

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

**Les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de
la classe de 1ère:cas du lycée bilingue d'Etoug-Ebé**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'enseignement secondaire deuxième grade (DI.P.E.S II)

Par :

Nkeptounji Sime Sandrine
Licenciée ès L
ettres modernes françaises

Sous la direction
Mbala Ze Barnabé
Professeur émérite

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com



DÉDICACE

À mes parents, Célestine KOBOU épouse SIME et Emmanuel SIME

REMERCIEMENTS

J'adresse mes sincères remerciements, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à l'élaboration de ce travail de recherche, particulièrement :

- au Professeur Barnabé MBALA ZE, mon Directeur de recherche, pour sa disponibilité, le suivi permanent de ce travail et pour ses nombreux conseils;
- à mon encadreur de stage pratique, M. Jean MAHOP du lycée bilingue d'Étoug-Ebé pour son apport pratique à notre formation ;
- à mes frères, pour leur soutien permanent, leur compréhension et leur affection fraternelle, et l'aide significative qu'ils m'ont apportée ;
- à ma tante Antoinette NGANYEP, qui m'a motivée à présenter le concours de l'É.N.S ;
- et à toute ma grande famille, pour leurs encouragements.



LISTE DES SIGLES

LS : langue seconde.

L1 : langue première.

L2 : langue seconde.

FLS : français langue seconde.

MINESEC : ministère des Enseignements secondaires.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Grille d'analyse des copies des élèves	33
Tableau 2 : Répartition des élèves suivant le sexe, l'origine linguistique (la langue maternelle).....	55
Tableau 3 : présence effective au cours de français.....	56
Tableau 4 : affinité avec le cours de français.....	56
Tableau 5 : importance du cours de français.....	57
Tableau 6 : goût de la lecture/ affinité avec la lecture	57
Tableau 7 : pratique linguistique.....	57
Tableau 8 : performances des élèves en français écrit	58
Tableau 9 : difficultés des élèves en dissertation littéraire	58
Tableau 10 : appréciation des performances des élèves en dissertation littéraire.....	59
Tableau 11 : moyens utilisés pour améliorer son niveau en morphosyntaxe.....	59
Tableau 12 : répartition des enseignants suivant le grade, l'expérience et la spécialité. ...	60
Tableau 13 : atteinte des objectifs lors des cours de langue	61
Tableau 14 : quota horaire.....	61
Tableau 15 : méthode d'enseignement.....	62
Tableau 16 : origines de la contreperformance des élèves en dissertation littéraire.....	62
Tableau 17 : causes de la non maîtrise des règles morphosyntaxiques.....	63
Tableau 18 : manifestations du contact des langues dans la production écrite des élèves. 64	
Tableau 19 : impressions des enseignants au sujet du contact des langues	64
Tableau 20 : stratégie palliative	65
Tableau 21 : tableau synoptique des difficultés recensées.....	66

RÉSUMÉ

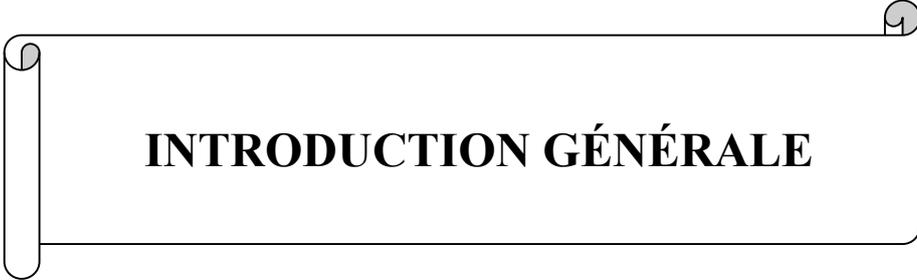
La langue se présente comme un tout, un système autonome. La langue française en tant que moyen de communication, apparaît réglée par un code, or ce code est lui-même une règle écrite, soumise à un usage rigoureux. Autrement dit, elle possède nécessairement un répertoire lexical et des règles grammaticales régissant son fonctionnement. Or, nous constatons que le français écrit au Cameroun et plus particulièrement celui des élèves de la classe de première présente des écarts par rapport à la norme établie. Ces écarts linguistiques recensés dans les productions écrites des élèves constituent des variations morphosyntaxiques s'éloignant du français standard. C'est ce constat qui est à l'origine de notre étude intitulé : *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de 1^{ère} : cas du lycée bilingue d'Étoug-Ebé*. À travers une descente sur le terrain, nous nous sommes attelés à étudier sous le prisme de la grammaire normative et de la sociolinguistique, les difficultés morphosyntaxiques dans les écrits des élèves en vue d'une amélioration de leur performance en écrit. Après analyse, il se révèle que ces difficultés relèvent non seulement de l'incapacité de l'élève à intérioriser la grammaire, à appliquer les règles linguistiques enseignées mais aussi de l'influence de son environnement linguistique.

Mots clés : morphosyntaxe, production écrite, écarts linguistiques, variation linguistique, norme, environnement linguistique.

ABSTRACT

Language presents itself as a whole, an autonomous system. As a means of communication, french language appears ruled by a code, and the code itself is a written rule submitted to a rigorous use. In other words, it necessarily possesses a lexical directory and grammatical rules governing its functioning. Now, we notice that the french written in Cameroon and most particularly that of the lower sixth form's students presents gaps compared with the set standard. Those linguistic gaps noticed in the written productions of students constitute morphosyntactic variations moving away from the standard french. It is this observation that originates our study titled: *morphosyntax problems in the papers of lower sixth form's students: the case of bilingual government high school of Etoug-Ebe*. As we went to the field, and using the prism of normative grammar and sociolinguistic, we studied the morphosyntactic difficulties in the students' write-ups in view of improving their writing performance. After the analysis, it appears that those difficulties come not only from the students' inability to internalize grammar, to apply the taught linguistic rules but also from the influence of its linguistic environment.

Key words : morphosyntax, written production, linguistic gaps, linguistic variation, norm, linguistic environment.



INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis de nombreuses années, des recherches en linguistique ont fait de la langue, une institution qui traduit l'identité sociale et culturelle des sujets parlants-scripteurs. La langue est en effet, un outil de communication. Ainsi selon Pierre Dumond, la langue est « un univers où chaque être se dévoile dans leur singularité, c'est en même temps un moyen de voir le monde et d'en exprimer sa vision » (1990 :20). Ce qui revient à dire que cette communication prend en compte plusieurs éléments à savoir la psyché du sujet, son contexte culturel et social. Dès lors le français possède ses propres structures complexes, à la fois lexicales, sémantiques et morphosyntaxiques. Comme toute langue, il possède une grammaire qui donne des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes. Cet ensemble de règles permettent ainsi au sujet parlant- scripteur de bien s'exprimer autant à l'oral qu'à l'écrit.

Dans un contexte linguistique comme le nôtre, le Cameroun où cohabitent plusieurs langues à savoir les langues officielles (le français et l'anglais) et les langues nationales, on observe un phénomène de contact de langues. Ce dernier bien qu'il soit quelque fois négatif traduit le souci du sujet-scripteur d'exprimer sa pensée, son identité culturelle et son appropriation de la langue française. De cette appropriation, il résulte un certain nombre d'écarts au plan lexical, sémantique, morphologique et syntaxique qui sont reconnaissables comme propres à l'usage et à la pratique du français au Cameroun. Il est par conséquent évident qu'afin de fournir les moyens nécessaires pour communiquer avec aisance et clarté tant à l'oral qu'à l'écrit, l'enseignement du français devient une nécessité pour tout élève.

Justification du choix du sujet ou motivation

Nous partons d'un constat selon lequel le français écrit des élèves de la classe de première présente certaines variations morphosyntaxiques qui l'éloignent progressivement du français standard. Bien que le français soit au Cameroun, la première langue de scolarisation et de socialisation, son appropriation croissante par les élèves n'est pas sans conséquence quant à la diffusion de la norme, mieux des normes qui se créent. Tant à l'oral qu'à l'écrit, le niveau en français des élèves est en baisse continue dans les lycées. Les copies des élèves présentent des anomalies aux niveaux du lexique, de l'orthographe et de la syntaxe. L'impact se fait alors ressentir par des échecs lors des épreuves évaluatives. Car, leurs productions écrites sont presque illisibles et parfois incompréhensible favorisant ainsi l'obtention des mauvaises notes.

Or, le programme de français au premier cycle prévoit quatre objectifs généraux liés à l'enseignement de cette discipline. Le premier de ces objectifs précise que « l'enseignement

du français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectifs de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, oral ou écrite. ». La place de choix qu'occupe cet objectif dévoile que la maîtrise du français par les élèves est une priorité, voire une nécessité pour les autorités en charge de l'éducation au Cameroun. L'étude de la langue est donc essentiellement pratique en classe de 6^e et 5^e, car elle porte sur le maniement et la connaissance des structures de phrase et l'apprentissage des signes de ponctuation. Cette étude se double en classe de 4^e et 3^e des connaissances théoriques. Nous remarquons qu'au premier cycle, les élèves acquièrent le nécessaire pour une meilleure maîtrise des règles de morphosyntaxe nommées grammaire à ce cycle. Ce minimum est alors consolidé, approfondi et complété au second cycle.

Au regard du programme de langue française et littérature du second cycle de l'enseignement général et technique, « l'enseignement de la langue vise la maîtrise par l'élève de l'outil linguistique, tant en termes de compréhension (étude des textes) qu'en termes d'autonomie (production de texte) » (juin 1994 :2). Autrement dit, un élève de la classe de première doit être capable de s'exprimer aisément et correctement à l'oral comme à l'écrit. Dans cette même optique, le premier des objectifs généraux de formation que véhicule ledit programme stipule que :

Dans un contexte socioculturel où les langues nationales exercent une très grande influence sur les élèves, l'enseignement du français visera à parfaire la maîtrise active et réfléchie de la langue contemporaine, de ses niveaux et registres divers, en vue d'une expression claire et aisée, orale et écrite. (juin 1994 :3)

Cet objectif dévoile qu'il n'y a pas de rupture, dans les principes et les finalités, entre le premier et le second cycle. Un élève de la classe de première devrait donc déjà dépasser le stade des écarts linguistiques et tendre plutôt vers la maîtrise des spécificités de la langue française en production écrite. Ce qui n'est pas toujours le cas. Car, plusieurs difficultés liées à sa graphie et à sa morphosyntaxe identifiées chez les élèves de la classe de première font état de sa non maîtrise. C'est surtout ce constat qui est à l'origine de notre étude dont l'intitulé est : *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de 1^{ère} : cas du lycée bilingue d'Étoug-Ebé*

En ce qui concerne les copies des élèves, le choix s'est porté sur un type de production écrite : les copies de dissertation littéraire. Nous avons opté pour cet exercice parce qu'il permet d'évaluer de manière plus ou moins implicite les acquis des élèves en morphosyntaxe.

