et en général d'accorder de l'attention au langage en tant que tel, facilite l'apprentissage scolaire de la langue écrite parce que l'activité d'écriture demande, mais développe en même temps, une capacité métalinguistique.* »¹⁹²

Par ailleurs, le langage utilisé dans les familles populaires, ainsi que dans le groupe des pairs posant problème avec la prolifération récente et grandissante des argots et du nouchi, que les enfants ne perçoivent pas comme tel, devrait inquiéter les familles. Les parents doivent comprendre ou apprendre que la socialisation qui s'effectue auprès d'eux, par le truchement de l'apprentissage de la langue, représente la condition sine qua non de toute instruction ultérieure et donc de réussite scolaire au premier chef.

Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten observent également que les échecs recensés à la fin du Cours Préparatoire ne sont pas dus au fonctionnement de celui-ci, mais à de mauvaises acquisitions préalables¹⁹³. Les pratiques familiales,

¹⁹¹ Mot anglais, signifie capacité de lire et d'écrire.

¹⁹² Cité par Bautier, E., Op. cit., p.145

¹⁹³ Peruisset, N., *La logique de l'échec: du rapport au langage*, Paris, L'Harmattan, 1999, p.33

éducatives et langagières, s'avèrent donc capitales pour ce qui est de la réussite scolaire future de l'enfant. D'ailleurs, ces pratiques familiales vont jouer un rôle à un autre niveau car ce ne sont pas les seules pratiques à l'égard de l'enfant qui vont influencer sur sa scolarité mais aussi le regard des adultes sur le livre. En effet, des enfants des milieux où les livres sont courants, où la lecture fait partie des activités familiales, ont plus de chance de réussite que les autres.

Peruisset¹⁹⁴ dit que l'importance de ces pratiques, avec la transmission des valeurs qui les accompagnent, a même amené Prost à douter de toute pédagogie compensatoire possible lorsqu'elles sont absentes de la famille. C'est dire que ce qui se passe dans le secret de l'intimité familiale engendre des conséquences insoupçonnables. Aucune institution prenant en charge les groupes d'enfants collectivement ne parviendra à réaliser ce qu'une prise en charge individuelle peut envisager.

Sans être « nuls », certains élèves ont pourtant des difficultés à se débrouiller seuls, à développer l'autonomie dont on parle souvent. L'aide des parents ou le recours à des cours de soutien scolaire s'imposent souvent.

3.2.2.1.2. Guider les apprentissages de l'enfant

De façon générale, les enfants sont "bombardés" de stimuli et d'informations de toutes sortes grâce à une panoplie de moyens audiovisuels. On constate, toutefois, que nombre d'entre eux ne font pas de liens entre les informations qu'ils possèdent ou ils éprouvent des difficultés à le faire.

Les liens entre les informations ne se font pas magiquement. Il faut guider l'enfant et l'aider à les faire. Or, il arrive souvent que les parents se sentent

¹⁹⁴ Peruisset, N., Op. cit., p.103

démunis face aux apprentissages scolaires. Pour Germain Duclos, certains facteurs expliquent, du moins en partie, cette situation¹⁹⁵ :

– les apprentissages scolaires se font avec l’enseignant et en l’absence des parents. Ces derniers ne partagent pas la motivation, les tâtonnements et tout le processus d’apprentissage qui a eu lieu en classe. Certains d’entre eux se sentent déconnectés de ces apprentissages auxquels ils n’ont pas pris part ;

– ils se sentent d’autant plus déconnectés qu’ils ne comprennent pas les programmes et que les manières d’enseigner sont souvent différentes de celles qu’ils ont connues dans leur enfance. Ces parents se sentent impuissants à aider leurs enfants ;

– l’enfant se développe globalement et selon un rythme qui lui est propre. Or, les parents se rendent compte rapidement que les apprentissages scolaires sont découpés en une série d’objectifs pour chaque matière et ils sont nombreux à ne pas se reconnaître dans cette façon de faire. De plus, contrairement à ce qui se passait au cours des années précédentes, l’enfant doit maintenant intégrer des apprentissages dans un temps limité et selon les échéances des examens. S’il n’y parvient pas, il prendra du retard et il devra reprendre son année scolaire. On constate ici que le régime pédagogique ne suit pas toujours les lois du développement. Par exemple, un enfant de un an n’aura pas à reprendre son année s’il ne sait pas encore marcher ;

– la plupart des familles aujourd’hui sont pauvres. Il est donc difficile pour les parents d’assurer leurs fonctions affectives, éducatives, morales et matérielles auprès de leurs enfants ;

– le père vit à distance des événements quotidiens de la vie de ses enfants et il s’en sent éloigné sur le plan émotif. Il réserve ses interventions pour les grandes

¹⁹⁵ Duclos, G. et al., Op. cit., pp.306-308

occasions : conflits majeurs, avertissements sérieux ou situations requérant une discipline autoritaire. Il ne se départ jamais de ce rôle et des attitudes qui s'y rattachent, restant ainsi à l'écart du mouvement quotidien de la vie familiale comme la coutume l'enseigne.

Il est donc important que l'enfant comprenne les programmes et sache à quoi va lui servir dans la vie réelle chaque nouvel apprentissage. Qu'il sache, par exemple, qu'il a nécessairement besoin d'utiliser le discours rapporté dans toutes ses activités orales et écrites, et que les notions de mathématiques et de géométrie peuvent être utiles pour construire une cabane d'oiseaux ou pour faire de la couture. Les apprentissages scolaires n'ont de signification qu'en fonction de leurs relations avec des activités concrètes, qu'elles soient actuelles ou futures.

L'enfant a dorénavant les capacités intellectuelles qu'il faut pour classer et sérier ses connaissances dans des ensembles qui sont de plus en plus complexes et ouverts et qui lui permettront de mieux connaître et de maîtriser l'univers qui l'entoure. Le parent guide doit alimenter ces capacités, aider l'enfant à faire des liens entre les connaissances et à les utiliser dans des habiletés ou des savoir-faire. Ayant intégré ses savoirs, le jeune élève dispose alors d'apprentissages réels et durables.

Pour être capable de bien apprendre, l'enfant doit d'abord prêter attention à ce qu'il entend ou lit, sélectionner les éléments pertinents qui lui permettront de faire la tâche et, enfin, se concentrer suffisamment sur cette dernière pour arriver à une réponse juste. Ce n'est que progressivement qu'il développe sa capacité d'attention et cette dernière peut varier selon l'activité en cause.

Il est impossible à l'enfant de se concentrer s'il ne filtre pas les stimulations ou les informations non pertinentes pour dégager les éléments essentiels. On connaît tous des enfants capables de faire un travail scolaire en écoutant une pièce musicale ou en regardant une émission de télévision. D'autres en sont tout à fait

incapables. Les stimuli extérieurs sont nombreux. En classe, pensons au bruit des feuilles, au va et vient des enfants qui vont demander une explication ou tailler leur crayon. A la maison, pensons au petit frère qui réclame du jus à grand cri ou à la mère qui prépare son souper en écoutant la radio ! Le jeune écolier doit apprendre à rechercher le calme mais il doit aussi apprendre à être attentif malgré les stimuli inévitables qui l'entourent.

L'attention et la concentration sont intimement liées à la motivation. Le parent guide doit veiller à ce que l'enfant adopte ces comportements pendant ses activités intellectuelles. Mais si l'enfant souffre d'un problème sérieux d'attention, les conseils suivants peuvent être utiles :

- en premier lieu, il est important que le parent guide se sente calme et qu'il soit convaincu que l'attention et la concentration sont des habiletés qui s'apprennent avec le temps. Il doit également avoir la conviction que ce n'est pas par mauvaise volonté que l'enfant a du mal à être attentif mais bien parce qu'il n'a pas intégré de stratégies efficaces pour compenser sa difficulté ;

- il est avantageux de commencer une activité par une tâche que l'écolier aime davantage ou qu'il réalise plus facilement. Ainsi, il se sentira plus en confiance et ses énergies seront plus rapidement mobilisées. Quand cette tâche est réalisée, on doit lui faire remarquer de façon concrète les moments où il a fait preuve d'une bonne capacité d'attention et de concentration.

- pour guider l'enfant dans ses apprentissages, il est essentiel de bien connaître sa façon de travailler. Il est utile par exemple, de l'observer afin d'évaluer son temps moyen de vigilance ; certains enfants commencent à faire des erreurs d'inattention après cinq minutes de travail alors que d'autres ne le font qu'après quinze minutes ;

– c'est le lieu de s'assurer que le travail qu'on lui demande de réaliser n'entre pas en conflit avec une autre activité qu'il voulait faire.

– en observant l'enfant, on en vient à identifier les sources les plus importantes de sa distraction. Il faut, ensuite, en éliminer le plus possible. Par exemple, on enlève les objets inutiles sur la table de travail et on s'assure qu'il n'a que le matériel nécessaire pour réaliser l'activité. Il est aussi important qu'il y ait le moins de bruit possible ;

– il n'est ni possible ni souhaitable d'éliminer toutes les sources de distraction. Par contre, il est très profitable que le parent guide aide l'enfant à identifier ce qui est susceptible de le déranger et à en prendre conscience. Il peut également l'aider à prévoir une stratégie pour refouler les stimuli extérieurs en dehors de son champ de conscience. Cette technique lui permet de voir à l'avance les sources potentielles de distraction et de se préparer à leur faire face ;

– il convient au parent de verbaliser d'avance les étapes et les moyens nécessaires pour réaliser l'activité. Il s'avère encore plus profitable d'aider l'enfant à dire lui-même les étapes et les moyens qu'il prévoit utiliser ;

– il importe de ne donner à l'enfant qu'une seule consigne à la fois et d'attendre qu'elle soit exécutée avant d'en formuler une autre. Après cet entraînement de base, on peut passer à deux consignes à la fois et exiger qu'elles soient concrétisées avant d'en ajouter une troisième ;

– les consignes doivent être concrètes ou formulées avec le moins de mots possible. Ainsi, il vaut mieux dire : « *Apprends ces cinq mots de vocabulaire en les épelant* » plutôt que « *Apprends tous tes mots de vocabulaire parce que je vais te les demander ensuite et que c'est important pour la dictée de cette semaine.* » ;

– il est inutile de dire à l'enfant de faire des efforts si on ne lui propose pas de moyens ou des stratégies ou si on ne l'aide pas à en trouver. Ainsi, il est important

qu'il apprenne à bien traiter les informations ; par exemple, en résolution de problèmes, il doit intégrer l'habitude de répondre à trois questions : *qu'est-ce que je sais ?* (les informations disponibles dans l'énoncé), *qu'est-ce que je cherche ?* (la question), *qu'est-ce que je fais ?* (les opérations nécessaires pour résoudre le problème et l'ordre dans lequel elles doivent être utilisées). En lecture, on peut aussi aider l'enfant à repérer et à sélectionner les informations à l'aide d'un stylo marqueur. Avec le temps, l'enfant apprendra à compenser ses difficultés d'attention par l'acquisition de méthode de travail ;

- en cours de travail, il est conseillé de féliciter l'enfant quand il fait preuve d'une bonne attention. En reconnaissant et en soulignant les forces, on développe l'estime de soi et on favorise le développement ;

- il est essentiel de respecter le rythme de l'enfant. En le brusquant, on crée du stress et cela peut provoquer encore plus des difficultés d'attention ;

- il faut parfois faire preuve de créativité et d'ingéniosité pour faire naître du plaisir au cours d'activités dont le contenu est passablement monotone. Mais toute activité peut être source de plaisir si elle est faite comme un jeu et si la relation entre le parent et l'enfant est empreinte de complicité ;

- finalement, il convient d'aider l'enfant à réviser ce qu'il fait et à corriger ses erreurs. Il faut lui souligner concrètement l'importance de cette pratique et lui faire comprendre que c'est lui qui en bénéficie.

Ces conseils ne règlent pas magiquement tous les problèmes mais ils peuvent être d'une aide certaine s'ils sont appliqués avec souplesse et surtout avec constance. Seuls les parents intellectuels qui disposent d'assez de temps peuvent suivre ces conseils. Les parents d'un enfant qui a de sérieuses difficultés d'attention doivent avoir des attitudes fermes, positives et chaleureuses. La constance est également importante puisqu'elle permet à l'enfant d'intégrer avec

le temps des attitudes et des stratégies qui lui sont propres et qui lui donnent l'espoir face à l'avenir.

De nos jours, certaines contingences (horaires de travail insuffisants, effectifs pléthoriques) empêchent l'enseignant d'assurer une formation efficace. Il appartient donc à l'élève de continuer cet apprentissage en famille avec l'aide des parents. D'ailleurs, les textes officiels exigent que les cahiers de devoir soient régulièrement communiqués aux parents afin de les informer du travail de leurs enfants et d'établir une nécessaire collaboration entre l'école et la famille. Les parents les plus coopératifs chercheraient, grâce aux informations tirées des cahiers, à améliorer les résultats de leurs enfants, soit par eux-mêmes s'ils en ont la compétence, soit par l'intermédiaire d'un répétiteur.

Quoi qu'il en soit, l'école ne peut pas être laissée aux seuls enseignants. Les parents doivent s'organiser pour assumer leur part de responsabilité éducative. Cette responsabilité, nous en sommes convaincu, ne s'arrête pas aux portes de l'école. C'est pourquoi, tout parent devrait aujourd'hui devenir un « expert » de l'école pour collaborer avec le maître.

3.2.2.1.3. Créer des rapports de coopération avec le maître

A l'école primaire, l'interlocuteur principal du parent est le maître ou la maîtresse. Ce cycle pose généralement beaucoup moins de problèmes que le collège ou le lycée. Néanmoins, l'enfant peut rencontrer des difficultés d'apprentissage, des problèmes relationnels avec la classe ou avec l'instituteur. Enfin, il peut se montrer agité ou indiscipliné.