La classe de première a été retenue en raison de la place de choix qu'elle occupe dans le cursus académique secondaire. En fait, la classe de seconde étant considérée comme une classe de transition qui s'inscrit dans la continuité des classes du premier cycle, celle de première est cependant, une classe de fixation où les élèves doivent consolider et appliquer effectivement les acquis du premier cycle. Sur ce, ces élèves sont appelés, à ce niveau d'étude, notamment en dissertation, à appliquer les règles qui régissent la morphosyntaxe du français. Ce qui suppose au préalable, non seulement une bonne maîtrise de celles-ci mais également son intériorisation par les élèves. Cependant, nous allons présenter les travaux ayant abordé un pan de notre sujet dans le cadre de la revue de la littérature.

La revue de la littérature

Dans le cadre de la recherche, Oumar Aktouf définit la revue de la littérature comme étant : « l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations. » (1987 :123).

Ainsi, rédiger une revue de la littérature revient à présenter les différents travaux qui ont précédé le nôtre afin d'envisager de nouvelles orientations relatives à notre sujet. Il est question d'offrir une vue panoramique de la littérature élaborée au sujet des problèmes de morphosyntaxe que connaissent les locuteurs camerounais notamment les élèves.

Julia Ndibnu-Messina Ethé dans l'article « Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue » (2014), présente une recherche sociolinguistique appliquée aux élèves camerounais des classes de 6^{ème} et 5^{ème} vivant en milieu plurilingue (Ntui-Essong) et ayant pour langue maternelle l'Eton ou le Menguissa. Elle fait un constat selon lequel l'expression dans une langue seconde (L2) ou une langue étrangère (LE), africaine ou occidentale, ne semble pas une tâche facile pour l'apprenant et l'enseignant. Elle note plusieurs types d'erreurs. Comme solution préventive, elle préconise une intensification de l'enseignement de français au Premier Cycle. Et, pour ce qui est des solutions au problème, l'enseignant, dès le départ, doit rassurer les apprenants sur la normalité de l'erreur aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, émettre quelques règles et signer un contrat d'apprentissage avec ses apprenants.

Dans l'article intitulé « Des traits syntaxiques et morphosyntaxiques des pratiques du français au Cameroun » (2012), Edmond Biloa présente une réflexion qui s'appesantit sur une « étude descriptive des usages et pratiques au plan strictement morphosyntaxique de la

langue française au Cameroun ». L'objectif étant de rendre visible une norme linguistique endogène en émergence dans notre pays, différente en plusieurs points de la norme centrale de référence. Ces différentes particularités et traits morphosyntaxiques du français au Cameroun qui, de toute évidence, divergent de la norme standard du français, sont dus aux interférences avec les langues locales. Pour cet auteur, on pourrait dire qu'il y a une camerounisation de la langue française qui reste perceptible dans sa syntaxe et sa morphosyntaxe. Car, ce français tend à copier les couleurs de l'environnement dans lequel il est parlé et écrit.

Dans la même optique, Gérard Marie Noumssi dans l'article « Dynamique du français au Cameroun : créativité, variations et problèmes sociolinguistiques » propose une analyse des usages du français camerounais à partir de l'approche variationniste. Le variationnisme conçoit la langue comme un système soumis à des changements. Son travail insiste davantage sur les variations socioculturelles de la langue française selon des paramètres susceptibles de les faire varier : âge, sujet, contexte, niveau social et surtout les communautés linguistiques. Selon cet auteur, le français camerounais connaît une variation extraordinaire au niveau de l'orthographe. Ce qui pose un problème de norme d'écriture.

De plus, Rodolphine Sylvie Wamba et Gérard Marie Noumssi, dans l'article « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques » présentent les aspects phonétique, lexical, sémantique et morphosyntaxiques du français camerounais par rapport à sa situation historique. Selon ces auteurs, le substrat linguistique perçu comme l'influence inconsciente de la langue maternelle sur le français langue seconde se manifeste à travers une modification de la norme morphosyntaxique. Toutefois, au regard du taux de scolarisation au Cameroun, on aurait pu envisager une prédominance du français standard ; malheureusement, on assiste plutôt à une vulgarisation d'un français fortement dialectisé. Et, en dépit des violations de la norme grammaticale, il paraît évident que le destin du français est pratiquement lié à l'évolution socioculturelle des camerounais, scolarisés et non scolarisés.

Marie-Madeleine Mbondji-Mouelle, dans l'article « Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun », propose une méthodologie du français langue seconde en lien avec les langues camerounaises. Selon cet auteur, une double conditionnalité doit sous-tendre la didactique du FLS dans un milieu multilingue. Pour la réalisation de cette méthode, il s'agit dans un premier temps de bien comprendre la différence entre le processus d'acquisition en français langue non maternelle par rapport à celui de la langue maternelle. En second lieu, combattre les systèmes d'interférences des autres langues en présence sur le français en se servant de l'approche

contrastive. Ainsi, la prise en compte de ces autres langues en présence permettra de palier le problème d'interférence.

Noëlle Cordary, dans « Observations de la langue dans des activités de correction au lycée » (juin 2005), se pose la question de savoir en quoi et comment les activités de corrections de la langue peuvent contribuer à « une maîtrise sans cesse accrue de la langue » et montre que corriger l'écriture au lycée en se centrant sur la langue peut être tout autre chose que la ré-médiation orthographique ou syntaxique. Ainsi, dans les années quatre-vingts, les didacticiens de l'écriture ont montré que les élèves, sujets par définition non experts, ne peuvent pas gérer en même temps, ou même successivement, les processus de mise en mots et ceux de planification. On voit bien que le contrôle orthographique échappe à la mise en mots, de même que la correction de la syntaxe parce que la pensée va plus vite que l'écriture, et au moment où il écrit, l'élève pense déjà à ce qui vient après. Pour remédier à cela, elle propose qu'il faut inventer une grammaire qui permettrait une modélisation des difficultés rencontrées par les élèves s'inscrivant dans la tradition de la grammaire des fautes.

Pierre Dumont, dans l'ouvrage *Le Français langue africaine* (1990), affirme que « le français d'Afrique » n'est pas une invention de linguistique en mal d'imagination, c'est une réalité car, il existe un français régional africain aux nombreuses variations et aux nombreuses variétés : emprunts, interférences, calques, néologismes de tous ordres. En ce moment en Afrique, on assiste à un recul du français de France face aux variétés africaines, dû au développement des média et à l'africanisation du corps enseignant, constitué d'hommes jeunes non façonnés par le système éducatif colonial. De cette nouvelle cohabitation, des nouveaux rapports de coexistence qui se sont instaurés entre les langues en présence, doit naître une nouvelle pédagogie du français. Les solutions proposées sont très concrètes parce que, ce qu'il faut à l'Afrique, ce sont des livres bien faits et pas chers, livrés en grande quantités, des maîtres capables de les faire lire. Donc, des moyens modestes mais parfaitement adaptés aux besoins et aux exigences du développement.

Gervais Mendo Ze, dans son ouvrage *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue* (2009), a étudié l'évolution du français au Cameroun, de sa période d'introduction à son appropriation par les locuteurs camerounais. De cette étude, la situation d'acquisition de la langue française est présentée comme allant décroissant. L'auteur parle d'une augmentation de locuteurs basilectaux. Pour lui, le basilectal du français se caractérise par des écarts linguistiques.

En définitive, l'ensemble des différents travaux présentés font état des recherches menées dans divers domaines comme la sociolinguistique qui ont traité d'une manière ou

d'une autre notre sujet. Dès lors, nous nous écartons de ceux-ci en ce que, nous partons d'une approche grammaticale et sociolinguistique de l'étude des difficultés morphosyntaxique en milieu scolaire pour arriver à une approche didactique de la morphosyntaxe en situation d'enseignement-apprentissage.

Formulation du problème

Le problème peut se définir comme une difficulté à résoudre. Selon le dictionnaire Encarta, « le problème résulte du souci qui provient d'un état de choses non satisfaisant ». Ainsi, de la revue de la littérature présentée plus haut, se dégage de ce sujet le problème d'inadéquation voire la rupture entre les objectifs assignés au français et son assimilation par les élèves. Ainsi, les objectifs prévus à chaque cycle ne sont pas assimilés par les élèves d'où le non-respect des règles morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de la classe de première : cas de la dissertation littéraire.

La problématique quant à elle est un questionnement organisé à la suite ou autour d'une question principale. Michel Beaud la perçoit comme un « ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi » (1996 :27). Ainsi, le sort de la langue française n'a jamais cessé de faire, au cours des années, l'objet de multiples préoccupations des grammairiens, linguistes et sociolinguistes dans notre pays. Cette réflexion suscite la question principale qui est celle de savoir : comment amener les élèves de la classe de première à avoir des meilleures performances morphosyntaxiques en productions écrites ? Cette interrogation implique les questions de recherche suivantes : Quelles sont les difficultés morphosyntaxiques rencontrées dans les copies de dissertation des élèves de la classe de première ? Comment se manifestent-elles ? À quoi est due la présence de ces difficultés chez les élèves ? En d'autres termes, qu'est ce qui favorise la présence de ces difficultés dans leurs productions écrites ? Quelles sont les solutions à envisager pour pallier ce problème ? Dès lors, quatre hypothèses se dégagent à l'issue de ces questions.

Objectifs et hypothèses

L'objectif de cette étude est d'améliorer la qualité et le niveau de français écrit des élèves de la classe de première. Dans le cadre de cette recherche, il est question d'apporter une explication à la présence des problèmes de morphosyntaxe dans les productions écrites des élèves et des solutions palliatives. À cet effet, l'étude se fera dans l'optique de déceler les difficultés morphosyntaxiques auxquelles sont confrontés les élèves, de justifier leurs

présences dans leur dissertation et de proposer des suggestions pour une correction nécessaire en vue d'une amélioration de leur performance écrite en langue française.

Aussi, avons-nous conçu pour cette étude, des hypothèses de recherche. M. Grawitz définit l'hypothèse comme « une proposition de réponse à la question posée » (1986 :322). L'hypothèse est une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène. Dans le cadre de cette recherche, l'on distingue deux types d'hypothèses à savoir : l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires.

L'hypothèse générale sert à guider de manière approfondie une réflexion et partant, aide à orienter et à faire certains choix concernant les objectifs que poursuit la recherche, de même que la méthode d'acquisition des connaissances utiles à la réalisation de ces objectifs. L'hypothèse générale de ce travail est : dans le but d'améliorer les performances morphosyntaxiques des élèves, il faut mettre un accent particulier sur la lecture, mettre l'élève au centre de son apprentissage et tenir compte de l'environnement sociolinguistique de celui-ci dans le processus enseignement-apprentissage. Cette hypothèse implique les hypothèses secondaires.

Les hypothèses secondaires permettent de saisir directement l'objet de la recherche. Pour ce faire, elles doivent être rigoureuses, précises et surtout vérifiables. Ainsi, elles permettent de concrétiser l'hypothèse générale. Nous en distinguons quatre :

- les problèmes de morphosyntaxe rencontrés dans les copies de dissertation des élèves sont d'ordre grammatical et sociolinguistique ;

- ces difficultés morphosyntaxiques se manifestent non seulement à travers le non-respect des normes grammaticales mais également par l'influence des phénomènes de contact des langues.

- le manque de motivation des élèves, l'influence de leur environnement linguistique ainsi que la non atteinte des objectifs par l'enseignant sont à l'origine des problèmes de morphosyntaxe auxquels sont confrontés les élèves ;

- la prise en compte des trois axes du triangle didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe, des tolérances orthographiques et grammaticales peuvent améliorer les performances des élèves en production écrite.

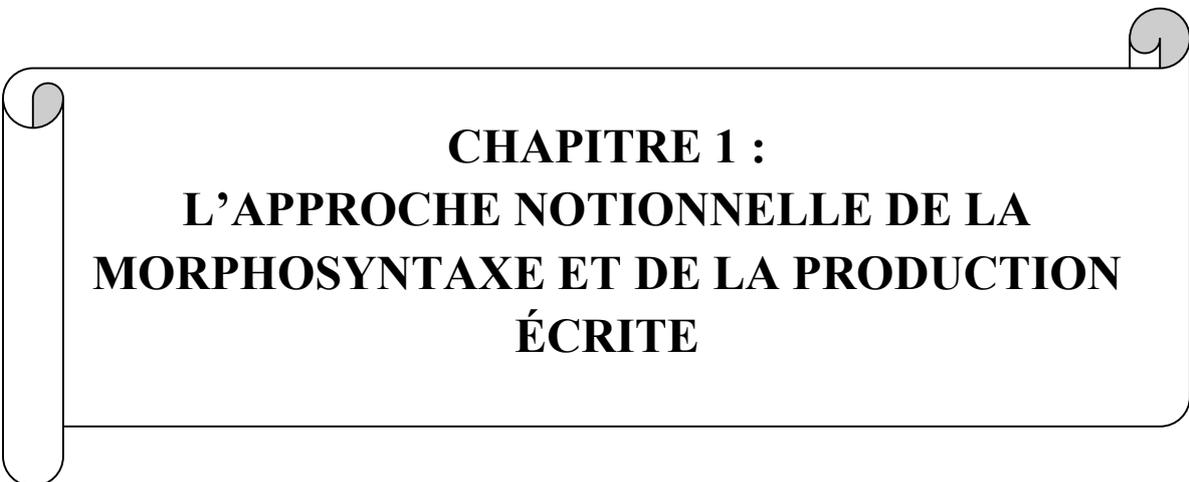
Méthodologie

Tout travail de recherche suit un canevas axé sur une base scientifique : on parle de méthode. Celle-ci est définie par *Le Petit Robert* comme « l'ordre suivi pour exécuter quelque ouvrage de l'esprit. ». Pour la réalisation de notre recherche, nous adopteront une

méthodologie d'étude. C'est-à-dire un cheminement qui permettra d'organiser ce travail. L'analyse que nous proposons de faire ci-dessous s'appuie sur deux théories de référence à savoir la grammaire normative et la sociolinguistique. La grammaire normative permettra de décrire les spécificités des écrits des élèves et la sociolinguistique quant à elle, permettra de circonscrire les phénomènes qui sont à l'origine de la production de certains faits de langue. Dès lors, La démarche adoptée est celle de l'enquête sur le terrain. Dans ce cadre, la population sera caractérisée par les élèves et les enseignants de français. L'outil d'enquête sera constitué non seulement des copies des élèves mais également du questionnaire adressé à ceux-ci et aux enseignants de français.

Plan du travail

Pour mener cette étude, nous avons estimé nécessaire de la subdiviser en cinq (5) chapitres. Le chapitre un apportera un éclairage sur les concepts qui constituent l'essentiel de nos préoccupations : la morphosyntaxe et la production écrite. La chapitre deux portera sur le cadre théorique et méthodologique. Pour ce qui est du chapitre trois, nous ferons le recensement et l'analyse des difficultés morphosyntaxiques présentes dans le support d'enquête. Quant au chapitre quatre, nous y présenterons, interpréterons les résultats des données recueillies et vérifierons les hypothèses de recherche. Par contre, le chapitre cinq présentera des suggestions en vue de pallier ces difficultés et d'améliorer le français écrit des élèves.



CHAPITRE 1 :
L'APPROCHE NOTIONNELLE DE LA
MORPHOSYNTAXE ET DE LA PRODUCTION
ÉCRITE

Une même idée peut souvent s'exprimer de plusieurs façons (substituts). Mais toutes ces façons ne sont pas absolument équivalentes car, il y a entre elles des nuances parfois importantes. En effet, « L'art d'écrire, c'est l'art de choisir entre divers moyens d'exprimer une idée celui qui la traduit le plus exactement, le plus clairement et de la façon la plus expressive. » (G. Galichet et al., 1972 : 407). La maîtrise de la production orale ou écrite est fonction de l'acquisition et de l'intériorisation des règles morphosyntaxiques. Par contre, le choix, l'arrangement des mots ou des mécanismes grammaticaux en fonction de l'idée à exprimer relèvent du style. Ainsi, la stylistique et la morphosyntaxe sont implicitement liées car le style d'un homme est tributaire du respect des lois morphosyntaxiques. Dès lors, comment peut-on définir la morphosyntaxe ?

1.1 Qu'est-ce que la morphosyntaxe ?

La grammaire est définie dans *Dictionnaire de didactique des langues* comme une « discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle. » (R. Galisson, D. Coste, 1988 : 253). Autrement dit, la grammaire est l'étude des éléments qui constituent une langue. Elle est également perçue comme « la description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle. » (R. Galisson, D. Coste, 1988 : 253). C'est-à-dire qu'elle est ce compartiment de la linguistique qui se propose de montrer la structure d'une langue en étudiant les lois de changement des mots et les rapports entre les mots permettant de former les énoncés logiques. Cette définition dévoile les deux composantes de la grammaire à savoir : la morphologie et la syntaxe dont l'association constitue la morphosyntaxe.

1.1.1 Définition et objectifs

La morphosyntaxe résulte de la mise en cause de la dichotomie entre morphologie et syntaxe. Étymologiquement, l'expression morphologie est composée de morpho qui vient du grec « morphé » (forme) et de logie « logos » (discours, science). La morphologie renvoie à la science qui étudie « les formes des constituants qui, dans les langues flexionnelles comme le français, sont susceptibles de changer selon les attributs grammaticaux (genre, nombre, temps) et les accords (sujet-verbe, article-nom-adjectif) » (J. Vernaudo, 2010 : 2). Elle peut encore être perçue comme l'étude « des mots selon leurs catégories grammaticales, les parties du discours auxquelles ils appartiennent et en fonction de l'organisation et de la variation de leur forme. » (R. Galisson, 1988 : 356). La morphologie regroupe :

- Les phénomènes de flexion : c'est-à-dire les variations de forme du mot exprimant notamment sa relation avec les autres mots de l'énoncé (conjugaison des verbes par exemple)

- Les phénomènes de dérivation par affixation (préfixation : cadrer → encadrer ; suffixation : jeune → jeunesse) et par changement de catégorie grammaticale (l'adjectif devient substantif : le rouge ; le verbe devient nom : le savoir).

- Les phénomènes de composition comme pomme de terre, passe-partout.

La morphologie s'intéresse donc à des phénomènes de nature très différentes mais en prenant toujours pour critères les limites des mots.

La syntaxe quant à elle, vient du grec « sun » (ensemble) et « taxi » (disposition). Elle se définit comme l'ordonnement des éléments de la phrase pour constituer un ensemble cohérent. Elle peut également être perçue comme la partie de la grammaire qui traite de la manière dont les mots peuvent se combiner pour former des propositions entre elles. La syntaxe est liée à la notion de fonction, c'est-à-dire au rôle qu'assume un mot donné dans une phrase donnée, ou au rôle qu'il peut virtuellement assumer.

De tout ce qui précède, la morphosyntaxe peut se définir comme l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. *Le Petit Robert* la définit comme « l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés ». Elle représente alors l'ensemble des règles d'utilisation des structures et des contrastes grammaticaux dans le but d'exprimer des relations sémantiques plus ou moins complexes entre objet, personnes et événements. Une telle définition met bien en valeur le caractère fondamental de cet aspect du langage. Ainsi, elle porte aussi bien sur les formes de mots, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants), du verbe (pronoms), que sur l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. Il convient de dire que, de la morphologie à la syntaxe s'exprime par l'étude linguistique minimale, le mot, en vue de former une unité linguistique maximale, la phrase.

La morphosyntaxe a pour objectif de développer chez les locuteurs (élèves) des compétences de communication à l'oral et à l'écrit. « La compétence d'un sujet parlant-scripteur se représente sous la forme d'un système de règles qui permettent d'engendrer un ensemble infini de phrases » (N. Ruwet, 1967 : 17). Les deux composantes de la morphosyntaxe (morphologie et syntaxe) montrent comment la structure d'une phrase dans une langue permet à tout locuteur de comprendre le sens de cette phrase. Ainsi, « Il n'y a pas d'accès possible à la culture, au jugement, si on ne maîtrise pas le français. » martelait le 21 janvier 2015 le président français François Hollande lors de ses vœux à l'Éducation. Dès lors,

la maîtrise de la langue passe par l'acquisition et l'intériorisation des règles morphosyntaxiques.