Pour l'ensemble de ces cas, le parent ne doit pas tarder à rencontrer l'instituteur. Il suffit pour cela d'écrire un mot simple dans le cahier de correspondance. Inutile de se montrer impérieux, autoritaire ou agressif, ni de se traîner aux pieds de l'enseignant. Les rendez-vous avec les parents sont une

obligation des enseignants, pas une faveur. En revanche, il faut négocier les horaires car les rythmes de vie des parents et ceux des enseignants sont peu compatibles.

L'entretien avec l'enseignant doit être poli et respectueux. Le parent doit imposer une base d'égalité car l'enseignant n'est pas son employé. Si l'élève rencontre des difficultés d'apprentissage, il est indispensable de se renseigner sur les méthodes employées par l'instituteur et sur l'aide que la famille peut lui procurer à la maison. Le parent peut demander que soient dispensées des heures de soutien à l'école. Tout dépend de l'importance des difficultés de l'enfant et des moyens dont dispose la famille.

Certains enseignants préfèrent que les parents ne se substituent pas à eux, d'autres, au contraire, les incitent à prolonger l'école à la maison. Toutes ces questions se discutent et c'est au parent d'apporter à l'enseignant la connaissance qu'il a de l'enfant. De son côté, l'instituteur peut utilement informer le parent sur le comportement de l'élève en classe et ses difficultés. S'il s'agit simplement d'une certaine lenteur, le parent peut modérer ses inquiétudes. Il n'existe pas de rythme standard et la lenteur ou la rapidité sont aussi fonction de la moyenne de chaque classe qui est variable¹⁹⁶.

Si la famille pense qu'un soutien scolaire peut aider l'enfant, il est bien entendu préférable que ce soit en accord avec l'enseignant. Il suffit parfois de lui rappeler un argument qu'il utilise fréquemment : il a en charge une classe et peut difficilement consacrer trop de temps à un appui individualisé.

Le parent doit aussi savoir qu'il existe des dispositifs pour financer une partie des cours de soutien scolaire lorsque les familles disposent de moyens réduits. On peut demander un rendez-vous avec l'assistance sociale et le cas

¹⁹⁶ Messica, F. et Constans, C., *Guide du bon parent d'élèves. De la maternelle au BAC*, Paris, PUF, 2003, p.96

échéant avec le directeur d'établissement. Il est généralement utile de s'entretenir avec plusieurs interlocuteurs pour faire le tour du problème et utiliser tous les dispositifs existants.

Lorsqu'un enfant reste isolé en classe, qu'il est timide ou qu'il est rejeté à cause de son apparence ou d'une raison quelconque, il est impératif de réagir. Le cadre relationnel dans lequel se passent les apprentissages est parfois plus important que la qualité de l'enseignement. Or, les jeunes enfants ont tendance, parfois très inconsciemment, à ne supporter aucune différence. L'école forme en outre à des modes de socialisation. Les rejets collectifs doivent être signalés et quelles qu'en soient les causes, l'enseignant doit intervenir.

Il arrive parfois que l'enseignant sous-estime les effets de ce rejet. De même, certains parents ont tendance à dramatiser ces situations. Mais même s'il est difficile de juger à sa juste mesure un rejet collectif, il demeure inacceptable.

Aussi le parent doit-il absolument refuser les arguments du type « il faut qu'il apprenne à se défendre ». Il faut refuser d'accepter qu'on fasse porter la responsabilité de la situation à la victime, sauf, si l'enfant est agressif ou violent. Il est bon de savoir qu'un enfant peut être rejeté simplement parce qu'il est bon élève ou parce qu'il est trop beau, trop bien habillé, pas assez débrouillard ou sportif, etc.

Il peut également avoir des problèmes relationnels au niveau des deux partenaires de la relation pédagogique. S'il s'agit d'une antipathie réciproque, il n'existe aucune solution. L'enfant n'aime pas le maître, le maître n'aime pas l'enfant et le parent n'y peut pas grand-chose, car il est généralement impossible de changer de classe.

En revanche, si cette antipathie se traduit par des mesures discriminatoires, des injustices, des exclusions de la classe injustifiées, des paroles méprisantes,

encore une fois, le parent doit prendre un rendez-vous avec l'enseignant puis avec le directeur s'il n'y a aucune amélioration. L'intervention du parent, si elle reste correcte bien sûr, est toujours utile. Il se peut que le maître n'ait même pas réalisé son injustice envers tel ou tel enfant. Quoi qu'il en soit, le maître sait que la famille veille et évitera certainement, après cette intervention, tout acte discriminatoire.

Il faut demander chaque soir à l'enfant de raconter sa journée à l'école. S'il a été par exemple exclu de la classe, le parent pourra écrire à chaque fois un mot dans le cahier de correspondance pour demander quelles en sont les raisons. Enfin, si le parent n'obtient pas d'amélioration, il pourra contacter le directeur de l'établissement ou l'inspecteur de l'enseignement primaire.

Bien que les causes de l'échec scolaire soient très complexes et l'objet de controverses chez les spécialistes, il est généralement admis qu'elles se situent essentiellement au niveau du désengagement des autorités ivoiriennes vis-à-vis des problèmes scolaires. Quel rôle l'Etat et les autorités scolaires devraient-ils jouer pour limiter les problèmes auxquels l'école se trouve confrontée ?

3.2.2.2. Le rôle de l'Etat et des autorités scolaires

L'Etat et les autorités scolaires agiront par rapport aux élèves, aux enseignants et à l'institution scolaire.

3.2.2.2.1. Par rapport aux élèves

L'une des tâches essentielles de l'éducation est de conserver, de protéger l'héritage culturel et de le transmettre aux générations nouvelles¹⁹⁷. A cela s'ajoute aujourd'hui, grâce à de nouveaux moyens de communication nés des progrès de la science et de la technologie, la possibilité de développer de

¹⁹⁷ Hallak, J., *Investir dans l'avenir. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Unesco, L'Harmattan, 1990, pp.65-66

nouveaux et vastes courants d'échanges interculturels avec tout ce que cela suppose de compréhension et de coopération mutuelles.

Beaucoup de cultures ivoiriennes restant inconnues, l'éducation devrait continuer de mener à bien sa mission de protection de l'identité culturelle et d'accès à celles des autres. Dans les manuels de français, les textes, les exercices, les dictées et les exemples devraient avant tout se référer aux réalités locales en vue de permettre aux apprenants de connaître leur culture et celles des autres.

Il importe aussi que le choix des questions d'évaluation tienne compte du contexte socioculturel et des aspirations de la société. Ainsi il serait maladroit, par exemple, en expression écrite, de proposer à des élèves de la ville de parler de la journée d'un cultivateur, et inversement, à ceux du village sans électricité, de raconter une promenade nocturne dans une ville. En plus, il faudrait que les manuels s'adaptent non seulement aux attentes et aux compétences des élèves et de leurs familles, mais aussi au niveau d'expertise des enseignants.

Dans certaines zones défavorables, la pauvreté des familles et l'insuffisance du matériel didactique continuent d'affecter le milieu éducatif. Certains élèves quittent l'école parce que les parents n'ont pas les moyens pour payer leurs livres, leur uniforme et autres équipements indispensables, et cela même s'ils n'ont pas à payer les frais de scolarité. D'ailleurs, une étude¹⁹⁸ conduite par une équipe de spécialistes en éducation a montré que le niveau économique, social et culturel est un facteur qui joue sur le rendement des apprenants. C'est pourquoi les régions d'Abidjan, d'Abengourou et de Bouaké, connues comme de grands centres socio-économiques, obtiennent des résultats supérieurs à ceux des autres régions.

Aussi le fait pour l'élève de disposer d'un manuel personnel a-t-il un impact relatif sur son rendement en fonction du niveau d'étude. Au CE2, une corrélation

¹⁹⁸ Barry, J., Op. cit., p.III-IV

faible de 0,10, significative sur le plan statistique, a été trouvée entre le fait de posséder un livre de lecture et le rendement en français. La disponibilité du manuel du français est donc un élément important pour le rendement. L'Etat ivoirien a trouvé une voie avec la distribution des manuels qui pourrait résoudre cette lacune. Mais certaines difficultés telles que le paiement des frais d'édition par l'Etat, le retard dans la distribution des manuels, l'indélicatesse de certains responsables de l'éducation et la mauvaise gestion du matériel pédagogique par les directeurs d'école, entravent le bon déroulement de cette opération. L'Etat et les responsables pédagogiques gagneraient à corriger ces difficultés afin que la distribution des manuels couvre totalement le territoire national et que les élèves et les parents bénéficient de ce noble projet.

Le marché du soutien scolaire devrait également connaître un développement. Les organismes privés, les associations (centres socioculturels et autres) pourraient accompagner l'Etat dans cette mission éducative à travers la création de réseaux d'aides spécialisées de l'Education nationale (RASEN). Ces équipes de prévention et d'adaptation seraient composées de psychologues scolaires et de maîtres spécialisés, titulaires du Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration.

Les aides spécialisées seraient effectivement mises en œuvre lorsque les réponses pédagogiques apportées par les maîtres s'avéreraient insuffisantes. Ces aides pourraient être de deux types :

- les aides à dominante pédagogique centrées sur les apprentissages scolaires.

- les aides à dominante rééducative qui auraient pour but d'aider les élèves sur le plan émotionnel, de soigner les attitudes corporelles et intellectuelles afin de restaurer leur confiance en eux-mêmes et leur envie d'apprendre et de réussir.

Ces différentes actions seraient menées auprès des élèves, individuellement ou par petits groupes. Elles seraient engagées en concertation avec les personnels du réseau d'aide, le directeur d'école, le maître et les parents. Elles devraient faire l'objet d'un projet écrit qui impliquerait toutes les parties.

Les réseaux d'aides ne pourraient toutefois se substituer aux professionnels en cas de problèmes spécifiques à dominante psychologique, ou liés à des handicaps. Ils pourraient néanmoins orienter les familles vers les services spécialisés.

Dans leur métier, les enseignants se trouvent en quelque sorte enfermés dans plusieurs paradoxes : parfois obligés d'appliquer une politique dont ils ne partagent pas l'idéologie, ils ont aussi l'obligation de gérer des groupes avec tout ce que ceux-ci comportent de problèmes spécifiques. Un appui de l'Etat et des autorités scolaires pourrait atténuer ces difficultés.

3.2.2.2.2. Par rapport aux enseignants

Les résultats des enquêtes ont révélé que le discours rapporté crée des difficultés à certains maîtres. Ils semblent inquiets et désespérés face au problème qui attend des solutions. Nous pensons qu'un formateur n'est pas censé tout connaître, mais c'est en faisant soi-même des recherches qu'on accède à la connaissance. En outre, certains maîtres, depuis une décennie, évoluent au cours préparatoire (C.P) ; ils n'ont jamais enseigné le niveau supérieur tel que le cours moyen (C.M). Il est donc évident que ces derniers ignorent les autres enseignements et ne savent rien des notions comme le discours rapporté. Nous voudrions leur déconseiller une telle organisation qui les empêche d'évoluer et de se perfectionner intellectuellement.

Les maîtres disposent de peu de supports écrits autres que le manuel de l'élève et éventuellement le livre du maître qui l'accompagne. Ces manuels sont

eux-mêmes tributaires du découpage en disciplines et contribuent à renforcer ces cloisons étanches entre l'heure de grammaire et celle de l'expression écrite ou de toutes autres matières.

Pour combler ce manque, il convient de faire des recherches en s'investissant dans d'autres ouvrages de français mieux indiqués. Une formation continue s'impose également. C'est à ce titre que la loi N°95-696 du 07 septembre 1995 sur l'enseignement, fixe les principes fondamentaux sur lesquels doit se fonder le système éducatif. Ce sont notamment¹⁹⁹ :

« Le droit à l'Education est garanti à chaque citoyen afin de lui permettre d'acquérir le savoir, de développer sa personnalité, d'élever sa formation et de s'insérer dans la vie sociale, culturelle et professionnelle et d'exercer sa citoyenneté » (article 1).

« Le service public de l'enseignement assure le recyclage, le perfectionnement et la formation permanente » (article 4).

Depuis toujours, l'obligation morale de se perfectionner existe, spécialement pour les professions intellectuelles, et elle subsistera. Mais dans l'état actuel des choses, il semble difficile de la réaliser. En effet, en Côte d'Ivoire, les règlements officiels n'ont pas encore ménagé de place pour la formation continue dans le temps de travail obligatoire des enseignants. Il n'est donc pas rare que les recyclages, les stages, la participation à des séminaires de perfectionnement viennent s'ajouter à des charges déjà lourdes et se fassent de surcroît aux dépens des maîtres le plus souvent volontaires. Ainsi s'explique une observation maintes fois répétée : on retrouve dans les activités de formation continue l'élite des enseignants, c'est-à-dire ceux qui, en principe, en ont le moins

¹⁹⁹ Ministère de l'Education nationale, *Plan national de développement du secteur Education / Formation*, (1998-2010) Vol1, septembre 1997, p.20

besoin et qui en profitent le plus rapidement. Seule une politique nationale à long terme permettrait une action efficace. Cette nécessité coïncide d'ailleurs avec l'impérieux besoin d'un réseau de recherche qui devrait, petit à petit, servir l'ensemble du système scolaire, tant pour la recherche proprement dite que pour les interventions opérationnelles.

Des séminaires de formation à l'endroit des maîtres repréciseraient tous les sujets dont l'apprentissage pose problème. Ces séminaires seraient aussi le lieu pour expliquer le phénomène de l'interdisciplinarité puisque à l'école primaire, le seul maître enseigne à la fois toutes les disciplines. Au cours préparatoire, par exemple, les termes du comparatif et du superlatif étudiés pendant les leçons de langage sont réutilisés en mathématique. Ainsi, le maître demandera à l'enfant de souligner « **le plus petit** des objets » ; d'entourer « **la plus grande** des poupées », etc.

Comment imaginer, dans une démocratie de la participation, que les maîtres se voient imposer le curriculum de l'extérieur et acceptent donc de jouer le simple rôle d'exécutant ou de traducteur ?

Les enseignants ont le droit de participer à la recherche et à la construction des curricula et, à certains égards, ils sont mêmes les mieux qualifiés. Pour que les enseignants poursuivent efficacement des objectifs et adhèrent aux contenus qui y correspondent, il faut qu'ils fassent les leurs, qu'ils s'y identifient. Aussi la définition des objectifs, le choix du contenu des programmes, la mise au point des méthodes et des matériels, et la formation adéquate des éducateurs devraient-ils faire partie de l'activité professionnelle de l'enseignant.

Nous préconisons la création d'un foyer dans chacune des cent trente et une (131) inspections de l'enseignement primaire. Ces centres auraient pour fonctions principales :

- de permettre l'échange et l'analyse en commun d'expériences réalisées, le plus souvent dans l'isolement, par des maîtres dans leur classe (comportements d'enseignement, comportement d'élèves, etc.) ;
- de préparer l'enseignement en commun (division du travail, échange de matériel, planification commune) ;
- de reconnaître les insuffisances (par exemple, en matière de matériel didactique), de formuler les problèmes et de les transmettre (par exemple à des experts), de discuter des solutions proposées et de les essayer ;
- de se tenir au courant des progrès en matière de méthodologie ;
- de discuter des situations de conflit et de rechercher des possibilités de résolution.

Ces fonctions dépassent naturellement le cadre de la construction des curricula, mais sont intimement liées au principe de l'autogestion ou de la cogestion. Les centres locaux pourraient être coordonnés en une structure qui permettrait de remonter de la base au sommet de l'organisation scientifique et administrative.

Pour que pareille structure garde vie, une communication et un mouvement permanents doivent se produire de la base au sommet. La participation aux activités décrites assure la formation continue qui est donc reconnue comme telle.

Aussi, tout en sauvegardant son équilibre intérieur, le maître doit pouvoir s'intégrer de façon dynamique et harmonieuse dans les différents groupes sociaux. Sa mission suppose un engagement permanent dans l'humain, une compréhension de l'autre, un grand pouvoir d'empathie, donnant d'abord à ceux qu'il a en charge d'éduquer, le sentiment de sécurité qui naît d'être compris et de comprendre, d'être estimé et d'estimer.

Qu'une solide formation psychologique soit absolument nécessaire à ceux qui feront des relations humaines l'essentiel de leur profession. En effet, la connaissance des mécanismes du comportement, des processus d'apprentissage, du développement de l'organisme et des possibilités de l'orienter par des interventions systématiques conditionne la pratique raisonnée de l'éducation et de l'enseignement.

A cet effet, la psycholinguistique intéresse l'enseignant pour son apport méthodologique et pour sa signification psychologique.

La psycholinguistique²⁰⁰ est l'étude scientifique des comportements verbaux dans leurs aspects psychologiques. Si la langue, système abstrait qui constitue la compétence linguistique des sujets parlants, relève de la linguistique, les actes de parole qui résultent des comportements individuels et qui varient avec les caractéristiques psychologiques des sujets parlants, sont du domaine de la psycholinguistique, les chercheurs mettant en relation certains des aspects de ces réalisations verbales avec la mémoire, l'attention, etc.

La psycholinguistique s'intéresse en particulier aux processus par lesquels les sujets parlants attribuent une signification à leur énoncé, aux « associations de mots » et à la création des habitudes verbales, aux processus généraux de la communication (motivation du sujet, sa personnalité, situation de la communication, etc.), à l'apprentissage des langues.

La psycholinguistique contemporaine, tant par son objet-le langage-que par l'exemple d'intégration qu'elle donne en appelant notamment la convergence de la linguistique et de la psychologie du développement et de la psychologie de l'apprentissage, offre au maître, un champ d'études d'un intérêt exceptionnel. Elle enrichit, en effet la théorie du développement cognitif, tout en ouvrant des

²⁰⁰ Dubois, J. et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994, p.390

perspectives méthodologiques. Sans arriver aux approfondissements et aux affrontements théoriques réservés aux spécialistes, Gilbert De Landsheere²⁰¹ pense que la formation psycholinguistique des maîtres pourrait comporter trois volets :

a) les objectifs et les grandes tendances de la psycholinguistique. Son importance pour la psychologie, notamment en tant qu'approche particulière du comportement.

b) les contenus comprendraient notamment la notion de *skill* verbal. On pourrait étudier le langage de l'enfant ou des sous-cultures particulières comme langage à grammaire propre et comme instrument de relation fonctionnel. Dans ce contexte, les difficultés de l'élève issu d'un milieu socioculturel éloigné de la dominante scolaire pourraient être analysées et diagnostiquées.

c) l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères serait réexaminé à la lumière de la psycholinguistique.

L'intervention de l'Etat vise également l'institution scolaire car l'ensemble des problèmes qui se posent à l'école (les programmes, les méthodes d'apprentissage, les infrastructures scolaires, le personnel enseignant, etc.) ont besoin d'être résolus.

3.2.2.2.3. Par rapport à l'institution scolaire

On observe partout en Côte d'Ivoire une précarité des conditions de scolarisation, alors que la population scolaire s'accroît de façon vertigineuse chaque année. A titre d'exemple : au cours de la période 1991-1996, les effectifs scolarisés dans le primaire ont évolué comme suit :

²⁰¹ De Landsheere, G., Op. cit., p.93

Tableau 22 : Evolution des effectifs scolarisés au cours de la période 1991–1996

Année scolaire	1991-1992	1992-1993	1993-1994	1994-1995	1995-1996
Effectifs scolaires	1447785	1463963	1553540	1609929	1662265
Taux bruts de scolarisation	71,2%	69,5%	71,3%	71,4%	71,2%

Source : plan national de développement de l'éducation et de la formation (PNDEF) de 1998 à 2010.

Les taux bruts²⁰² de scolarisation sont restés relativement stables sur la période. La décroissance observée au cours de l'année 1992-1993 correspond à la période d'instauration des frais d'inscription²⁰³. Après cette date, la population scolaire s'accroît avec un taux annuel de 3,5%. Ainsi, elle est passée de 1.553.540 à 1.662.265 élèves entre 1994 et 1996. En 2001, cette population était estimée à 1.849.470 élèves.

Concernant les infrastructures, on note les faits suivants : locaux insuffisants, manque de matériel scolaire qui peut aller jusqu'à l'absence totale de mobilier (tables, chaises, tableaux noirs, armoires, etc.). Alors que de 1963 à 2001, le nombre de classes pédagogiques dans le primaire a été multiplié par 5, passant de 7.325 à 43.715 classes.

²⁰² Le taux brut de scolarisation mesure l'étendue de la scolarisation et renseigne sur le niveau de scolarisation. Il s'exprime en pourcentage et se calcule sur la base de la tranche d'âge 6-11ans (au niveau de l'enseignement primaire) pour deux raisons essentielles : en Côte d'Ivoire, l'école est obligatoire de 6 à 15 ans. L'âge légal d'admission à l'école primaire est de 6 ans. La durée d'étude au cycle primaire, sans redoublement est de 6 années d'études et la population scolarisable se trouve être la tranche d'âge 6-11 ans.

²⁰³ Ministère de l'Education nationale, *Plan national de développement du secteur Education/ Formation*, Op. cit., p.16

Cette carence en matériel est à la source d'une difficulté structurelle majeure, à savoir que l'école primaire n'est maîtresse ni du mode d'accès ni des conditions de sortie qu'elle est censée offrir aux élèves. En effet, à l'entrée, faute d'un programme de constructions scolaires suffisamment important, l'école est obligée de refuser un nombre important d'enfants pour scolariser en priorité les plus âgés. Or, une entrée retardée dans le système scolaire ne peut que retentir défavorablement sur les attitudes de l'enfant à l'égard de l'école et de ses apprentissages et accroître ultérieurement les difficultés d'insertion. A la sortie, faute d'un nombre suffisant de places offertes en sixième, beaucoup d'élèves redoublent, alourdissant ainsi les effectifs au CM2.

Hormis le CM2 où le taux de redoublement est encore élevé (plus de 40 %), si l'on trace une courbe des redoublements, on constate que les grands sommets se situent au CP1 (21,08 %), au CE1 (21,03 %) et au CM1 (2,3 %). Pourquoi ?

Au CP1, on constate une mise en place préalable du langage mal conduite, quand elle n'est pas complètement absente, sur un laps de temps trop bref, un passage trop rapide à l'écrit et à la numération. Pour ce qui est des deux autres pics de la courbe, sont accusés les programmes trop chargés et les ruptures trop brutales dans les styles et les contenus d'apprentissage²⁰⁴.

Concernant le personnel enseignant, toutes les autorités pédagogiques sont unanimes à souligner, d'une manière ou d'une autre, d'abord le nombre insuffisant de maîtres et ensuite leur insuffisante formation initiale et/ou continue. En 2001, la Côte d'Ivoire comptait 40.938 instituteurs dont 36.791 instituteurs ordinaires et 4.147 instituteurs adjoints²⁰⁵. Le personnel enseignant féminin en représente les

²⁰⁴ Dumont, P. et Maurer B. Op. cit., pp.200-201

²⁰⁵ Ministère de l'Education nationale, *Almanach de l'Ecole ivoirienne*, IEP et CAFOP, Op. cit., p.174

20,5% et ce pourcentage diminue au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la région d'Abidjan où on a 29,88% contre 9,77% à Bondoukou et 8,27% à Odienné.

En outre, la profession connaît un taux élevé de sorties de carrière, estimé à 1880 instituteurs dans l'année. Cette situation est due au départ anticipé à la retraite, aux abandons de postes, à la fuite des cerveaux et aux nombreux décès causés par le VIH/SIDA.

L'objectif d'une scolarisation universelle d'ici l'an 2010 et d'une réussite scolaire passe nécessairement par :

- la réduction des disparités en construisant des écoles. Il faut alors impliquer davantage les collectivités locales et les Fonds de Régulation et d'Aménagement Rural (FRAR) aux créations de nouvelles écoles ;
- la contribution du secteur privé par une concession partielle du service public de l'éducation ;
- la réhabilitation des infrastructures, 27,38 % seraient en mauvais état ;
- le recrutement de 2.500 instituteurs²⁰⁶ (1.700 instituteurs adjoints et 800 instituteurs ordinaires) envisagé par l'Etat ivoirien chaque année, doit être effectif ;
- la mise en œuvre d'une programmation efficace de la formation, du recrutement et de l'affectation des instituteurs en fonction des postes identifiés au niveau local, et ce en fonction des objectifs éducatifs.

Un grand nombre d'instituteurs trouvent les programmes de français trop lourds et ambitieux, et beaucoup dénoncent leur inadéquation dans leurs contenus.

²⁰⁶ Djédjé, M.A., «Deux mille cinq cents postes d'instituteurs à pourvoir chaque année», in *Fraternité Matin*, n°11892 du 30 juin 2004, p.V

Ils estiment qu'il est nécessaire de mieux adapter le programme d'études aux réalités locales. Par ailleurs, nombre de réponses font apparaître que beaucoup d'entre eux souhaiteraient voir se mettre en place une réflexion plus large sur les programmes en y incluant notamment les méthodes, les manuels, la formation des enseignants, la situation de communication²⁰⁷.

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, les analyses des instituteurs font apparaître les suggestions suivantes :

- un aménagement des horaires de travail en vue d'un contrôle continu inviterait les élèves à réviser régulièrement les cours ;
- les quinze minutes dévolues aux séances d'exercices et de correction sont insuffisantes. Un minimum de trente minutes accordées à ces activités permettrait aux enseignants de combler les lacunes des élèves ;
- il faudrait prévoir dans l'emploi du temps une plage horaire les après –midi pour les séances d'exercices pratiques ;
- redéfinir les objectifs pédagogiques de certaines leçons de grammaire.

²⁰⁷ voir échantillon en annexe 2, p. XXI

CONCLUSION PARTIELLE

Si pour comprendre la notion d'échec scolaire, il faut, comme le préconise B. Charlot²⁰⁸, circonscrire un objet d'étude tel que le rapport au savoir ou aux savoirs d'un sujet, il ne faut pas perdre de vue que ce sujet est en relation avec un milieu et que ce milieu est majoritairement d'ordre collectif, donc traversé de tensions de toutes sortes, et en perpétuelle recherche d'équilibre.

Il ne faut pas non plus oublier que dans leur métier, les enseignants se trouvent souvent enfermés dans plusieurs paradoxes : parfois obligés d'appliquer une politique dont ils ne partagent pas l'idéologie, ils ont l'obligation de gérer des groupes, avec tout ce que ceux-ci comportent de problèmes spécifiques, dans le but de tirer le meilleur parti des possibilités des apprenants et dans un climat qui est qualifié de conflictuel, au moins de façon latente. Les parents d'élèves à qui il arrive de juger un peu sévèrement les enseignants ignorent ces dimensions pédagogiques souterraines et attribuent parfois un peu vite à l'école la responsabilité de ce qu'ils perçoivent comme échec.

Ces questions ont été examinées dans cette partie du travail. Elles ont un rapport avec :

- la promotion du développement social et émotionnel de l'élève ;
- la promotion du développement des connaissances de l'élève ;
- la promotion du développement des connaissances de l'enseignant lui-même ;
- les aptitudes concernant le matériel et les méthodes pédagogiques ;
- le travail avec d'autres personnes à l'intérieur et à l'extérieur de l'école ;

²⁰⁸ Citée par Peruisset-Fache, N., Op. cit., p.89

- le travail concernant le développement de l'école.

Ces points ont été pris en considération dans les activités de remédiation. Ils peuvent constituer une voie efficace pour satisfaire l'objectif assigné à l'enseignement du discours rapporté à l'école primaire.