En outre, maîtriser une langue, c'est d'abord être capable de maîtriser des relations structurales (relations de solidarité, de sélection ou de combinaison entre les différents constituants de l'énoncé ; relations hiérarchiques entre ces mêmes composants ; relations distributionnelles des classes de constituants de l'énoncé). La morphosyntaxe est destinée à faciliter l'acquisition des règles de production. Quoiqu'il en soit, « on n'apprend plus la grammaire pour elle-même mais pour parvenir à une réelle maîtrise de la langue. » (P. Dumond, 1990, 46).

1.1.2 Les caractéristiques morphosyntaxiques du français

Les principaux dispositifs morphosyntaxiques à l'œuvre en français sont les suivants :

1.1.2.1 L'ordre des mots

La langue française possède un ordre canonique SVO (sujet-verbe-objet). Cet ordre, relativement strict, tolère pourtant certaines exceptions : le recours à des pronoms clitiques objet engendre des structures SOV (exemple : il la mange, il lui prend), la phrase relative admet une structure VS (exemple : l'homme qu'aime Marie mais aussi que Marie aime) (exemple : il la mange, il lui prend) et la phrase interrogative permet l'ordre VSO (exemple : connais-tu ce garçon ?). On notera cependant la préservation de l'ordre canonique lorsque l'interrogation est portée par le contour intonatoire ou par la locution « est-ce que ? ». Par ailleurs, contrairement à d'autres langues, l'omission du sujet en français rend la phrase non grammaticale. Cette caractéristique impose parfois l'utilisation de formes impersonnelles (exemple : il neige).

1.1.2.2 L'utilisation d'items lexicaux

L'item lexical ou lexie est l'unité autonome constituante du lexique d'une langue, c'est également une suite de caractères formant une unité sémantique et pouvant constituer une entrée de dictionnaire. Certains items lexicaux remplissent un rôle essentiellement syntaxique. On parle alors de morphèmes grammaticaux libres car ils sont constitués de mots. Cette catégorie comprend les auxiliaires, les pronoms, les prépositions, les déterminants mais aussi les marques de négation. Étant libres, ces morphèmes pourraient apparaître au sein de la phrase en différentes positions. Toutefois, en français, la plupart d'entre eux se présentent dans une position fixe (au début d'un syntagme prépositionnel pour les prépositions, en position préverbale pour les auxiliaires ou les pronoms clitiques). Ces mots fonctions diffèrent

sur quelques points (perceptibilité, rôle sémantique ou présence d'une homonymie), ce qui favorise une influence dans le processus d'acquisition.

En français, on relève une grande homonymie : des formes similaires assurent des fonctions différentes (les formes « l e », « l a », « les » peuvent être des pronoms clitiques ou des articles ; « les » peut référer à la fois au masculin ou au féminin). « Cette homonymie augmente la fréquence d'occurrence d'une forme, ce qui améliore sa perceptibilité, mais complexifie la découverte de ses fonctions syntaxiques car les morphèmes deviennent plus difficiles à différencier » (C. Maillart, 2003 :27). Et ce, d'autant plus que certains morphèmes sont multifonctionnels. Exemple : l'article « les » qui porte des informations de genre, de nombre ainsi que le caractère défini ou non du référent.

1.1.2.3 L'ajout des marques morphologiques

Le recours à l'ajout de marques morphologiques à des items lexicaux (on parle de morphèmes liés) est un dispositif morphosyntaxique qui est également présent en français. On distingue généralement deux catégories : les morphèmes flexionnels et les morphèmes dérivationnels. Les premiers ont un rôle syntaxique évident : ils portent les accords en nombre et genre (morphologie nominale) ou conjugaison, temps, aspect et mode (morphologie verbale). Les seconds, en revanche, possède une importante dimension sémantique et participent activement au processus de création lexicale. Le dispositif flexionnel de la langue française se caractérise par une grande homophonie à l'oral. Des formes marquées différemment se prononcent de façon identique (exemple : je mange, tu manges, il mange, ils mangent). Bien que ces dispositifs se réfèrent à des concepts sémantiques distincts, ils utilisent des moyens morphologiques similaires. Tous deux recourent à une opposition binaire entre un terme non marqué (singulier/masculin) et marqué (pluriel/féminin)

1.1.2.4 La prosodie comme information morphosyntaxique

La prosodie se définit comme l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation permettant de véhiculer l'information liée au sens telle que la mise en relief mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation. En français, contrairement à d'autres langues, la prosodie est principalement utilisée à des fins de segmentation au niveau lexical. Différentes expériences réalisées suggèrent que la structure prosodique aide les auditeurs à détecter efficacement la frontière des mots. Les caractéristiques rythmiques et d'accentuation de la langue ne fournissent pourtant pas des signaux directs pour la segmentation lexicales ais établissent un cadre de référence au sein duquel les auditeurs peuvent orienter leurs hypothèses quant à la localisation de la frontière la plus probable.

En plus de ces informations à caractère lexical, la prosodie véhicule également des informations de nature pragmatique et syntaxique. La syntaxe et la prosodie apparaissent étroitement liées. Les caractéristiques suprasegmentales des mots peuvent être influencées par la position syntaxique. Par exemple, la fréquence fondamentale sera plus haute et la durée segmentale plus longue juste avant une frontière syntaxique majeure. Ces relations entre caractéristiques prosodiques et position dans la phrase sont similaires d'une langue à l'autre.

1.2 La production écrite

Le terme production signifie l'action de produire. Et produire quant à lui vient du latin *producere* : donner naissance à, créer, élaborer.

1.2.1 Définition

Pierre Martinez définit la production écrite dans une approche notionnelle fonctionnelle : « produire relève alors d'un plaisir et d'une technique. » (P. Martinez, 2002 : 99). Il a mis l'accent sur le processus d'enseignement/apprentissage de la production écrite. Il considère les documents authentiques comme un support de base pour faire apprendre des compétences en écriture. Ainsi, ces documents facilitent non seulement l'accès des apprenants à cette compétence mais permettent également d'améliorer leur créativité et leurs capacités de penser autrement.

La production écrite met l'accent sur le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit produit par les élèves. Ainsi, Sandra Fleurantin (2010 : 4) présente le modèle de Hayes et Flower, modèle princeps qui date de 1980 et qui envisage le processus d'écriture chez l'élève scripteur en trois opérations : la planification (conception, organisation et recadrage) qui consiste à définir le contexte de la production du texte (pourquoi j'écris ? dans quel but ? à qui ? comment ?) ; la mise en texte qui correspond à la production d'un premier jet et, enfin, la révision (lecture et mise au point) qui consiste à une relecture par l'élève en vue de détecter et résoudre les éventuels problèmes rencontrés. Elle donne lieu à un enseignement et apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture. Elle permet donc à l'élève de cerner le contexte de production, ce qui peut être un facteur de motivation. Elle place alors l'élève-scripteur dans une démarche communicationnelle. En ce sens, la production des écrits renvoie à une dimension sociale. Il existe plusieurs types de production écrite tels que : le commentaire composé, la contraction de texte et la dissertation littéraire. C'est ce dernier exercice qui constitue notre objet d'étude.

1.2.2 Un type de production écrite : la dissertation littéraire

À l'origine de la dissertation se trouve la disputatio médiévale qui est un débat rhétorique oral sur les auteurs. La dissertation en latin n'apparaît qu'au XVII^e siècle et remplace dans les universités l'ancienne disputatio ou discussion orale des thèses.

1.2.2.1 Définition de l'exercice

La dissertation est une argumentation sur un sujet ou une idée où l'élève doit être impartial dans son explication. Qu'elle soit littéraire, historique, géographique, économique ou philosophique, la dissertation reste composée de trois grandes parties : l'introduction (avec exposition du sujet, contextualisation et déroulement d'une problématique), d'un développement (en deux ou trois parties) et d'une conclusion. En effet, toute dissertation repose sur une problématique, qui est issue d'une réflexion méthodique préalable sur le sens du sujet. Cependant, elle ne désigne pas le même exercice en France que dans le monde anglo-saxon, au sein duquel celle-ci désigne exclusivement une thèse universitaire. Elle n'est pas également une récitation de définition que l'on a appris par cœur pour les mettre bout à bout sans lien logique. Il faut systématiquement que l'élève se pose les questions : suis-je entrain de répondre au sujet ? Ce que j'écris apporte-t-il de nouveaux arguments ? Est-ce relié à ce qui précède ? Ce qui lui permettra de mener à bien son exercice.

L'expression dissertation vient du verbe « dissenter » qui signifie traiter méthodiquement un sujet, par écrit ou oralement. *Le Petit Larousse illustré* la définit comme « l'exercice écrit portant sur une question littéraire, philosophique, historique en usage dans les lycées et dans l'enseignement supérieur. ». La dissertation littéraire vise à faire acquérir par les élèves de l'enseignement secondaire général et par les étudiants de lettres, une maîtrise dans l'exposé écrit, cohérent, précis et le plus rigoureux possibles, sur un sujet donné. La particularité de cet exercice tient au fait qu'il amène à répondre au sujet posé en exploitant un certain nombre de connaissances au niveau de l'histoire littéraire et au niveau des textes. Dès lors, les savoirs scolaires et les acquis personnels sont indispensables. L'exactitude des connaissances est déterminante. La réussite d'une dissertation dépend donc essentiellement de l'étendue des lectures, et de l'attention accordée au texte. La connaissance de données formelles et littéraires est essentielle.

D'après les programmes officiels de langue française et de littérature (Ex MINEDUC, 1995, 37), l'exercice de dissertation (sujet de type 3) repose sur un texte d'appui portant sur un problème d'ordre littéraire ou d'ordre général ayant rapport au domaine artistique. Le sujet se présente généralement sous forme d'une citation empruntée à un écrivain, un critique,

suivie d'une consigne indiquant l'orientation générale de la réflexion à engager. Cet exercice n'est donc pas une question de cours portant sur une époque, un courant littéraire, une école, des auteurs ou des ouvrages supposés connus, et qui exigerait de la part de l'élève une certaine érudition. Il s'agit plutôt d'inviter l'élève à une réflexion personnelle, à une appréciation motivée portant sur la littérature, les genres et œuvres littéraires abordés, nourrie de souvenirs de lectures et de l'expérience de situations concrètes observées ou vécues. D'une manière générale, les sujets proposés aux élèves de l'Enseignement Secondaire Général portent sur des aspects significatifs de la littérature et des genres littéraires. Comme tout exercice scolaire, la dissertation contribue à l'atteinte de plusieurs objectifs.