CONCLUSION GENERALE

Comme nous venons de le montrer, le discours rapporté fait partie des grandes notions qui participent à l'apprentissage du français à l'école primaire. Son enseignement a droit de cité dans presque toutes les disciplines du français. En d'autres termes, il ne fait pas exclusivement l'objet de la grammaire comme bon nombre de personnes le pensent. Ainsi, le discours rapporté est inscrit dans les progressions de langage, d'expression orale et écrite et de grammaire. L'interdisciplinarité est donc au cœur de cet apprentissage.

En général, les manuels de grammaire et d'expression écrite divisent la leçon sur les discours direct et indirect en plusieurs rubriques : la ponctuation, les verbes introducteurs, l'interrogation directe et indirecte, les pronoms personnels, le temps et les modes des verbes, et les mots interrogatifs. L'enseignement se fait progressivement, par paliers, par objectifs successifs. Il débute d'abord sous la forme orale et s'intensifie sous la forme écrite à la fin du cycle. Une telle stratégie de programmation répond à un triple besoin : vulgariser le sujet, même chez les enfants, respecter les principes de fonctionnement de l'énonciation et accorder la primauté à l'oral par rapport à l'écrit. Cette perspective est linguistique car la dimension orale de la langue est la plus ancienne. En d'autres termes, l'oral précède l'écrit : toute langue est d'abord parlée avant d'être écrite. Ainsi l'enfant commence-t-il à parler avant d'écrire.

Cette progression linéaire nous fait dire que l'apprentissage du français est évolutif : à chaque stade de développement de l'enfant correspond un type de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Les apprentissages deviennent de plus en plus complexes au fur et à mesure que l'enfant se développe et devient autonome. Ceci impose à tout apprentissage une progression hiérarchisée.

Cependant, en dépit de cet effort de programmation, les enfants ont des difficultés pour maîtriser le discours rapporté car on rencontre plusieurs écarts dans leurs copies.

Pour identifier la nature et les origines des écarts, nous avons mené des enquêtes auprès de 395 élèves, 55 maîtres et 5 membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan. Les actions ont été circonscrites dans 10 inspections de l'enseignement primaire. L'interview, l'évaluation formative et le questionnaire sont les trois techniques utilisées.

En ce qui concerne les résultats, on note l'identification de sept (07) écarts de discours rapporté à l'issue de l'évaluation formative. Ce sont :

- l'omission des guillemets dans le discours direct ;
- la mauvaise concordance des temps ;
- l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct ;
- l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative ;
- l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive ;
- l'addition du pronom personnel dans le discours citant ;
- la substitution du verbe introducteur.

Parmi ces écarts, cinq (05) sont conformes aux hypothèses. Ainsi, la mauvaise concordance des temps, l'emploi de la conjonction *que* dans le discours direct et l'addition de la particule *est-ce que* dans la subordonnée interrogative ont un lien avec les objectifs des cours de grammaire. L'omission des guillemets dans le discours direct et la substitution du verbe introducteur ont un rapport avec les objectifs des cours d'expression écrite. Les réponses des maîtres à la question 2 confirment également ces hypothèses.

Par ailleurs, l'omission des guillemets dans le discours direct et la mauvaise concordance des temps ont les proportions les plus élevées. Mais les difficultés sont plus prononcées en concordance des temps car on retrouve ce phénomène dans les deux types d'exercice. Les écarts identifiés par la grille de correction RIEFEC ont été regroupés sous trois rubriques : la syntaxe, la ponctuation et le lexique.

Quant aux causes des difficultés, elles sont en partie liées aux insuffisances pédagogiques, à la complexité de la notion de discours rapporté et à la mauvaise performance des écoliers.

Les enquêtes nous ont fourni de nouvelles connaissances. En ce qui concerne la nature des écarts de discours rapporté, nous avons découvert deux nouvelles variables. Il s'agit de l'emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive et de l'addition du pronom personnel dans le discours citant. André Carrée a aussi signalé un autre phénomène chez les élèves camerounais. Il concerne la présence de *que* entre le verbe introducteur et l'interrogatif indirect. Pour ce qui relève des origines des écarts, les réponses des maîtres à la question 3 ont fait apparaître un autre phénomène. C'est l'incompétence de certains formateurs à enseigner le discours rapporté.

Il importe de souligner qu'il n'existe pas de spécificité au niveau des inspections puisque les sept écarts ont été identifiés dans toutes les localités concernées. En outre, l'approche régionale a montré à l'issue de la première épreuve que la mauvaise performance était réalisée dans les inspections de Korhogo II, d'Odienné I et II. La même approche a établi la mauvaise performance à Attécoubé, à Gagnoa II et III à l'issue de la deuxième épreuve. Ici, les inspections du Nord de la Côte d'Ivoire ne venaient pas toujours en queue de classement quoique leurs résultats fussent faibles. Ce changement, à notre avis, est dû au fait que le passage du discours indirect au discours direct est plus difficile

que la version contraire, c'est-à-dire le passage du discours direct au discours indirect. Ceci s'explique sans doute par le fait que le discours direct est moins utilisé que le discours indirect qui domine tout le système de la communication courante.

Tous ces résultats, quoique nuancés, méritent d'être validés parce que l'évaluation s'est tenue dans un cadre scolaire où l'écopier était obligé de s'appliquer correctement en se servant de toutes ses facultés et de la langue française. Les réponses au questionnaire semblent authentiques et utiles car elles sont produites par des professionnels quotidiennement confrontés au phénomène que nous étudions.

Dans un souci pédagogique, nous avons fait des propositions en faveur d'un meilleur enseignement du discours rapporté aux écoliers. Au nombre de celles-ci figurent deux fiches pédagogiques.

La première porte sur le discours direct (ponctuation, verbes introducteurs) ; la deuxième sur l'interrogation dans le discours indirect. La nouvelle méthodologie établit un lien entre cours de grammaire et cours d'expression écrite, et multiplie les manipulations orales et écrites. Au niveau des supports de cours, une page de bande dessinée est exigée à chaque table-banc. Dans l'interrogation, nous avons adopté la démarche inverse : écrire des phrases contenant des interrogatives indirectes. Et en procédant par des questions, demander aux élèves, d'abord, de les transformer en interrogatives directes puis de dire les changements qui sont intervenus. Nous avons également essayé de prolonger les leçons et les activités de remédiation. C'est pourquoi, de nouveaux contextes ont été explorés pour un transfert plus large des apprentissages.

Cette approche pourrait, s'il est illusoire de penser à une élimination complète des lacunes, réduire ou limiter certains écarts. Elle aiderait également le

maître à améliorer l'efficacité de ses interventions, de ses méthodes et techniques d'aide à l'apprentissage.

Mais nos propositions ne sont pas une « recette » miracle ; elles ne sont que de simples idées. En effet, la mise en place de telles activités de remédiation implique que ces temps forts de la formation soient prévus dès la conception du plan de formation. D'ailleurs, Bloom et ses collaborateurs ont émis quelques réserves en élaborant la pédagogie de maîtrise. Le succès de cette pratique de formation nécessite des mesures d'accompagnement telles que la sensibilisation, des séminaires de formation, un matériel didactique mieux indiqué et assez de temps. Voici ce que pense Carroll au sujet du temps d'apprentissage : « *L'aptitude est la quantité de temps nécessaire à un apprenant pour maîtriser une tâche d'apprentissage déterminée. La plupart des élèves peuvent apprendre ce que l'école se propose de leur enseigner, à condition de leur laisser le temps nécessaire à leur apprentissage.* »²⁰⁹

Ce travail nous a permis de mieux apprécier la nature et l'importance des problèmes liés à l'enseignement du discours rapporté à l'école primaire. Il pourrait fournir des informations aux élèves, aux maîtres et aux décideurs. Mais il ne prétend pas être exhaustif. C'est pourquoi nous souhaiterions que d'autres études, réalisées à partir d'un corpus oral et écrit, s'effectuent dans les zones rurales. La confrontation des différents résultats permettrait de faire le point sur ledit enseignement à l'école primaire ivoirienne.

²⁰⁹ Cité par Raynal, F. et Rieunier, A., Op. cit., p. 274

ANNEXES

Les annexes sont organisées de la façon suivante :

- Annexe 1 : le corpus écrit ;
- Annexe 2 : le questionnaire ;
- Annexe 3 : le guide de l'entretien ;
- Annexe 4 : la grille de correction RIEFEC.

Nous avons utilisé le scanner en lieu et place de la photocopie. En raison des contraintes financières, nous avons limité le nombre de pages à trente-trois (33).

BIBLIOGRAPHIE

1. Ouvrages de grammaire et de linguistique

ARRIVE, M. et al, *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion, 1986.

" " (sous la direction de) *Bescherelle. La conjugaison pour tous*, Paris, Hatier, 1997.

AUTHIER-REVUZ J., *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non coïncidences du dire*, tome 1, Paris, Larousse, 1995.

BAYLON, C. et FABRE, P., *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan, 1978.

BAYLON, C., *Sociolinguistique : société, langue et discours*, 2^e édition, Paris, Nathan, 1996.

BENVENISTE, É., *Problèmes de linguistique générale, 1*, Paris, Gallimard, 1966.

" " , *Problèmes de linguistique générale, 2*, Paris, Gallimard, 1974.

BERARD, E. et LAVENNE, C., *Grammaire utile du français*, Paris, Didier, 1991.

BESSE, H. et PORQUIER, R., *Grammaires et didactique des langues*, Paris Didier, 1991.

BESSION, M. et al, *Maîtrise du français*, Paris, Nathan, 1979.

BOYER, H. et al, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 2001.

CANU, A. et al, *Vocabulaire essentiel de l'enseignement primaire*, Abidjan, ILA, publication n° 41, 1973.

- CANU, G. et al, *Langues négro-africaines et enseignement du français*, Abidjan, ILA, publication n° 27, 1971.
- CARE, J.M. et DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- COSTE, D. et GALISSON, R., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
- CULIOLI, A., *Variations sur la linguistique*, Paris, Klincksieck, 2002.
- DUBOIS, J. et LAGANE, R., *La nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1989.
- DUBOIS, J. et al, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 1994.
- DUCROT, O., *Le dire et le dit*, Paris, éditions de Minuit, 1984.
- " " *Dire et ne pas dire : Principes de sémantique linguistique*, 3^é édition, Paris, Hermann, 1991.
- DUMONT, P. et MAURER, B., *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, Paris, Edicef, 1995.
- FRONTIER, A., *La grammaire du français*, Paris, Belin, 1997.
- GENOUVRIER, E. et PEYTARD, J., *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970.
- GINESTE, R. et MEYER, J., *Grammaire, conjugaison, orthographe*, Paris, Nathan, 1963.
- GIRAUD, S. et LE GUERN, M. (Sous la direction de), *Sur le Verbe*, Presses Universitaires de Lyon, 1986.

- GREVISSE, M., *Le Bon usage*, 13^{ème} édition, Paris-Gembloux, Duculot, 1997.
- GRUNENWALD, J. et SOUCHE, A., *Grammaire française cycle d'orientation*, (4^e, 3^e), Paris, Fernand Nathan, 1962.
- GOUGENHEIM, G., *Système grammatical de la langue française*, Paris, d'Arttray, 1939.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*, trad. fr, N. Ruwet, Paris, Editions de Minuit, 1963.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, 1999.
- LACARA, M., *Les temps des verbes*, 2^e édition, Paris, Duculot, 1984.
- MAINGUENEAU, D., *Aborder la linguistique*, Paris, Seuil, 1996.
- " " *Syntaxe du français*, Paris, Hachette, 1999.
- " " *Linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Nathan, 4^e édition, 2003.
- MARTINET, A., *Eléments de linguistique générale*, (4^e édition), Paris, Armand Colin, 1996.
- PERRET, M., *L'énonciation en grammaire du texte*, Paris, Nathan, collection « 128 », 1994.
- PINCHON, J. et WAGNER, R. *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Nathan, Hachette, 1991.
- POPIN, J., *Précis de grammaire fonctionnelle du français*, Paris, Nathan, 1993.
- RIEGEL, M. et al, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 1994.

ROSIER, L., *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, Paris-Bruxelles, Duculot, 1999.

SARFATI, G.E, *Eléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan, 1997.

WEINRICH, H., *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier /Hatier, 1989.

2. Etudes portant (partiellement ou entièrement) sur le discours rapporté

ABOA, A., L., *Écritures et appropriations endogènes du français dans les œuvres d'Ahmadou Kourouma*, thèse unique de doctorat, sous la direction du professeur J. Kouadio, Université de Cocody, 2005.

AUTHIER-REVUZ J. et MEUNIER, A., « Exercices de grammaire et discours Rapporté », in *Langue française* n°33, 1977, pp.41-67.

BAYNHAM, M., « Direct speech: what's it doing in non-narrative discourse? », in *Journals of pragmatics*, vol 25, n°1,1996, pp.61-81.

BRES, J., « Habiter le temps. Le couple imparfait/passé simple en français », in *Langues* n°97, 1997, pp.77-95.

CARREE, A., « Tu dis que quoi ? », in *Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 35, 1996, pp.107-139.

CULIOLI, A., « Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoristique », in

J. DAVID et R. MARTIN, *La notion d'aspect*, Paris, Klincksieck, 1980, pp.181-193.

JAUBERT, A., « Le discours indirect libre. Dire et montrer : approche Pragmatique », in *Cahiers chronos* n°5, 2000, pp.49-69.

" " « Entre convention et effet de présence, l'image induite de

- l'actualité », in P. Le Goffic, *Le Présent en français*, Cahier Chronos, Rodopi, 2001, pp. 61-75.
- JESPERSEN, J. et al, « Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique », *Pratiques* n° 96, 1997, pp. 35-53.
- KLAMER, M., « How report verbs become quote markers and complementisers », *Lingua*, vol 110, n°2, 2000, pp.69-98.
- LASSANA, D., *Etude syntaxique et discursive du discours indirect par rapport au discours direct dans Les soleils des indépendances*, mémoire de maîtrise, sous la direction du Professeur M. Delabre, Université de Cocody, 1994.
- LORROT, D., « Pratique spontanée du discours rapporté et apprentissages narratifs au cours moyen », in *Les cahiers du C.R.E.L.E.F*, N°35, 1993, pp.151-168
- MANDA, D.J., *Enseignement et maîtrise du discours rapporté à l'école primaire*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur Kouassi N., Université de Cocody, 1999.
- SORO, S., *Le discours rapporté dans Le vieux nègre et la médaille de Ferdinand Oyono*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur Kouassi N., Université de Cocody, 1999.
- SOUKOURI, C., *Le discours rapporté dans Ville cruelle d'Eza Boto*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur G. Kouassi, Université de Cocody, 1996.