1.2.2.2 Les objectifs

La dissertation est un exercice qui a pour but de développer les capacités de réflexion d'un élève au long d'un processus analytique élaboré autour d'une problématique. Elle est fondée sur les éléments qui constituaient la base de l'ancienne rhétorique tels que l'invention (les idées ou le fond), la disposition (l'organisation des idées au sein d'un plan), et l'élocution (l'expression ou la forme) ; et vise également à affermir chez l'élève, d'après les programmes officiels de langue française, des attitudes telles que :

- le jugement, l'esprit d'analyse et l'esprit critique ;
- l'aptitude à dégager et à circonscrire une problématique à partir d'un sujet donné ;
- l'aptitude à résoudre un problème ;
- la maîtrise d'une dialectique ;
- la maîtrise de l'expression écrite ;
- l'aptitude à rendre compte par écrit et à tirer parti des différentes lectures, des différents spectacles, de l'expérience personnelle.

La vérification de l'atteinte de ses objectifs passe par une évaluation dont les critères sont les suivantes :

1.2.2.3 Critères d'évaluation de l'exercice

L'exercice de dissertation se prête à une évaluation critériée dont le souci primordial est la « cohérence et l'objectivité » (Ex MINEDUC, 1995 : 37). Il est noté autant sur le fond (ensemble des connaissances requises pour traiter le sujet) que sur la forme (ensemble des règles élémentaires de constitution d'une dissertation). Les programmes de langue française présentent des critères sur lesquels, le correcteur de cet exercice doit porter son attention. Il s'agit de la pertinence des arguments développés, de la clarté et la correction de l'expression, de la cohérence de l'organisation choisie, de la richesse et de la diversité des connaissances

manifestées, c'est-à-dire aux qualités propres du devoir par l'élève. Son barème de notation est le suivant : la compréhension du sujet (6 points), l'organisation du sujet (6points), les qualités de l'expression écrite (6 points) et la présentation du devoir (2points). Dès lors, comment la morphosyntaxe influence les trois dernières rubriques de cette notation.

L'organisation des idées concerne la cohérence et les articulations du raisonnement. Dans cette rubrique, il est important d'organiser la réflexion car, les qualités d'une bonne dissertation sont d'abord des qualités logiques permettant la mise en œuvre d'un raisonnement. Il faut donc une suite logique dans les idées et celle-ci est assurée par les connecteurs logiques ainsi que les tournures de transition. L'intervention de la morphosyntaxe à ce niveau concerne l'utilisation pertinente des mots de liaison dans le texte, leur classification, leur hiérarchisation permettent ainsi l'enchaînement des arguments auxquels le correcteur porte une attention particulière. C'est la raison pour laquelle l'élève ne doit pas se contenter seulement de juxtaposer les idées. Le mauvais usage des connecteurs logiques dans une dissertation entraîne à cet effet l'incohérence et la rupture de logique entre les différentes idées développées.

Quant à la qualité de l'expression, le correcteur s'intéresse au style de l'élève ; à la richesse du vocabulaire, au respect des normes de la syntaxe et des accords, à l'emploi des temps et modes, ainsi qu'à la correction orthographique. L'ensemble de ces éléments constituent la morphosyntaxe. Dès lors, un élève qui ne respecte pas ces normes d'écriture que nous enseignons la morphosyntaxe aura évidemment une note en dessous de la moyenne. L'élève doit à ce niveau éviter les familiarités de langage car aucune indulgence n'est accordée pour tout relâchement au niveau du lexique. Il doit également être rigoureux dans le choix du vocabulaire utilisé et veiller à la syntaxe. La clarté et la maîtrise de l'écriture sont donc essentielles pour une meilleure réalisation de l'exercice. D'où l'apport incontestable des règles morphosyntaxiques.

Pour ce qui est de la présentation, l'attention est portée sur la mise en page, le respect des règles de ponctuation, la lisibilité. La disposition typographique est fondamentale car les découpages en parties ou en paragraphes doivent apparaître à l'œil nu. La clarté de la présentation est indispensable. En effet, la copie de l'élève doit être aérée par des sauts de ligne qui séparent visuellement l'introduction, chaque partie du développement ainsi que la conclusion. De même, il faut que chaque paragraphe commence par un alinéa visible. Une fois de plus la morphosyntaxe intervient dans cette notation dans la mesure où à, partir de ces éléments su-cités, on voit une certaine structuration interne et externe du texte.

De ce qui précède, nous constatons que l'exercice de dissertation ne sert que de support pour évaluer des acquis antérieurs notamment relatifs à la connaissance de la langue. La réalisation d'une bonne dissertation nécessite un certain nombre de compétence, allant de la compréhension du sujet à la présentation, en passant par l'organisation des idées et la maîtrise de la langue. Ce sont ces différentes compétences que le correcteur évalue systématiquement sur une copie de dissertation. La dissertation se présente alors comme une tâche complexe qui exige simultanément la maîtrise d'opération de niveaux différents : graphie, mise en page, ponctuation, construction d'un texte, cohérence, progression et formulation des idées. Vu sous cet angle, l'exercice de dissertation littéraire est un exercice qui permet d'évaluer de manière plus ou moins implicite les acquis des élèves en morphosyntaxe. De ce fait, les différentes appellations sur lesquelles portent les rubriques de notation à savoir l'organisation des idées, l'expression/style et la présentation ne sont rien d'autre que les éléments constitutifs de la morphosyntaxe.

1.3 L'enseignement de la morphosyntaxe et programmes officiels de langue française

Du grec « programma » (affiche), programme se définit d'après *Le Petit Larousse* comme « l'énoncé des thèmes d'une discipline dont l'étude est prévue dans une classe ou sur lesquels doit porter un examen. ». Ainsi défini, le programme officiel de langue française peut être perçu comme une instruction officielle qui dresse une liste de matière à enseigner et accompagnée des recommandations précisant les contenus pédagogiques et la méthodologie à enseigner. Il est indispensable car, il fournit de précieux renseignements sur la conception de l'enseignement à un moment donné de l'histoire.

1.3.1 Le curriculum morphosyntaxiques du 1^{er} cycle

Le curriculum indique, pour un type de formation donné, la finalité, les buts, les compétences générales, les objectifs pédagogiques hiérarchisés, les supports d'apprentissage, les activités d'apprentissage et le mode d'évaluation des élèves. La prise en compte des instructions officielles permet de comprendre la conception de la morphosyntaxe au premier cycle de l'enseignement secondaire. Il s'agit pour nous d'indiquer les objectifs prévus et les contenus enseignés en morphosyntaxe au premier cycle.

1.3.1.1 Les objectifs prévus

Le programme de français du premier cycle prévoit quatre objectifs généraux liés à l'enseignement de cette discipline. Le premier de ces objectifs précise que « l'enseignement du français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectifs de donner à l'élève la

capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale ou écrite » (Instructions Ministérielle), 1983/1984 : 14). La place de choix qu'occupe cet objectif dévoile que la maîtrise du français par les élèves est une priorité, voire une nécessité pour les autorités en charge de l'éducation au Cameroun. D'où l'importance de l'acquisition des règles grammaticales par ceux-ci.

L'étude de la langue est essentiellement pratique en classes de 6^e et 5^e, car elle porte sur le maniement et la connaissance des structures de phrase (phrases simple et complexe) et l'apprentissage des principaux signes de ponctuation. Cependant, elle se double en classe de 4^e et 3^e des connaissances théoriques. Ainsi, dans ces classes, l'effort porte sur « la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue, une initiation à la stylistique.» (Instructions Ministérielles, 1983/1984 :16). Dès lors, quels sont les contenus morphosyntaxiques enseignés afin d'atteindre ces objectifs prévus ?

1.3.1.2 Les contenus enseignés

L'enseignement de la morphosyntaxe appelée grammaire au premier cycle passe par plusieurs items qui concourent tous au même but. À ce niveau, les contenus enseignés se subdivisent en quatre rubriques mais nous nous intéresserons à la deuxième rubrique intitulée « la phrase ». Cette rubrique consiste à enseigner aux élèves : la structure des phrases (phrase simple, complexe, phrase verbale, nominale...), les types de phrase (déclaratif, impératif, interrogatif, exclamatif), les formes des phrases (affirmative, négative, emphatique), les groupes dans la phrase simple, le groupe nominale, le nom (marques du genre et du nombre), les déterminants, l'adjectif, les pronoms relatifs, la préposition (le groupe prépositionnel) et l'adverbe. Elle dévoile ainsi une meilleure acquisition des règles grammaticales par les élèves au premier cycle.

De ce qui précède, nous constatons que l'importance de la langue dans l'enseignement – apprentissage du français au premier cycle est incontestable. Ainsi, l'apprenant à la fin de ce cycle, devrait maîtriser le fonctionnement des structures grammaticales afin de les mettre en pratique dans les différents exercices littéraires au second cycle. Nous constatons que les apprenants acquièrent le nécessaire pour une meilleure maîtrise des règles morphosyntaxiques. Ce minimum est alors consolidé, approfondi et complété au second cycle.

1.3.2 Les objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue au second cycle

Les objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue au second cycle stipule qu'à la fin des études du secondaire, l'élève devra être capable « de s'exprimer aisément et correctement, oralement et par écrit ; de manier des structures grammaticales complexes et un vocabulaire riche pour traduire sa pensée, ses sentiments ou des concepts. » (MINEDUC, 1994 : 4). Ces objectifs montrent qu'il n'y a pas de rupture, dans les principes et les finalités, entre le premier et le second cycle. Ainsi, la classe de seconde est fondamentale car, elle est une classe de transition qui s'inscrit dans la continuité des classes du premier cycle et favorise l'approfondissement des acquis antérieurs et d'ouverture vers un savoir nouveau. C'est ainsi qu'à la fin de la classe de seconde, l'élève devra être capable « d'employer dans leur formation, leur classement, leur structure simple ou complexe, leur nuance, ton et autres relations les éléments du discours (mot, phrase, paragraphe...) et de les ordonner dans une production appréciable » (MINEDUC, 1994 : 5). Autrement dit, l'élève en classe de première doit déjà avoir intériorisé les règles morphosyntaxiques pour une meilleure utilisation de celles-ci lors de ses productions écrites.