3. Etudes portant sur les problèmes de langue

BAUTIER E., « Pratiques langagières et scolarisation », in *Revue française de pédagogie*, n° 137, 2001, pp.125- 150.

CAHI, L., *Contribution à l'étude des difficultés de la pédagogie de l'enseignement en langue non maternelle : passage de la langue maternelle à la langue française dans une école primaire publique rurale de la Côte d'Ivoire.* , Doctorat de 3^{ème} cycle, sous la direction du professeur J. Vial, Université de Caen, 1974.

GNAMIAN, B., *Les distorsions morphosyntaxiques en français : le cas des apprenants de la classe de sixième à la classe terminale*, thèse pour le doctorat unique, sous la direction du Professeur J. Kouadio, Université de Cocody, 2007.

GNATO, M., *Etude comparative des fautes syntaxiques au secondaire : le cas des classes de troisième et de terminale*, thèse pour le doctorat unique, sous la direction du Professeur H. Gadou, Université de Cocody, 2005.

KOUADIO, N. J., *L'enseignement du français en milieu Baoulé. Problèmes des interférences linguistiques et socioculturelles*, thèse de 3^è cycle, Université de Grenoble, 1977.

" " *Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire*, *Langues*, Vol 2, n° 4, décembre, 1999, pp.301- 314.

- KOUADIO, N.J. et MEL, G.B., « Variétés lexicales du français en Côte d'Ivoire », in Clas A. et Ouoba B., *Visages du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, AUPELF-UREF Paris, John Libbey eurotext, 1990, pp.51-58.
- LAFAGE, S., *Dictionnaire des particularités du français au Togo et au Dahomey*, Abidjan, ILA, 1975.
- " " *Cahiers ivoiriens de recherches linguistiques*, Abidjan, ILA, 1978.
- LOU, B., *Les fautes d'accord du participe passé au CMI- CM2*, mémoire de maîtrise, sous la direction du docteur G. Kouassi, Université de Cocody, 1998.
- MANESSY, G., *Le français en Afrique noire. Mythe, stratégies, pratiques*, Paris, L'Harmattan, 1994.
- PREVOST, P., « L'enquête de la CONFEMEN », in *Diagonales* n° 25, janvier 1993, pp. 41-43.
- VE, E., *Analyse des fautes dans la rédaction d'élèves de 6^e*, mémoire de maîtrise, sous la direction du professeur M. Délabre, Université de Cocody, 1993.

4. Ouvrages d'éducation et de pédagogie

- ALLAL, L, et al, « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise », in Hurberman M., *Assurer la réussite des apprentissages scolaires*, Paris, Neuchâtel, 1988, pp.86-126

- ANDERSON, L., *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, Unesco, 1992.
- BAZIN, R., *Organiser les sessions de formation*, Paris, ESF, 1994.
- BELAIR, L., *Principes de la mesure et de l'évaluation en éducation*, Presses Universitaires de Montréal, 1982.
- BESSON, M-J et al, *Maîtrise du français*, IRDP, Neuchâtel, 1979
- BLOOM, B. et al, *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*, New York, MC Graw- Hill book company, 1974.
- " " *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Tome 1, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, 1975.
- BULLE, N., *Sociologie et éducation*, Paris, PUF, 2000.
- CARDINET, J., *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1988.
- CHAMBERLAND, G. et al, *Vingt formules pédagogiques*, Sainte-Foy, Presses Universitaires du Québec, 1999.
- CHATEAU, J., *Les grandes pédagogies*, Paris, PUF, 1980.
- COOPER, J., *Classroom teaching skills*, Lexington, D.C, Heath and company, 1994.
- DALBERA, C., *Intégrer des activités pratiques à son enseignement*, Abidjan, CEDA, 1995.
- DE LANDSHEERE, G., *La formation des enseignants demain*, Belgique, Casterman, 1976.
- " " *Evaluation continue et examens*, Bruxelles, Labor, 1980.
- " " *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1982.

- D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs : un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, 3^e édition, Paris, Nathan, 1983.
- DIOUM, A., *Enseigner dans une classe à large effectif*, Montréal, Hurtibise, HMH, 1995.
- DUCLOS, G. et al, *Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans*, Québec, Héritage inc, 1994.
- FINETTE, C. et GADEAU, J., *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette, 1991.
- FOUCAMBERT, J., *L'enfant, le maître et la lecture*, Paris, Nathan, 1994.
- FOULIN, J. et MOUCHON S., *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 1998.
- GAUTHIER, C. et al, *Mot de passe pour mieux enseigner*, Presses Universitaires de Laval, 1999.
- GRAY, J., *Les enfants viennent du paradis : comprendre ses enfants pour mieux les élever*, Paris, Michel Lafon, 2000.
- HADJI, C., *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*, 4^e édition, Paris, ESF, 1993.
- HIBA, M., *Le CAP d'instituteur et les autres examens pédagogiques*, Abidjan, CEDA, 1977.
- KAYEMBE, N.B, *Evaluer les apprentissages de mes élèves*, Abidjan, CEDA, 1995.
- LAUTIER, N., *Psychosociologie de l'éducation*, Paris, Armand Colin, vuef, 2001.

- LEGRAND, L., « Pédagogie différenciée » in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.
- LEIF, J. et RUSTIN, G., *Pédagogie spéciale*, Paris, Delagrave, 1967.
- LIEURY, A. et al, *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*, Paris, Dunod, 1996.
- MARBEUIL, A. et al, *Nouveau guide pédagogique pour l'enseignement élémentaire*, Paris, Hachette, 1991.
- MARTINETTO, M., *Enseigner à partir des enfants*, Montréal, Hurtubise, HMH, 1995.
- MESSICA, F. et CONSTANS, G., *Guide du bon parent d'élève. De la maternelle au BAC*, Paris, PUF, 2003.
- MIALARET, G., *Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1997.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Français, CM2*, Complexe d'éducation télévisuelle de Bouaké, (1968 – 1982).
- " " *Programme d'éducation télévisuelle*, vol 1, (1968)
- " " *Français, guide du maître CM2*, Complexe d'éducation télévisuelle de Bouaké, mars 1978.
- " " *Kokoko ! entrez dans les mots : méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture*, Abidjan, CEDA, 1981.
- " " *Activités physiques et éducatives (CP1, CP2, CE1)*, Abidjan, CEDA, 1984.
- " " *Français, guide du maître CMI*, Abidjan, NEI, 1992.

- " " *Français, guide du maître /1 CM2*, Abidjan, NEI, 1992.
- " " *Des mots et des sons, méthode de langage, guide du maître 2, CP1*, Abidjan, NEI, 1994.
- " " *Français, guide du maître /2 CM2*, Abidjan, NEI, 1994.
- " " *Des mots et des sons, méthode de langage, guide du maître /1 CP2*, Abidjan, CEDA, 1995.
- " " *Initiation à l'agriculture, guide du maître*, Abidjan, NEI, 1995.
- " " *Langue écrite, guide du maître CP1*, Abidjan, NEI, 1997.
- " " *Initiation à la vie pratique, guide du maître CP1*, Abidjan, NEI, 1998.
- " " *L'artisanat*, Abidjan, NEI, 1998.
- " " *Lecture, des mots et des lettres CP2*, Abidjan, CEDA, 1998.
- " " *Livret d'exercices, des mots et des lettres CP2*, Abidjan, CEDA, 1998.
- " " *Français, guide du maître CE2*, 2^e édition, Abidjan, CEDA, 1999.
- " " *Français, livre de l'élève CE1*, Abidjan, CEDA, 1999.
- " " *Français, livre de l'élève, CE2*, Abidjan, CEDA, 1999.
- " " *Français, guide du maître, CE1*, Abidjan, CEDA, 1999.
- " " *Initiation à la vie pratique, guide du maître (CP2)*, Abidjan, CEDA, 1999.
- " " *Initiation à la vie pratique, guide du maître, (CE1)*, Abidjan, NEI, 1999.

- " " *Français, livre de l'élève CM1*, Abidjan, NEI, 2000.
- " " *Français, livre de l'élève CM2*, Abidjan, NEI, 2000.
- " " *Français, guide du maître, CM1*, Abidjan, NEI, 2001.
- " " *Français, guide du maître CM2*, Abidjan, NEI, 2001.
- " " *L'expression écrite*, document inédit élaboré par les membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan.

MOHAMED, C., *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, 1986.

MORISSETTE, D., *Les examens de rendement scolaire : comment les préparer et comment les administrer*, Sainte-Foy, Presses Universitaires de Laval, 1979.

MORY, F., *Travail individuel et travail par équipes : les voies d'un enseignement actif*, Paris, Armand Colin, 1971.

NIQUET, G., *Enseigner le français : pour qui ? Comment_?*, Paris, Hachette, 1991.

PELPEL, P., *Se former pour enseigner*, Paris, Dunod, 1993

PERUISSET-FACHE N., *La logique de l'échec scolaire : du rapport au langage*, Paris, L'Harmattan, 1999.

POINTUD, J. et TRONCHERE, J., *Précis de pédagogie, écoles primaires*, Paris, Armand Colin, 1970.

PREGENT, R., *La préparation d'un cours*, Edition de l'Ecole Polytechnique de Montréal, 1990.

RACLE, G., *La pédagogie interactive*, Paris, RETZ, 1983.

- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997.
- RONCIN, C., *Bien vivre la classe*, PUF, 1995.
- SCALLON, G., *L'évaluation formative des apprentissages*, Sainte-Foy, Presses Universitaires de Laval, 1988.
- TOCHON, V., *L'enseignant expert*, Paris, Nathan, 1993.
- TRINQUIER, P., *Le métier d'instituteur : données et perspectives*, Paris, Casterman, 1979.
- VALENTIN, C., *Enseignants : reconnaître ses valeurs pour agir*, Paris, ESF, 1997.
- VIGNER, G., *Lire du texte au sens*, Paris, CLE International, 1979.
- YAPO, L., *Exploiter les travaux écrits à l'école primaire*, Abidjan, CEDA, 1995.

5. Etudes portant sur les problèmes de l'école.

- BANQUE MONDIALE, *L'enseignement primaire : document de politique générale*, Washington, 1992.
- BARRY, J., « Evaluation du rendement au CP2, CE2 et CM2 », in *Fraternité Matin* n°1180 du 10 mars 2004.
- BEULLAC, C., « Sur l'intérêt de la recherche internationale en matière d'éducation », in *Revue de la Direction Générale de l'Organisation des Etudes Bruxelles*, vol 15, n°6, 1980.
- DJEDJE, M.A., « Deux mille cinq cents postes d'instituteur à pourvoir chaque année », in *Fraternité Matin* n°11892 du 30 juin 2004.
- DUFAY, F., « Ecole : le massacre de la lecture », in *Le Point*, 8 janvier 1990, pp. 9-13

- GARIN, C., « L'école forme-t-elle des lecteurs ? », in *Le Monde de l'éducation*, juin 1985.
- HALLAK, J., *Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, Paris, Unesco, L'Harmattan, 1990.
- MIDIOHOUAN, G., « Bref aperçu du roman négro-africain d'expression française », *Recherche, Pédagogie et Culture*, Paris, octobre, novembre, décembre 1984.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Identification des écoles situées dans les zones déshéritées*, année scolaire 1996 – 1997.
- " " *Plan national de développement du secteur Education / Formation*, vol 1, (1998- 2010) septembre 1997.
- " " *Les statistiques de l'enseignement primaire*, tome 1, année scolaire 2001-2002.
- " " *Almanach de l'école ivoirienne*, IEP et CAFOP, 2002.
- N'DRI, C., « De nouveaux ouvrages pour les CP1 et CP2 », in *Fraternité Matin*, du 26 juillet 2004.
- PARDON, N., « Lecture : les compétences à développer », in *Diagonales* n° 25, janvier 1993
- PETIT, G., « Alerte : nos enfants ne savent pas lire », in *Nouvel observateur*, 4 septembre 1986, pp. 27-30.
- SENECHAL, M. et al, « Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language », in *Reading research quarterly*, vol 33, n°1, 1998, pp.96-116.
- SIROTA, R., *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF, 1988.
- SOSSOO, L., *L'enseignement en Côte d'Ivoire depuis les origines jusqu'en 1954*, Abidjan, Imprimerie nationale.
- VIGNER, G., « L'enfant et les textes », in *Diagonales*, n° 25, janvier 1993, pp. 28–32.

6. Méthodes et techniques

BEAUD, S ET WEBER, F, *Guide de l'enquête de terrain. produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 1998.

DE LAGARDE, *Initiation à l'analyse des données*, Paris, Dunod, Bordas, 1983.

FORTIN, M-F, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Québec, Decarie Editeur, 1996.

JAVEAU, CI, *L'enquête par questionnaire, Paris, Edition d'organisation/ Edition de l'Université de Bruxelles, 1982.*

7. L'art du mémoire et de la thèse

BEAUD, M, *L'art de la thèse, Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail*, Paris, Editions La Découverte, 1999.

N'DA, P., *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^e édition, EDUCI, 2006.

PLOT, B., *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Champion, 1986.

8. Ouvrages généraux

- BEDOUET, M et CUISINIEZ, F., *Vocabulaire de la communication*, Paris, ESF, 1995.
- BERTHELOT, F., *Parole et dialogue dans le roman*, Paris, Nathan, 2001.
- COCULA, B. et PEYROUTET, C., *Didactique de l'expression*, Paris, Delagrave, 1978.
- COLIGNON, J.P, *Un point c'est tout ! La ponctuation efficace*, Paris, CFPJ, 1993.
- FAFARD, R., *Communications écrites et orales*, Montréal, ARC, 1991.
- GUERY, L., *Dictionnaire des règles typographiques*, Paris, CFPJ, 1996.
- HALTE, J. F., *La didactique du français*, Paris, PUF, 1992.
- JACQUENOD, R., *La ponctuation maîtrisée*, Allier (Belgique), Marabout, 1993.
- PATILLON, M., *Précis d'analyse littéraire*, tome 1, Paris, Nathan, 1974.
- VALETTE, B., *Le roman, initiation aux méthodes et aux techniques modernes d'analyse littéraire*, Paris, Nathan, 1992.
- YOUNES, G., *Dictionnaire des synonymes*, Belgique, Marabout, 1987.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS	3
INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIERE PARTIE : ETUDE THEORIQUE	13
CHAPITRE I : LA SPECIFICATION DE LA PROBLEMATIQUE ET LA REVUE DE LA LITTERATURE	16
1.1.1. La spécification de la problématique	16
1.1.1.1 La justification du choix du sujet.....	16
1.1.1.1.1 La motivation et l'intérêt pour le sujet.....	16
1.1.1.1.2 La pertinence scientifique du sujet	17
1.1.1.1.3 La pertinence sociale du sujet.....	18
1.1.1.2 Le problème de recherche	18
1.1.1.3 Les questions de recherche	19
1.1.1.4 Les objectifs de recherche.....	19
1.1.1.4.1 Objectif général.....	20
1.1.1.4.2 Objectifs spécifiques	20
1.1.1.5 Les hypothèses de travail	20
1.1.2 La revue de la littérature	21
1.1.2.1 Les écrits empiriques	21
1.1.2.1.1 La thèse d'Aboa Alain Laurent.....	22
1.1.2.1.2 L'article de Danielle Lorrot	23
1.1.2.1.3 L'article d'André Carrée.....	24
1.1.2.2 Les écrits théoriques	26
1.1.2.2.1 La double énonciation d'Emile Benveniste	26
1.1.2.2.2 La polyphonie d'Oswald Ducrot.....	28
1.1.2.3 Le cadre de référence théorique.....	30

CHAPITRE II : DEFINITION DU CONCEPT DE DISCOURS

RAPPORTE	34
1.2.1. Les formes classiques de discours rapporté.....	34
1.2.1.1. Le discours ou style direct	35
1.2.1.2. Le discours ou style indirect	40
1.2.1.3. Le discours ou style indirect libre	45
1.2.2. Les autres formes de discours rapporté	50
1.2.2.1. Le monologue intérieur	50
1.2.2.2. La contamination lexicale et le narrateur-témoin	54
1.2.2.3. La connotation autonymique.....	55

CHAPITRE III : LA PEDAGOGIE ACTUELLE DU DISCOURS

RAPPORTE A L'ECOLE PRIMAIRE	60
1.3.1. Discours rapporté et langage au cours préparatoire	60
1.3.1.1. Place et objectifs du langage au CP	63
1.3.1.2. Méthodologie des séances	65
1.3.1.3. Leçon.....	68
1.3.2. Discours rapporté et expression orale au cours élémentaire.....	70
1.3.2.1. Place et objectifs de l'expression orale au CE.....	70
1.3.2.2. Méthodologie des séances.....	71
1.3.2.3. Leçon.....	72
1.3.3. Discours rapporté et expression écrite aux cours élémentaire et moyen	75
1.3.3.1. Place et objectifs de l'expression écrite au CE et au CM	75
1.3.3.2. Méthodologie des séances.....	77
1.3.3.3. Leçons	79
1.3.3.3.1. Première leçon.....	80
1.3.3.3.2. Deuxième leçon	80
1.3.3.3.3. Troisième leçon	81
1.3.4. Discours rapporté et grammaire au cours moyen	82

1.3.4.1. Place et objectifs de la grammaire au CM	82
1.3.4.2. Méthodologie des séances.....	83
1.3.4.3 Leçons	85
1.3.4.3.1. Première leçon	85
1.3.4.3.2. Deuxième leçon	86
1.3.4.3.3. Troisième leçon.....	87
CONCLUSION PARTIELLE	89
DEUXIEME PARTIE : ETUDE PRATIQUE	91
CHAPITRE I : METHODOLOGIE DES ENQUETES.....	93
2.1.1. La présentation du terrain	93
2.1.1.1 Quelques caractéristiques des sites	94
2.1.1.1.1 Abengourou.....	94
2.1.1.1.2 Attécoubé	95
2.1.1.1.3 Bonoua	95
2.1.1.1.4 Gagnoa	95
2.1.1.1.5 Korhogo	96
2.1.1.1.6 Odienné	96
2.1.1.1.7 Yopougon.....	97
2.1.2. L'échantillonnage.....	98
2.1.3. Les techniques utilisées.....	99
2.1.3.1. L'interview des instituteurs et des membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan (APRA)	100
2.1.3.2. L'évaluation formative.....	100
2.1.3.2.1. Sujet n°1	103
2.1.3.2.2. Sujet n°2.....	103
2.1.3.2.3. La grille de correction RIEFEC	104
2.1.3.3. Le questionnaire	105
2.1.4. La méthode d'exploitation des résultats des enquêtes	107

CHAPITRE II : TRAITEMENT DES RESULTATS DES ENQUETES	109
2.2.1. Traitement des résultats de l'évaluation	109
2.2.1.1. Nature des écarts du discours indirect	109
2.2.1.1.1. Mauvaise concordance des temps	109
2.2.1.1.2. Addition de la particule <i>est-ce que</i> dans la subordonnée interrogative	119
2.2.1.1.3. Emploi d'un terme impropre dans la subordonnée infinitive	125
2.2.1.1.4. Substitution du verbe introducteur	132
2.2.1.2 Représentation graphique des écarts à partir des différents taux	136
2.2.1.2.1 Analyse comparative des écarts	137
2.2.1.2.2 Analyse comparative des performances au niveau des inspections	139
2.2.1.3 Nature des écarts du discours direct	142
2.2.1.3.1 Omission des guillemets dans le discours direct	142
2.2.1.3.2 Mauvaise concordance des temps	148
2.2.1.3.3 Emploi de la conjonction <i>que</i> dans le discours direct	153
2.2.1.3.4 Addition du pronom personnel dans le discours citant	157
2.2.1.4 Représentation graphique des écarts à partir des différents taux	164
2.2.1.4.1 Analyse comparative des écarts	164
2.2.1.4.2 Analyse comparative des performances au niveau des inspections	166
2.2.1.5 Origines des écarts de discours rapporté	169
2.2.1.5.1 Les insuffisances pédagogiques	170
2.2.1.5.1.1 La non-pertinence des contenus	170
2.2.1.5.1.2 L'ignorance de certaines données linguistiques	174
2.2.1.5.2. La complexité de la notion de discours rapporté	180
2.2.1.5.2.1. Le discours rapporté : une notion globalisante	180

2.2.1.5.2.2. Le point de vue des enseignants	183
2.2.1.5.3. La mauvaise performance des élèves	184
2.2.1.5.3.1. Un bas niveau de compréhension	184
2.2.1.5.3.2. Une attitude négligente	186
2.2.2. Traitement des résultats du questionnaire.....	187
2.2.2.1. Analyse et commentaire des réponses à la première question	187
2.2.2.2. Analyse et commentaire des réponses à la deuxième question	188
2.2.2.3. Analyse et commentaire des réponses à la troisième question	189
2.2.2.4. Analyse et commentaire des réponses à la quatrième question	190
CHAPITRE III : DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS	193
2.3.1. Les résultats de notre étude.....	193
2.3.1.1 Au niveau de la nature des écarts de discours rapporté	193
2.3.1.2 Au niveau des origines des écarts de discours rapporté	195
2.3.2. Les résultats de notre étude et ceux d'autres travaux	195
2.3.2.1 Nos résultats et ceux de Danielle Lorrot.....	196
2.3.2.2 Nos résultats et ceux d'André Carrée	197
2.3.3. La question de la généralisation des résultats et de leurs limites	199
2.3.3.1 La généralisation des résultats	199
2.3.3.2 Les limites de l'étude	201
CONCLUSION PARTIELLE	204
TROISIEME PARTIE : REMEDIATION	206
CHAPITRE I : ACTIONS PEDAGOGIQUES	209
3.1.1. La phase de régulation rétroactive	209
3.1.1.1. Fiche pédagogique sur le discours direct (ponctuation, verbes introducteurs.).....	210

3.1.1.2. Fiche pédagogique sur l'interrogation dans le discours indirect.....	222
3.1.1.3. Pour une nouvelle présentation des contenus	230
3.1.1.4 Pour une délimitation des questions d'évaluation	233
3.1.2. La phase de régulation proactive	238
3.1.2.1. Grille d'analyse pré-pédagogique des textes.....	238
3.1.2.2. Vers une pédagogie intégrée : langue maternelle/ langue française.....	243
3.1.2.3. Vers une pédagogie intégrée : activités pratiques/ enseignement du français	248
CHAPITRE II : ACTIONS PSYCHOSOCIALES	254
3.2.1. Les interactions à l'école	254
3.2.1.1. Attitudes et structures comportementales à acquérir par l'élève	254
3.2.1.1.1. Envers les apprentissages scolaires : créer et entretenir la motivation.....	254
3.2.1.1.2. Envers les pratiques langagières	258
3.2.1.2. Attitudes et structures comportementales à acquérir par le maître.....	265
3.2.1.2.1. Envers les élèves	266
3.2.1.2.2. Envers sa propre activité professionnelle	270
3.2.2. Les interactions entre l'école et la vie sociale	273
3.2.2.1. Le rôle de la cellule familiale.....	273
3.2.2.1.1. Veiller sur les pratiques éducatives et langagières de l'enfant	273
3.2.2.1.2. Guider les apprentissages de l'enfant	277
3.2.2.1.3. Créer des rapports de coopération avec le maître	283
3.2.2.2. Le rôle de l'Etat et des autorités scolaires	286
3.2.2.2.1. Par rapport aux élèves	286
3.2.2.2.2. Par rapport aux enseignants	289

3.2.2.2.3. Par rapport à l'institution scolaire.....	294
CONCLUSION PARTIELLE.....	299
CONCLUSION GENERALE	301
Annexes	306
Bibliographie	308
Table des matières	324

SAWAAGBO jeudi, 10 Mai 2001

TIKBA.

EDMOND

EPP BELLE-VILLE

IEP BAGNOAII

Exercice de grammaire P 184
N° 1

Ecris au style indirect

- Mon père me disait que des pyromanes ont incendié le marché de Bouaké.
- Sa mère lui demanda ~~si~~ si elle avait acheté cette robe.
- Touré affirme que les filles peuvent jouer au football.
- Le féticheur dit au malade qu'il ne pas se protéger contre toutes les menaces invisibles avec ce conco.
- Le joueur ivoirien répondit au journaliste qu'ils ne remporteraient la CAN 2000.

- Concordance des temps

- Emploi d'un terme impropre

- fautes d'orthographe

SERY

Jeu de 10 Mai 2001

OBTIN

Exercice N°1 P 184

CT 2

Ecris au style indirect.

EPP Soleil 3

LEP Gagnoa

3

- Mon frère me disait que les pyromanes ont incendié le marché de Bouaké.

- Sa mère lui a demandé où est-ce qu'elle a acheté cette robe.

- Toure^{, affirme} que les filles peuvent jouer au football. j

- Le féticheur dit au malade qu'il man cas se protégé contre toutes les menaces invisibles avec ce canari.

- Le joueur invoirien répondit au journaliste "nous remporterions la can 2000"

- Corrépondance des temps
- Addition de "est-ce que" dans la subod.

Nom: Simbare

Vendredi le 08 juin 2001

Prenom: Kadidiatou

EPP: Frontière

IEP: Odiemne 1

Exercice P 184

1) Ecris au style indirect

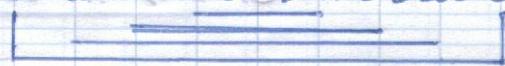
- Mon frère me racontait que des pyromanes ont incendié le marché de Bouaké.
- Sa mère lui demanda où est-ce qu'elle a acheté cette robe.
- Touré Affiane me dit que les filles peuvent jouer au foot ball.
- Le féticheur dit au malade qu'il man cas se protéger contre les menaces invisibles avec ce kanari.
- Le joueur ivoirien répondit au journaliste qu'ils remporteront la Coupe 2000.

- substitution du verbe introducteur
- concordance des temps
- addition de "est-ce que" dans la subor.
- emploi d'un terme impropre
- fautes d'orthographe.

НИАНЗОВ

Vendredi le 11 Mai 2001

КАССУ



СЕВГЕС

Грамматику №1 P 184

ЕРРНИК

СМЗ

1.) Mon frère me disait que des fumotames avaient incendié le marché de Bouaké. j

ИЕРАВЕНУЗ

2.) Sa mère lui demanda où elle l'a achetée cette robe.

3.) Touhé affirmait que les filles jouaient au football.

4.) Le féticheur ditait au malade de se protéger contre toutes les mémas invisibles contre ce saman. j

5.) Le joueur ivoirien disait au journaliste qu'ils remporteraient la CAN 2000.

- Concordance des temps
- substitution du verbe introducteur

0002 Samedi le 8 Mai 2001

Samedi

Kouli Amandine

CAL

Ste Rose

JEP Attécoubé

Observation / Note

Exercice:

1. Ecris au style indirect

- Mon frère m' avait dit que des jeunes marocains ont incendie le marc de Bouaké.

- Sa mère lui demande où elle a acheté sa robe.