1.3.3 Morphosyntaxe : les items de la classe de première

En classe de première, l'enseignement de la morphosyntaxe constitue une révision des acquis antérieurs. Bien que l'on passe du terme grammaire à celui de morphosyntaxe, les contenus demeurent les mêmes. Tels que :

1.3.3.1 La ponctuation

D'après le *Précis de grammaire française*, la ponctuation est « l'art d'indiquer, dans le discours écrit, par le moyen de signes conventionnels, soit les pauses à faire dans la lecture, soit certaines modifications mélodiques du débit, soit certains changements de registre dans la voix. » (M. Grevisse, 1990 : 271). Ainsi, lorsqu'on parle, la voix monte, descend à certains moments de notre discours. Les montées et les descentes de la voix, les pauses qui séparent les groupes de mots ou les phrases sont très importantes car, elles sont indispensables pour que l'auditeur puisse comprendre ce que l'on veut dire. De même, lorsque l'on écrit, il faut trouver d'autres moyens de noter les variations de la voix ou les pauses plus ou moins longues qui séparent certains éléments du texte ; ces moyens sont offerts par les signes de ponctuation.

Ces signes sont au nombre de dix : la virgule (sépare différents éléments de la phrase), le point-virgule (sépare deux propositions), le point (marque la fin d'une phrase), les deux

points (introduisent une explication ou une énumération), le point d'interrogation (marque une question ou une interrogation), le point d'exclamation (exprime un ordre, un souhait, une surprise ou une admiration), les guillemets (permettent de rapporter les paroles fidèlement), les parenthèses (encadrent une explication), les tirets (indiquent une prise de parole ou une mise en évidence) et les points de suspension (permettent de suspendre un énoncé ou d'indiquer une énumération non exhaustive).

1.3.3.2 Les structures de la phrase : phrases simple et complexe

La structure d'une phrase peut être simple ou complexe. « Pour exprimer une idée complète, un événement bien déterminé qui a lieu à un moment donné, il faut mettre les groupes nominaux en rapport avec un verbe : alors naît la proposition » (G. Galichet et al., 1972 : 193). La phrase simple est appelée proposition indépendante car, elle n'est reliée à aucune autre proposition.

Exemple : Les élèves font des devoirs.

Par contre, la phrase complexe contient plusieurs verbes conjugués. Elle est constituée d'une proposition principale et d'une ou plusieurs autres propositions à savoir : la proposition subordonnée relative et la proposition subordonnée conjonctive. Ainsi la phrase complexe « ne s'obtient pas en mettant bout à bout des propositions : elle se construit autour d'un verbe-pivot, d'un verbe de base. À ce verbe s'accroche un terme sujet, et selon les cas, un terme complément ou attribut qui peuvent être des propositions ou qui peuvent contenir des propositions. » (G. Galichet et al., 1972 : 203).

Exemple : je me demandais quelle heure il pouvait être.

1.3.3.3 Les modes de liaison dans la phrase : coordination, juxtaposition et subordination

En français, il existe plusieurs modes de liaison dans la phrase tels que la coordination, la subordination et la juxtaposition. Ces différents procédés permettent de mettre en relation les éléments (mots ou groupes de mots) d'une même phrase.

La coordination permet de mettre en relation « des mots, groupes de mots ou phrases qui ont le même statut syntaxique, mêmes fonctions, mêmes classes grammaticales ; l'existence de l'un des éléments mis en relation ne dépend pas de l'existence de l'autre » (Bescherelle 3, 1990 : 130). Les mots qui servent à coordonner des propositions sont appelés des conjonctions de coordination : et, ou, ni, mais, or, car, donc.

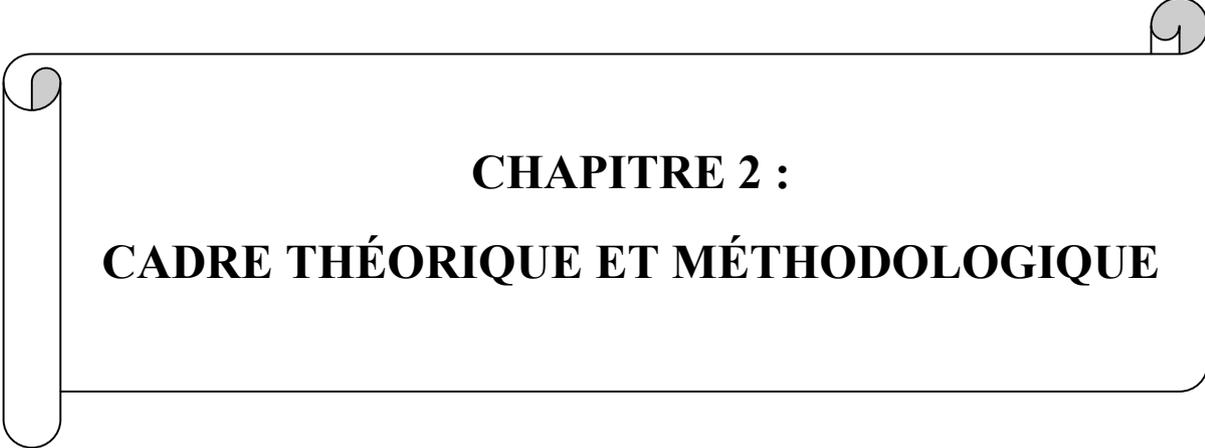
Exemple : Pierre et Jacques jouent au tennis.

La subordination quant à elle, est une « relation qui s'établit entre des mots, groupes de mots ou phrases qui ont des statuts syntaxiques inégaux, des fonctions différentes ; l'existence de l'un des éléments mis en relation dépend de l'existence de l'autre. » (Bescherelle 3, 1990 : 130). Les termes subordonnants sont appelés conjonctions de subordination : que, parce que, lorsque, si, cependant,...

Exemple : elle prit un coteau lorsqu'elle le crut endormi.

Dans tous les cas où il y a mise en relation sans utilisation des mots de liaison, on parlera de juxtaposition. Celle-ci se dit des propositions qui sont séparées par une virgule, un point-virgule ou deux points.

En somme, nous avons présenté les notions clés qui sous-tendent ce travail de recherche. Nous avons d'abord défini le concept de morphosyntaxe tout en présentant ses objectifs et ses caractéristiques : l'ordre des mots, l'utilisation des items lexicaux, l'ajout des marques morphologiques et la prosodie comme information morphosyntaxique ; ensuite, nous avons abordé la production écrite. En ce qui concerne cette notion, nous l'avons non seulement défini mais nous avons aussi présenté un type de production écrite : la dissertation littéraire, y compris ses objectifs et ses critères d'évaluation ; enfin, nous avons fait un bref résumé de la morphosyntaxe tel que perçu par les programmes officiels de langue française du premier et second cycle. De tout ce qui précède, nous constatons que l'étude de la morphosyntaxe permet de comprendre comment fonctionne la langue française. Ainsi, pour bien écrire (style), on a intérêt à connaître exactement les règles qui régissent le mécanisme de fonctionnement de notre langue.

A decorative border resembling a scroll, with a vertical strip on the left and rounded corners on the top and right sides.

CHAPITRE 2 :
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre est entièrement consacré à l'exposé des éléments qui ont permis de construire notre travail. Il s'agit à ce sujet des théories de référence (la grammaire normative et la sociolinguistique) et de la méthodologie de recherche. Pour ce dernier, notre choix s'est porté sur l'enquête et elle consiste à analyser progressivement les piliers qui ont servi à l'édification de notre étude ou de faire ressortir la technique de recueil des données. Ainsi, il nous revient de présenter la population cible, l'échantillon tout en mentionnant les outils d'enquête, la grille d'analyse ainsi que la technique de traitement des données.

2.1 Cadre théorique

La théorie de référence peut être comprise comme l'école ou le courant qui sous-tend notre étude. Elle est également l'approche ou la méthode sur laquelle nous avons porté notre choix pour mener à bien cette étude. Dès lors, compte tenu du fait que notre travail porte sur *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de première*, nous avons opté pour la grammaire normative et la sociolinguistique.

2.1.1 La grammaire normative

La grammaire est le compartiment de la linguistique qui étudie les lois des changements des mots et les rapports entre eux, formant des énoncés logiques. Son champ « se circonscrit aux unités significative qui constituent des classes qui apparaissent comme relativement stables. » (M. Foucault, 1967 : 7-15). Dès lors, on distingue deux acceptions de la grammaire.

Dans la première acception, la grammaire renvoie à une notion intériorisée. On parle dans ce cas, de compétence linguistique qui réfère à un système de règles que le sujet parlant-scripteur intériorise au fur et à mesure que ses connaissances de la langue progressent. C'est cette compétence qui permet aux usagers de la langue d'engendrer un ensemble infini de phrases. Quant à sa seconde acception, elle se définit comme la description des régularités, règles ou normes d'une langue.

La grammaire normative encore appelée grammaire prescriptive s'occupe spécialement de l'analyse des faits de la langue par rapport à la norme, en remarquant ce qui est correcte et ce qui n'est pas correcte dans telle ou telle tournure. Elle est donc une perspective de défense et de contrôle du « bien parler » ou du « bien écrire ». Se préoccupant de la norme, la grammaire normative est définie par les grammairiens classiques comme un « art » : « l'art de bien parler et de bien écrire ». Elle se veut à cet effet conservatrice de la norme et « se propose d'enseigner le bon usage et édicte à cet effet des règles privilégiant un usage particulier au détriment d'un autre. » (M.Reigel et al., 2009 : 26). Ainsi, le

grammairien, tel que l'affirme Maurice Grevisse, « garant et mainteneur de notre belle langue, sépare l'ivraie du bon grain, multiplie les mises en garde contre les déviations, les errements, l'emploi abusif de certaines expressions » (M. Grevisse, 2007 : 325).

Cette grammaire telle qu'enseignée à l'école a un but prescriptif. Elle ne cherche pas à décrire la manière dont les gens parlent, mais plutôt à imposer une langue à partir de règles strictes, à codifier une variété du français (un registre de langue). Ainsi, la grammaire traditionnelle impose une norme et n'essaye pas de comprendre ou de déterminer l'usage réel d'une langue par un locuteur. Elle présente ainsi une description complète des conventions grammaticales d'une langue fixée par une institution. Pour le français, c'est l'Académie Française qui fixe ses normes et ce sont des œuvres littéraires qui cautionnent l'emploi d'une tournure de phrase. Les dictionnaires et les grammaires de référence servent à faire connaître cette norme à l'exemple de *Le Bon usage* de Maurice Grevisse qui, en est déjà à la 15^e édition, reste la référence dans l'enseignement de la norme du français standard.

Cette discipline nous intéresse dans le sens qu'elle correspond à une grammaire de la langue écrite. C'est sur elle qu'un scripteur doit se référer pour juger son énoncé correct ou non. André Goosse affirme, dans l'avant-propos *Le Bon usage* 12^e édition que la grammaire normative permet alors, « aux locuteurs et aux scripteurs de choisir le tour qui convient le mieux à l'expression de leur pensée et à la situation de communication dans laquelle, ils se trouvent ». Autrement dit, elle offre aux usagers une possibilité de choix pour exprimer ses idées. La norme du français est donc établie sur le modèle de l'écrit.