- touré affirme que les filles peuvent jouer au football;

- le peticheur lui dit de se protéger contre toute les menaces horribles avec se sanari;

- le joueur ivoirien dit qu'ils

- Concordance des temps

- substitution du Verbe introducteur

Ello

Jeudi 31 Mai 2001

Ulima

F.P. Boni

Exercice de Grammaire Page 184

Adja I

écris au style direct

I.E.P Bonoua

Sembène Ousmane me raconte : dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux abandonnaient les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître X

Il ajoute : les plus forts des animaux ne pouvaient plus dépasser leurs proie ils s'approchaient la nuit venue des villages et ils attaquaient les troupeaux.

- Addition du pronom personnel dans le discours citant
- Omission des guillemets
- Concordance des temps
- fautes d'orthographe.

N. Guessan Vendredi, le 08 Juin 2004

Beugre

EPP Habitat

I.E. Podienne?

Exercice de grammaire: sujet

Ecris au style direct

Sembène Ousmane raconte: «
Dans la brousse, la chasse était
difficile, les animaux auraient
abandonné les cours d'eau car
ils trouveront partout à boire
et à faire.»

Il ajoute: «
Les plus forts des
animaux ne pouvaient plus
deister leur proie. Ils
s'approchent la nuit venue
des villages et ils attaquent les
troupeaux.»

- Concorance des temps
- Omission des guillemets
- fautes d'orthographe

Diabagaté
Lama
E.P.P Korhogo
sud 1
I.E.P Korhogo
II

Vendredi 18 Mars 2001

Exercice de grammaire P184
Ecris au style direct.

Sembène Ousmane raconte que: « Dans la brousse, la chasse était difficile que les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient parfois à boire et à partir. »

Il ajoute que: « Les plus forts des animaux ne peuvent plus dépister leur proie, qu'ils s'approchaient la nuit venue des villages, qu'ils attaquaient les troupeaux X

- Emploi inapproprié de "que"
- Concordance des temps
- Omission des guillemets

La Bo
Montréal

IED Attecoube

EPV Ste Rose

Mardi, le 22 Mai 2001

Devoir de grammaire

Observation	Note

2/ Écris au style direct:

1/ Semblent nous raconter que dans: « la brousse, la chasse est difficile, que les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à faire. »

2/ Il ajoute « que les plus forts des animaux ne pouvaient plus dévorer leur proie, qu'ils s'approchaient la nuit (comme des villages) et qu'ils attaquaient le troupeau. »

- Emploi de la conjonction « que » dans le D.O.
- Concordance des temps.

Bado
Alimata

Jeudi, 10 Mai 2001

CT12
EPP soleil3
IEP Gago3

Exercice de grammaire page 184

Ecris au style direct

Sembène Ousmane nous raconte : « Dans la brousse, la chasse était difficile, les animaux ont abandonné les cours d'eau car il trouvent partout à boire et à paître. »

Il ajoute : « les plus forts des animaux ne pouvaient plus déjouer leur proie, qu' ils s'approchent la nuit venue des villages et qu' ils attaquent les troupeaux. »

- Addition du pronom personnel dans le discours citant
- Concordance des temps
- emploi inapproprié de "qu'

Jedi, 31 mai 2001

TAVOT

Sandrine

EPP Boni

adja 1

IEP Bonoua

Exercice:

1 écris au style indirect

Mon frère me dit que des pyromanes ont incendié le marché de Bonoua

Sa mère lui a demandé où est ce que acheté cette robe

Toussaint a affirmé que les filles peuvent jouer au football

Le journaliste demande au malade qu'il ne se protège pas contre les menaces invisibles avec le canari.

Le joueur ivoirien a répondu au journaliste qu'ils remporteraient la Coupe 2000

- CONCORDANCE DES TEMPS.

- ADDITION DE "EST-CE QUE"

- EMPLOI D'UN TERME IMPROPRE.

- SUBSTITUTION DU VERBE INTRODUCTEUR.

15/5/2001

Nom: Bamba

Prénoms: Karthia Adidjata

EPP: Guézin Coulibaly 2

IEP: Kothogo 2

écrit au style indirect

concordance
des temps
emploi d'un
titre imp
addition
du pronom
fautes d'orthographe
substitution
du verbe
introduction

Mon frère me disait que des pyromanes avait
incendié le marché de Bouaké.

Sa mère lui a demandé où elle a acheté sa robe.

Houra affirme disait que les filles pouvai
ent jouer au football.

Le féticheur disait au malade qu'il n'
ca n'a ca se protéger contre toutes les menaces invisibles
avec son canari.

Le joueur ivorien répondit au journaliste que nous
allons remporter la C.A.M 2000.

taho

MARdi le 22 MAI 2004

monseigneur

E.P.V. Sainte

Rose

devoir de grammaire

IEP: ~~Antecollé~~ 1- Ecris au style indirect p. 184

- 1. mon ^{me}grère disait que des pyromanes ont incendié le marché de Boite.

- sa mère lui demande où est-ce qu'elle a acheté cette robe.

- TOURE explique que les filles peuvent jouer au football.

- Le Féticheur dit au malade qu'il ne peut pas se protéger contre toutes les maladies invisibles avec ce remède.

- le joueur ivoirien répondit au journaliste que nous remporterons la can 2000.

- Concorde des temps

- Addition de "est-ce que"

- emploi d'un terme impropre

- Addition au pronom personnel

- Fautes d'orthographe

Mardi, 15 Mai 2001

Nom: Titi

écrit au style indirect

Prénom: Chigata

Mon frère me disait que des pyromanes
EPP. avaient incendié le marché de Bouaké

La même ^a lui a demandé où elle a
acheté sa robe.

Toute affirme que les filles peuvent
jouer au football.

Le féticheur dit au malade qu'il se
protège contre toutes les ~~maladies~~ ^{maladies} invisibles
avec le camani.

Le joueur invisible répondit au journaliste
qu'il remportera la cam 2000.

- Conscience des temps

Diabé
Adjo. E.C

Jeudi, 31 Mai 2001

LEPPBON
AJJA 1

Expression écrite : Ecris au style indirect.

IEP BONOVA

- Mon frère me disait que des pyromanes avaient incendié le marché de Bouaké.

- Sa mère lui a demandé où et ce qu'elle achète cette robe.

- Touré affirme que les filles peuvent jouer au ballon.

- Le flic ^à demandé au malade de se protéger contre toutes les menaces insaisissables avec ce canari.

- Le joueur ivoirien a dit au journaliste qu'ils ont remporté la coupe de 2000.

- ADDITION DE EST-CE QUE"

- CONCORDANCE DES TEMPS

- SUBSTITUTION DU VERBE INTRODUCTEUR.

Diby

Vendredi 14 Mars 2009

Schi Parfait

E.P.P. Henri.

Konon. Bedie

i.E.P

A bengouou?

Exercice de grammaire Page 184

Ecris au style direct.

Hors sujet

Pendant les vacances, mon oncle
Yao et moi, nous sommes partis à la
chasse. Nous avons tué un gros gibier
et les villageois sont venus aider à
le transporter.

Mardi, le 22 mai 2001

Adou

Amne

Josiane

IEP Atté-

coube

EPV Ste Rose

Devoir de grammaire

Ecris au style direct:

Sembène Guismane raconte que dans « la brousse, la chasse est difficile, que les animaux avaient abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. »

Il ajoute que les plus forts des animaux ne pouvaient plus dévorer leur proie, qu'ils s'approchent la nuit venue des villages et qu'ils attaquaient les troupeaux. »

- Emploi de la conjonction « que »
- Mauvaise concordance de temps

NOM: COLLIBALY

PRENOMS: ZANA
ADAMA

EPP: FRONTIERE

IEP: ODIENNE 1

Semlène Oussmane raconte : « dans la brousse, la chasse est difficile, les animaux abandonne les cours d'eau car ils trouvent partout à base de pâturage. Il ajoute : « les plus forts des animaux ne peuvent plus dépasser leur proie, ils s'approchent la nuit venue des villages et ils attaquent les troupeaux. »

- OK Pour La Concordance des temps

- Fautes d'orthographe et d'accent.

Lundi le 21 Mai 2001

IEP Attéoulié

EPV ~~de~~ Rose

Duskité

Dusmane

Exercice de grammaire

2/ L'iso au style direct et les phrases suivantes sont :

Dusmane semble raconter dans la leçon la chasse était difficile, les ~~animaux~~ ^{animaux} avaient abandonné les cours deau car ils trouvaient à boire et à paître. Il ajoute les plus forts des animaux ne pourraient plus ~~déposer~~ ^{déposer} leur proie, ils s'~~approchent~~ ^{approchent} la nuit venue des villoys et ils attachaient les troupeaux.

- OMISSION DES GUILLEMETS

- CONCORDANCE DES TEMPS

BADO

Exercice n°2 page 184

ZACHARIA

Ecris au style indirect

CM II

E PP

SOLEIL 3

IEP

GAGNOA 3

Sembène Ousmane ~~me~~ raconte :
~~que~~ dans la brousse, ~~la~~ la
chasse était difficile, les animaux
eurent abandonné les cours d'eau
car ils trouverent partout à boire
et à paître.

Il ajoute les plus forts des
animaux ne peuvent plus dépister
leur proie, ils s'approchent la nuit
venue des villages et ils attaquent
les troupeaux.

- Adoption du pron personnel
- Omission des guillemets
- Concordance des temps

Akik

Vendredi 11 Mai 2001

Dexe

JOEL

Grammaire

Ecole: H.K.B

I.E.P: Abem
gourou 2

2) Sembène surmane raconte: dans la brousse la chasse est difficile que les animaux ont abandonné les cours d'eau car ils trouvaient partout à boire et à paître. Il ajoute: Les plus forts des animaux ne pouvaient plus déchirer leur proie qu'ils s'approchent la nuit venus des villages et qu'ils attaquaient les troupeaux.

- Omission des guillemets

- Emploi de la conjonction "que"

- Mauvaise concordance des temps

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P : Sainte rose

I.E.P : Atti'coubé

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Je pense que le style direct et le style indirect ne doivent pas figurer dans le programme du primaire. Ce sont des notions complexes pour les élèves très jeunes que nous enseignons; la maîtrise leur pose de réelles difficultés.

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Les enfants font des fautes de concordance de temps, ils utilisent mal les signes de la ponctuation et les verbes introducteurs. Ils exploitent la conjonction ((Que)) dans le discours direct et le ((est-ce que)) dans l'interrogation indirecte.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

En général les enfants ont un niveau bas, le discours rapporté est une notion difficile, objectifs pédagogiques souvent mal formulés. Certains collègues ont des difficultés pour enseigner cette notion.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

- Supprimer le discours rapporté du programme de grammaire.
 - Mettre en place une réflexion plus large sur les programmes en incluant les méthodes, les manuels.
 - Organiser des séminaires de formations à l'endroit des instituteurs.
- Permettre aussi instituteurs de donner un point de vue dans le cadre de la réforme du système éducatif.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P: Boni Adja

I.E.P: Bonoua

DATE: Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Non, cette partie du programme n'est pas maîtrisée par les élèves.

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Ils confondent les temps des verbes et les verbes introducteurs. Ils ne savent pas aussi utiliser les signes de la ponctuation, en particulier les guillemets.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Il faut dire que le discours rapporté est lui-même difficile. Les résumés contenus dans les manuels sont incomplets. Les élèves sont très jeunes. Certains n'ont pas le niveau.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

- Récuser les objectifs des cours sur le discours rapporté.
- Mettre d'autres ouvrages à la disposition des maîtres pour faciliter cet apprentissage.
- Permettre aux enseignants de bénéficier d'une formation continue.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P: BELLE - VILLE

I.E.P: Gagnoa II

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Le discours rapporté n'est pas à la portée des écoliers

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Nous avons assez de fautes : concordance des temps, emploi fautif de la conjonction "que", les verbes introducteurs ne sont pas correctement employés, les guillemets également.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

de sujet est difficile. Mais il faut reconnaître que les élèves ont un niveau faible. Les classes sont surchargées des programmes de français sont trop lourds et ambitieux.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

Permettre au maître de faire une formation continue. Associer les maîtres à l'élaboration des programmes scolaires. Prevoir le temps d'apprentissage. Adapter le programme d'étude aux réalités sociales.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P: HENRI KONAN BEDIE

I.E.P: ABEN GOUROU II

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

NOS ELEVES MAITRISENT DIFFICILEMENT CETTE PARTIE
DU PROGRAMME. LES LECONS SUR LE PARTICIPE PASSE AVEC
L'AUXILIAIRE « AVOIR », LA FORME PASSIVE, LES VERBES PRONOMINAUX
SONT AUSSI SOURCES DE PROBLEMES POUR NOS ENFANTS.

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

ILS EMPLOIENT LA CONJONCTION « QUE » PARTOUT. ILS
CONSTRUISENT MAL L'INTERROGATION INDIRECTE AVEC « EST-CE
QUE ». ILS MELANGENT LES TEMPS DES VERBES DANS
LES EXERCICES

3) Quelles sont les origines des fautes ?

LES ENFANTS DANS L'ENSEMBLE N'ONT PAS LE NIVEAU.
COMME LE DISCOURS RAPPORTE EST UN DIFFICILE, CERTAINS
COLLEGUES ONT DU MAL A L'ENSEIGNER. LES CONTENUS
DES LIVRES SONT INSUFFISANTS

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

ENRICHIR LES RESUMES QUI SONT DANS LES LIVRES
METTRE D'AUTRES MANUELS A LA DISPOSITIONS DES MAÎTRES
EN CE QUI CONCERNE L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS
RAPPORTE, SOULIGNER DANS LES GUIDES DU MAITRE LE
LIEN ENTRE COURS DE GRAMMAIRE ET COURS D'EXPRESSION
ECRITE.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P : AKELIE 1
L.E.P : ATTECOUBE
DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

*oui, les élèves rendent parfaitement ce qu'ils rapportent
sur le discours rapporté.*

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

*Nous rencontrons certaines fautes au niveau des
temps des verbes et au niveau de l'utilisation
des guillemets.*

3) Quelles sont les origines des fautes ?