2.1.2 La sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui appréhende l'ensemble de l'activité langagière corrélée aux sociétés. Elle est née dans la moitié du XX^e siècle, avec pour chef de file Labov. Étant du domaine de la linguistique différentielle, elle se propose d'étudier les variations sociales, géographiques, la planification et la politique linguistique ainsi que les contacts sociaux. Compte tenu de la pluralité linguistique qui caractérise l'espace francophone, l'étude de la langue française de nos jours tient compte de la description de ses usages dans une société précise. C'est ce que William Labov appelle la sociolinguistique. Cette linguistique concerne ainsi la double implication du social et de la linguistique car, « une société ne peut subsister sans moyen de communication entre ses membres : la langue ne peut se constituer en dehors du processus de communication qu'il est possible d'identifier à la vie sociale elle-même » (C. Baylon et P. Fabre, 1990 : 73). Autrement dit, la langue est un fait social. Il n'existe pas de langue sans société, de même qu'il ne peut y avoir de société

sans langue, c'est-à-dire sans moyen de communication entre divers membres d'une collectivité. C'est également une discipline d'obédience linguistique, dont l'objectif serait d'après « W. Bright, de mettre en évidence le caractère systématique de la covariance des structures linguistiques et sociales et, éventuellement, d'établir une relation de cause à effet » (R. Galisson, D. Coste, 1998 : 507). R. Galisson et D. Coste, dans *Dictionnaire didactique des langues*, énumèrent les éléments constitutifs de la sociolinguistique. Entre dans le domaine de la sociolinguistique l'étude :

- des situations de communication et des modes d'énonciation liés aux types de discours produits ;
 - du statut social de l'émetteur en rapport avec ses performances linguistiques
 - des types et des niveaux de discours employés selon les classes sociales ;
 - de l'attitude des sujets parlants vis-à-vis de leurs propres énoncés ;
 - des jugements normatifs sur la langue ;
 - enfin de tout ce qui sert de substrat à la langue, qui conditionne son existence, donc qui entretient avec elle des relations étroites de solidarité, sans être pris en charge par la linguistique.

La sociolinguistique est d'une aide très précieuse parce qu'elle prend en compte l'interaction entre la langue et la société. Ainsi, « culture, société, et langage sont intimement liés et la frontière voulue étanche par certains types d'analyse des régionalismes, exclusivement linguistiques, entre langue et discours ne peut plus perdurer. » (P. Dumont, 1990 : 136). Cela s'explique par le fait que l'individu est un être social et le langage quant à lui, est le reflet de la société dans laquelle cet individu évolue.

La nouvelle dimension de cette discipline fait appel à un grand nombre de paramètres sociaux qui nous intéressent : âge du locuteur, leur localisation géographique, leur profession, leur appartenance ethnique. Aussi, en tant que linguistique de la parole, la sociolinguistique travaille sur des énoncés réellement produits par des sujets parlants dans des contextes réels à l'instar des situations d'enseignement-apprentissage. Dans notre étude, les productions écrites (dissertation littéraire) des élèves de la classe de première apparaissent comme la manifestation des phénomènes sociolinguistiques observés. La sociolinguistique apparaît alors comme une discipline ouverte faisant de la langue, à travers ses variations, le reflet du style de pensée d'un groupe social donné.

En somme la sociolinguistique a pour tâche de « découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques ; elle

s'efforce de les délimiter et de définir ce comportement vis-à-vis de la langue. » (J. A. Fishman, 1971 : 18). En d'autres termes, la sociolinguistique est l'étude des variantes linguistiques au sein d'une communauté. Ce qui permettra de circonscrire avec précision les variantes sociologiques et culturelles qui les ont produites.

2.2 Méthodologie

Définir la méthodologie revient à présenter la feuille de route qui nous a permis de mieux acheminer notre travail. Cette méthodologie se présente comme un ensemble de techniques, utilisées pour entreprendre une étude. Eliane Laure Keumegni citant Z. D. Bitdja'a Kody, souligne que la méthodologie est « une route, une démarche épistémologique que nous allons adopter pour atteindre les objectifs généraux, spécifiques (...) afin de tirer des conclusions généralisables et valider ou infirmer les hypothèses de départ. » (2009 : 25). En d'autres termes, cette méthode d'approche servira de pierre angulaire à l'étude des données.

En effet, toute recherche didactique nécessite une descente sur le terrain afin de mener une enquête. Ghiglein et Matalon (1985, 59) définissent l'enquête comme étant « une interrogation particulière portée sur une situation comprenant des individus et ce, dans le but de généralisation ». L'objectif de cette enquête étant de déceler les causes des difficultés morphosyntaxiques répertoriées dans les copies de dissertation des élèves afin de proposer des solutions palliatives. Pour mener à bien ce travail, nous allons analyser les copies de dissertation des élèves de la classe de première ; ensuite, leur adresser un questionnaire ainsi qu'aux enseignants de français.

2.2.1 La population d'étude

La population d'étude est la taille des individus susceptibles d'être enquêtés. L'enquête a été réalisée au lycée bilingue d'Étoug-Ebé, plus précisément auprès des professeurs de français en charge ou non des classes de première et auprès des élèves desdites classes. Le choix s'est porté sur ce lycée parce que, en plus d'avoir réalisé le stage pratique dans cet établissement, nous avons constaté qu'il regorge une population hétéroclite car venant d'horizon divers.

Notre population est donc composée de deux groupes : le groupe des enseignants et celui des élèves des classes de première. Cette classe a été retenue en raison de l'importance ou de la place de choix qu'elle occupe dans le cursus académique secondaire. En fait, la classe de seconde étant considérée comme une classe de transition qui s'inscrit dans la continuité des classes du premier cycle, celle de première est cependant, une classe de fixation

où les élèves doivent consolider et appliquer effectivement les acquis du premier cycle. Sur ce, ces élèves sont appelés à ce niveau d'étude notamment en dissertation, à appliquer les règles qui régissent la morphosyntaxe du français. Ce qui suppose au préalable, non seulement une bonne maîtrise de celles-ci mais également son intériorisation par les élèves.

2.2.2 La constitution de l'échantillon

Toute étude scientifique doit se faire sur la base d'un échantillon représentatif. Tous les membres de la population doivent avoir la même chance, la même possibilité d'en faire partie. L'échantillon c'est : « choisir un nombre limité d'individus dont l'observation permet des conclusions applicables à la population statistique à l'intérieur de laquelle le choix a été fait. » (G. De Lansdsheere, 1982 : 337). En d'autres termes, par échantillon, il faut entendre le sous-ensemble d'une population à partir duquel on tente de généraliser les valeurs obtenues.

Étant dans l'incapacité de mener cette étude sur tous les élèves des classes de premières, nous avons opté pour deux classes de première D. Le choix de ces deux classes est motivé par le fait que nous avons eu à enseigner dans celles-ci lors de notre stage pratique. Notre échantillon est constitué d'une classe de 65 élèves et de 100 élèves. Donc 165 élèves et de 15 enseignants. La totalité de l'échantillon donne 185 individus. Aussi tenons-nous ces chiffres de la consultation des emplois du temps des enseignants du censurat et des registres d'appel des classes de première mis à notre disposition par la surveillance générale.

2.2.3 Les variables

Une variable est « une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation. » (G. Mace, 1988 : 48). Dans le cadre de ce travail, l'on distingue la variable indépendante, la variable dépendante et les indicateurs.

2.2.3.1 Les variables indépendantes

Elles constituent les éléments que le chercheur manipule afin d'observer leur influence sur les variables dépendantes. Elles ne sont pas toujours en lien avec l'objet de l'étude, mais peuvent être prise en compte lors des résultats. Comme variables indépendantes, nous considérons celles liées aux sujets c'est-à-dire aux enquêtés :

- Pour les professeurs nous avons : le grade (PCEG, PLEG ou vacataires), l'expérience (qui représente le nombre d'année d'enseignement), spécialité (langue ou littérature).

- Pour les élèves on a : le sexe (les difficultés recensées peuvent être ressentie selon qu'on soit fille ou garçon), la région d'origine (permet de qualifier le rendement de l'élève par rapport à son substrat linguistique).

Nous avons demandé à chaque élève et enseignants des indications ci-dessus énumérées, et cela a permis d'élaborer nos variables indépendantes.

2.2.3.2 Les variables dépendantes

Elles par contre sont liées à l'objet d'étude. Ce sont les variables « qu'on ne manipule pas, mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle, des changements intervenus chez les autres variables. » (G. Mace, 1988 : 48). De ce fait, les variables dépendantes retenues sont la valence verbale, la syntaxe, les aspects morphosyntaxiques et le contact de langue.

2.2.3.3 Les indicateurs

Ils sont « des instruments permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse. » (G. Mace, 1988 : 53). À cet effet, ils sont considérés comme étant des outils d'analyse puisqu'ils permettent de recueillir des informations précises sur l'objet d'étude. Les indicateurs utilisés dans cette recherche sont : du transitif à l'intransitif, du transitif indirect au transitif direct, du choix des prépositions à l'intérieur du syntagme verbal ; la construction des phrases, la ponctuation, l'usage de la conjonction « que », l'emploi des relatifs ; les morphosyntaxes flexionnel, lexicale, positionnel et contextuel ; les interférences morphosyntaxiques, les transferts sémantiques et les calques.

2.2.4 Descriptions des instruments de collecte de données

Les instruments de collecte des données sont les outils utilisés pour la collecte de renseignements dans le cadre de l'enquête. Il est essentiel de bien concevoir ces instruments pour en arriver à des conclusions fiables et valides.

Afin de recueillir les informations à analyser, il est nécessaire de faire usage d'un outil d'investigation. En effet, la collecte des données s'opère au moyen d'instruments tels : le questionnaire, le test, l'interview. Nous avons opté pour le questionnaire adressé aux élèves et aux enseignants ainsi qu'un support d'enquête à savoir les copies des élèves.

2.2.4.1 Le questionnaire

Le questionnaire est un outil méthodologique comportant un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Il est présenté sous une forme papier ou électronique. Il peut être administré directement par un enquêteur (face à face ou au

téléphone) ou indirectement (envoi postal ou auto administré). La raison qui nous a motivée à opter pour le questionnaire est qu'il permet, contrairement à l'observation, de collecter des informations en peu de temps.