*Les horaires de travail sont insuffisants. Les
classes sont surchargées.*

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

*revoir les horaires de travail. Les 15 minutes
sous les cours et la séance d'exercice sont
insignifiants. Construire d'autres écoles.
Améliorer la situation professionnelle de l'instituteur*

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P : COPRIM (NIANGON)

I.E.P : YOPONGON III

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Non, ils ne maîtrisent pas cette notion

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Dans les cahiers, nous rencontrons des fautes de ponctuation. Les enfants ne savent pas utiliser la conjonction « que » ainsi que les verbes introducteurs. Les temps des verbes sont aussi mal utilisés.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Les horaires de travail ne suffisent pas. Le niveau des enfants laisse à désirer. Les effectifs sont pléthoriques. Le discours rapporté est un sujet difficile.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

Les parents doivent aider les enfants à continuer l'apprentissage en famille. Aller les cours sur le discours rapporté. Accorder une heure pour les cours et les exercices. Adapter les cours aux réalités sociales.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P : Soleil 3

I.E.P : Gagnoa 3

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Non, ils ne le maîtrisent pas. Mais il y a aussi d'autres notions difficiles : la proposition subordonnée / la proposition principale, le participe passé employé avec l'auxiliaire « avoir », la forme passive...

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Des fautes de concordance de temps, de participation, les verbes introducteurs sont confondus et mal utilisés. On a la conjonction « que » dans le discours direct et « est-ce que » dans l'interrogation indirecte

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Volume horaire et temps d'apprentissage insuffisants. Beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau. Le thème est compliqué ; en conséquence, certains enseignants n'arrivent pas à l'enseigner. Le programme de grammaire est beaucoup chargé.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

Initier des séminaires de formation à l'endroit des maîtres pour préciser toutes les notions dont la maîtrise pose problèmes aux apprenants. Associer les maîtres aux autorités scolaires pour élaborer les programmes.

Revoir le temps ou les horaires de travail car les 15 minutes dévolues aux séances de correction ne

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P : SIOLAKRO

I.E.P : ABENGAUROU II

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Oui, ils le maîtrisent.

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Les quelques fautes se situent au niveau des temps des verbes. Les élèves emploient en même temps la conjonction « que » dans les discours direct et indirect.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Les erreurs sont pléthoriques, les livres traitent des généralités, le temps d'apprentissage est à revoir.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

- Construire d'autres infrastructures scolaires.
- Mettre d'autres manuels plus complets à la disposition des enseignants.
- Accorder plus de temps pour les séances d'exercices et de correction.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P: SICOGI 3

I.E.P: Yopougon 2

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Non, ils ne maîtrisent pas du tout le discours rapporté

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Les temps verbaux sont mal utilisés, les verbes introducteurs aussi. Problèmes pour utiliser les signes de la ponctuation. On trouve la conjonction "que" dans le discours direct.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Le contenu des manuels est insuffisant ainsi que les horaires de travail, la plupart des élèves n'ont pas le niveau, le discours rapporté est difficile

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

Enrichir les contenus des manuels scolaires
Faire appel aux enseignants lors de l'élaboration des programmes de primaire
Travaux des séminaires de formation à l'endroit des enseignants.
Continuer d'autres écoles pour désengorger les classes.

SONDAGE SUR L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS RAPPORTE DANS LE CYCLE
PRIMAIRE IVOIRIEN

E.P.P: BELLE-VILLE

I.E.P: Gagnoa II

DATE : Décembre 2006

QUESTIONNAIRE

1) Les élèves maîtrisent-ils le discours rapporté ?

Ce cours n'est pas à la portée des enfants.

2) Quelle est la nature des fautes que vous rencontrez dans leurs copies ?

Nous rencontrons beaucoup de fautes. Par exemple, les enfants confondent les temps des verbes et ne savent pas utiliser les guillemets. Ils n'arrivent pas à utiliser les verbes introducteurs.

3) Quelles sont les origines des fautes ?

Nous avons souvent des problèmes pour enseigner le discours rapporté parce que les contenus de nos manuels ne sont pas riches. Le sujet est assez difficile. Beaucoup d'élèves n'ont pas le niveau.

4) Faites quelques propositions pédagogiques pour limiter ces difficultés.

- Supprimer le discours rapporté du programme car nous avons aujourd'hui un programme allégé
- Prévoir une formation continue pour les maîtres
- Améliorer les infrastructures scolaires

LE GUIDE DE L'ENTRETIEN : MAI 2001

Ces questions s'adressent aux instituteurs et aux membres de la cellule de français de l'Antenne Pédagogique Régionale d'Abidjan.

1. Expliquez-nous les contenus des programmes scolaires.
2. Que pensez-vous de l'enseignement dans une langue non-maternelle ?
3. Quel est l'impact de cet enseignement sur le rendement des écoliers ?
4. Quelles sont les classes qui sont intéressées par l'enseignement du discours rapporté ?
5. Quelle est la méthodologie qui sous-tend cet enseignement ?
6. Quelles sont les difficultés spécifiques aux classes de CM2 ?
7. Formulez des vœux pour la prochaine année scolaire.

GRILLE DE CORRECTION RIEFEC

LA PHRASE

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> p. 1 OMISSION D'UN MOT OU D'UN GROUPE DE MOTS p. 2 Addition d'un mot ou d'un groupe de mots p. 3 Omission du complément p. 4 Proposition principale incomplète p. 5 Confusion de sujets dans les participiales et les infinitives * p. 6 EMPLOI INCORRECT DU TEMPS OU DU MODE VERBAL p. 7 Confusion entre l'intransitif et le transitif * p. 8 MAUVAISE CONCORDANCE DES TEMPS * p. 9 SUBSTITUTION DE L'AUXILIAIRE p. 10 Confusion entre les différentes formes verbales (formes pronominales, active, passive, impersonnelle) p. 11 Confusion entre l'infinitif d'un verbe et la troisième personne du pluriel de l'indicatif présent p. 12 Confusion des tours affirmatif, négatif, interrogatif, exclamatif p. 13 Omission de la conjonction de coordination * p. 14 SUBSTITUTION DE LA CONJONCTION DE COORDINATION p. 15 Addition de la conjonction de coordination p. 16 Coordination de termes ou de propositions incompatibles p. 17 Omission de la conjonction de subordination p. 18 Substitution de la conjonction de subordination p. 19 Addition de la conjonction de subordination p. 20 Omission du pronom neutre «en» p. 21 Substitution du pronom neutre «en» p. 22 Addition du pronom neutre «en» p. 23 Omission du pronom neutre «y» p. 24 Substitution du pronom neutre «y» p. 25 Addition du pronom neutre «y» p. 26 Omission du pronom ou de l'adjectif indéfini * p. 27 SUBSTITUTION DU PRONOM OU DE L'ADJECTIF INDEFINI p. 28 Addition du pronom ou de l'adjectif indéfini p. 29 Mauvais emploi du comparatif p. 30 Mauvais emploi du superlatif | <ul style="list-style-type: none"> p. 31 Omission du relatif p. 32 Substitution du relatif p. 33 Addition ou décumul du relatif * p. 34 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU PRONOM RELATIF p. 35 Omission du pronom personnel p. 36 Substitution du pronom personnel p. 37 Addition du pronom personnel * p. 38 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DU PRONOM PERSONNEL p. 39 Omission de l'adjectif ou du pronom possessif p. 40 Substitution de l'adjectif ou du pronom possessif p. 41 Addition de l'adjectif ou du pronom possessif * p. 42 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE L'ADJECTIF OU DU PRONOM POSSESSIF p. 43 Omission de l'adjectif ou du pronom démonstratif p. 44 Substitution de l'adjectif ou du pronom démonstratif p. 45 Addition de l'adjectif ou du pronom démonstratif * p. 46 ABSENCE OU CONFUSION DE L'ANTÉCÉDENT DE L'ADJECTIF OU DU PRONOM DÉMONSTRATIF p. 47 Omission de l'article p. 48 Substitution de l'article p. 49 Addition de l'article p. 50 Omission de l'adjectif ou du pronom interrogatif p. 51 Substitution de l'adjectif ou du pronom interrogatif p. 52 Addition de l'adjectif ou du pronom interrogatif p. 53 Omission de la proposition p. 54 SUBSTITUTION DE LA PRÉPOSITION p. 55 Addition de la préposition p. 56 OMISSION DE L'ADVERBE DE NÉGATION p. 57 Addition de l'adverbe de négation p. 58 Omission de l'adverbe p. 59 Substitution de l'adverbe p. 60 Addition de l'adverbe |
|---|--|

LA PONCTUATION

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> * po. 1 OMISSION DE LA VIRGULE po. 2 Substitution de la virgule * po. 3 ADDITION DE LA VIRGULE po. 4 Omission du point-virgule po. 5 Substitution du point-virgule po. 6 Addition du point-virgule po. 7 Omission du point * po. 8 SUBSTITUTION DU POINT po. 9 Addition du point po. 10 Omission du point d'interrogation po. 11 Substitution du point d'interrogation po. 12 Addition du point d'interrogation po. 13 Omission des deux points po. 14 Substitution des deux points po. 15 Addition des deux points | <ul style="list-style-type: none"> po. 16 Omission du point d'exclamation po. 17 Substitution du point d'exclamation po. 18 Addition du point d'exclamation po. 19 Omission des points de suspension po. 20 Substitution des points de suspension po. 21 Addition des points de suspension po. 22 Omission des guillemets po. 23 Substitution des guillemets po. 24 Addition des guillemets po. 25 Omission des parenthèses po. 26 Substitution des parenthèses po. 27 Addition des parenthèses po. 28 Omission des tirets po. 29 Substitution des tirets po. 30 Addition des tirets |
|---|---|

GRILLE DE CORRECTION RIEFEC

L'ACCORD DANS LE GROUPE NOMINAL ET LE GROUPE ADJECTIVAL

- * an.1 CONFUSION DES GENRES (DÉICTIQUES, NOMS, ÉPIHÉTÉS, ADJECTIFS, ATTRIBUTS)
- * an.2 CONFUSION DU NOMBRE (DÉICTIQUES, NOMS, ÉPIHÉTÉS, ADJECTIFS, ATTRIBUTS, COMPLÉMENTS DU NOM)
- an.3 Confusion du nombre pour les noms composés
- an.4 Confusion du nombre pour les adjectifs numériques

L'ACCORD DANS LE GROUPE VERBAL

- * av.1 CONFUSION DU NOMBRE DANS LES VERBES
- * av.2 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ employé SANS AUXILIAIRE
- * av.3 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE ÊTRE OU UN VERBE COPULE
- av.4 ACCORD FAUTIF DU PARTICIPE PASSÉ EMPLOYÉ AVEC L'AUXILIAIRE AVOIR
- av.5 Accord fautif du participe passé d'un verbe pronominal
- * av.6 Accord fautif du participe passé suivi d'un infinitif

LE VERBE ET LES TERMINAISONS VERBALES

- v.1 CONFUSION ENTRE LES TERMINAISONS EN «ER», EN «E» ET EN «EZ»
- v.2 Confusion avec les terminaisons en «i», en «is» et en «it»
- v.3 Confusion entre les terminaisons en «u», en «us» et en «ut»
- * v.4 SUBSTITUTION DE TERMINAISONS

L'ACCORD DES DÉTERMINATIFS (ADJECTIFS, NUMÉRIQUES, INDEFINIS, PRONOMS INDEFINIS)

- * ad.1 ACCORD FAUTIF DE «TOUT»
- ad.2 Accord fautif de «autre»
- ad.3 Accord fautif de «aucun» et de «chacun»
- ad.4 Accord fautif de «même»
- ad.5 Accord fautif de «tel»
- ad.6 Accord fautif de «quelque»
- ad.7 Accord fautif de «mille» et de «quatre»

L'ORTHOGRAPHE D'USAGE

- * o.1 Abréviation fautive
- * o.2 EMPLOI FAUTIF DE CHIFFRES
- * o.3 OMISSION DE LETTRE(S)
- * o.4 ADDITION DE LETTRE(S)
- * o.5 DÉPLACEMENTS DE LETTRE(S)
- * o.6 SUBSTITUTION DE LETTRE(S)
- * o.7 MAUVAISE COUPE SYLLABIQUE
- * o.8 Omission de l'éélision d'une voyelle (hiatus)
- * o.9 OMISSION DE L'ALINÉA
- * o.10 Addition de l'alinéa
- * o.11 OMISSION DU SOULIGNEMENT DANS LES TITRES

- * o.12 CONFUSION ENTRE LES HOMONYMES

Exemples ait/est; est/ait
 c'est/ces; ces/c'est
 ces/ses; ses/ces
 ce/se; se/ce
 on/ont; ont/on
 peu/peut; peut/peu
 à/a; a/à
 où/ou; ou/où
 qu'elle/quelle; quelle/qu'elle
 quelque/quel que; quel que/quelque.

LES SIGNES ORTHOGRAPHIQUES

- * s.1 OMISSION DE L'ACCENT
- s.2 Substitution de l'accent
- s.3 Addition de l'accent
- s.4 Omission de l'accent
- s.5 Substitution de l'accent
- s.6 Addition de la cédille
- s.7 Omission de la cédille
- s.8 Addition de la cédille
- * s.9 OMISSION DE L'APOSTROPHE
- s.10 Addition de l'apostrophe
- * s.11 OMISSION DU TRAIT D'UNION
- s.12 Addition du trait d'union
- * s.13 OMISSION DE LA MAJUSCULE
- s.14 Addition de la majuscule

LE LEXIQUE

- 1.1 Les archaïsmes et les régionalismes
- 1.2 Les anglicismes
- 1.3 Les termes impropres
- 1.4 Les barbarismes de forme
- 1.5 Les pléonasmes évidents
- 1.6 Les répétitions abusives
- 1.7 Les néologismes individuels
- 1.8 Les écarts de niveaux de langue évidents
- 1.9 Tournures maladroites ou vides de sens