La formulation de nos questions est en rapport direct avec nos hypothèses. Les questions posées sont compréhensibles et sans ambiguïté. Nous avons veillé à l'anonymat dans le but d'encourager les sujets à être objectifs dans leurs réponses. Cela nous garantit l'obtention des résultats fiables sur lesquels nous pouvons faire une analyse des données.

Le questionnaire comporte neuf questions. Bien évidemment, il y a un préluce qui précède les questions qui concernent le sujet de notre étude. Il est constitué de deux parties. La première est réservée à l'identification des sujets : sexe, âge, statut, expérience. La deuxième partie est une série de questions en rapport direct avec nos hypothèses. Dans ce questionnaire, nous leur avons présenté :

- des questions à choix multiples auxquelles on propose un éventail de réponses au libre choix du répondant ;
- des questions ouvertes qui sont suivies d'un espace permettant à l'enquêté d'apporter ses réflexions et opinions personnelles. Elles lui donnent l'opportunité de s'épancher sur la question avec l'avantage pour l'enquêteur d'avoir une vue synoptique. Certes, celles-ci posent des difficultés de dépouillement, mais elles demeurent toutefois nécessaires.

2.2.4.2 Support de l'enquête

Le support de l'enquête renvoie au corpus qui a servi de base à l'étude. Le *Dictionnaire universel* le définit comme « un ensemble infini d'éléments, d'énoncés, réunis en vue d'une analyse linguistique ». Le corpus doit alors refléter la réalité à étudier. En effet, dans le cadre d'un travail de recherche, un corpus peut être une œuvre littéraire, un extrait de texte littéraire. Il peut aussi s'agir dans le cadre d'une recherche exclusivement didactique des copies des élèves. C'est de ce dernier dont il est question dans notre étude. Étant donné que cette étude est basée sur le français écrit des élèves, le recueil des données s'est effectué par la méthode corpus.

Par définition, la méthode corpus consiste en un recueil des récurrences du phénomène étudié. Dans ce cas, il sera question de recenser les difficultés morphosyntaxiques dans les copies de dissertation des élèves de la classe de première. A cet effet, Nous n'avons pas proposé un sujet test aux élèves. Nous avons récupéré les copies des élèves après les évaluations de la quatrième séquence. Les élèves ont donc composés dans les conditions

d'examen avec toute la motivation possible et le souci de produire le meilleur d'eux-mêmes. L'évaluation de littérature portait sur deux sujets de types 3 (dissertation) au choix :

Sujet 1 :

Selon Kafka : « On ne devrait lire que des livres qui nous mordent et nous piquent. Si le livre que nous lisons ne nous réveille pas, à quoi bon le lire. Un livre doit être la hache qui brise les mœurs gelées en nous. »

Commentez et discutez cette affirmation à la lumière des œuvres lues ou étudiées.

Sujet 2 :

Pour le critique littéraire Albert Thibaudet : « Une œuvre littéraire est une représentation du monde réel. Une somme de clichés qui reflètent les mœurs d'une société. »

À l'aide des arguments tirés des œuvres lues ou étudiées, vous direz ce que vous pensez de cette affirmation.

Dans le but de faire une meilleure analyse de ces difficultés, nous allons élaborer une grille d'analyse qui nous permettra de catégoriser les problèmes recensés sur les copies.

2.2.5 Grille d'analyse

La grille est définie par *Le petit Larousse illustré* comme une « organisation et une répartition susceptibles d'être représentée par un tableau. ». Pour traiter notre corpus constitué des copies de dissertation des élèves, nous avons élaboré une grille d'analyse. Celle-ci prend en compte la grammaire normative qui nous aide à cerner les écarts par rapport à la norme prescrite ; et la sociolinguistique qui nous permet de relever les phénomènes issus du contact de langue. Cette grille aura deux entrées à savoir les variables et les indicateurs.

Tableau 1: Grille d'analyse des copies des élèves

Les variables	Les indicateurs
La valence verbale	du transitif à l'intransitif, du transitif indirect au transitif direct, du choix des prépositions à l'intérieur du syntagme verbal, la confusion des pronoms compléments (le, la, lui, les, leur)
Les problèmes syntaxiques	la construction des phrases, la ponctuation, l'usage du « que », l'emploi des relatifs
L'emploi des éléments grammaticaux	L'auxiliaire, le participe passé, les connecteurs logiques, les homophones
Les aspects morphosyntaxiques	flexionnel, lexical, positionnel, contextuel
Les phénomènes de contact de langue	Les interférences morphosyntaxiques, les calques et les transferts sémantiques

2.2.6 L'administration de l'enquête

Il s'agit de présenter les conditions dans lesquelles s'est déroulée l'enquête au sein du lycée d'Étoug-Ebé. L'administration du questionnaire s'est bien déroulée car, c'est pendant la période du stage pratique que nous avons distribué nos questionnaires. Ainsi, avec l'aide de notre encadreur, nous avons rencontré d'autres enseignants de français à qui nous avons remis nos questionnaires.

Cependant, il n'en demeure pas moins vrai que certaines difficultés ont été sous-jacentes à cette étape. Ainsi, la difficulté majeure était liée à la multiplication des questionnaires vus le nombre d'élèves que nous avons choisis pour enquêter. Ce grand nombre d'enquêtés se justifie par notre désir de recueillir avec certitude la récurrence des difficultés morphosyntaxiques.

2.2.7 Technique de dépouillement des données de l'enquête

C'est la dernière étape. Une fois les questionnaires récupérés, nous nous sommes consacrée à la prise de connaissance des données recueillies et à les décrire. La description consiste à exploiter les questions les unes après les autres, dans le but d'inventorier les réponses obtenues.

Le dépouillement des données recueillies sur le terrain notamment des questionnaires se fera à l'aide de la méthode statistique. La statistique est une méthode

scientifique du traitement des données. L'analyse des données est utilisée pour décrire les phénomènes étudiés, faire des prévisions et prendre des décisions à leur sujet. Il existe deux méthodes statistiques :

- la statistique inférentielle qui permet d'effectuer la description des données, mais son objectif est de faire prendre des décisions au vu des observations ;
- la statistique descriptive : elle est encore appelée analyse des données. Celle-ci a pour but de résumer de façon synthétique et efficace afin de mettre en évidence ses propriétés.

Dans le cadre de notre étude, le choix s'est porté sur la méthode descriptive pour le traitement de nos données, car, elle permettra de mesurer et d'interpréter les données de nos questionnaires. Nos résultats seront présentés sous forme des tableaux et nous utiliserons le calcul des fréquences. La fréquence est le nombre de fois qu'une observation apparaît dans différents choix. Ainsi, ce pourcentage se calcule comme suit :

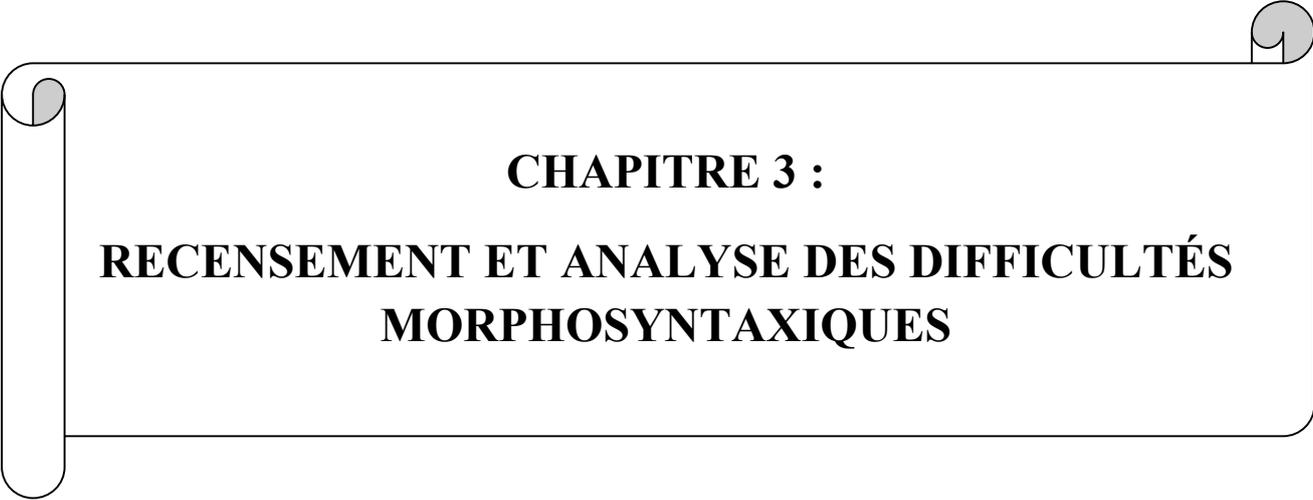
$$F_i = N_i \times \frac{100}{N}$$

F_i = fréquence ou pourcentage ;

N_i = nombre de répondant à une modalité ;

N = nombre total des répondants.

Nous venons de présenter de manière détaillée les éléments supports de notre étude. Ils sont constitués des théories de références à savoir la grammaire normative et la sociolinguistique ; et de la présentation de la méthodologie de recherche c'est-à-dire, de la population enquêtée et ses caractéristiques, de la présentation du questionnaire, de la présentation de la méthode d'analyse des données recueillies. Il ressort que ces outils concourent à construire la charpente de notre étude. Ainsi, leur mise en évidence nous sera d'une grande portée lors de l'analyse et description des données recueillies. Mais avant cette description, nous allons d'abord présenter les problèmes de morphosyntaxe répertoriés dans les copies de dissertation des élèves.



CHAPITRE 3 :
RECENSEMENT ET ANALYSE DES DIFFICULTÉS
MORPHOSYNTAXIQUES

Les problèmes auxquels sont confrontés les élèves de la classe de première D en langue françaises sont nombreuses et multiples. L'analyse de leurs copies de dissertation nous permet de répertorier les problèmes de morphosyntaxe auxquels ceux-ci sont confrontés. Ces difficultés sont liées aux variables dépendantes ainsi qu'aux indicateurs. Notre objectif est de les recenser et de les analyser selon une logique grammaticale et sociolinguiste afin de présenter les résultats d'une analyse qualitative qui nous permettra de faire une interprétation. De ce fait, nous allons passer au crible de notre analyse la valence verbale, certains éléments grammaticaux (auxiliaires, connecteurs logiques et les homophones), la syntaxe, les aspects morphosyntaxiques et les phénomènes de contact de langues (les calques, les interférences morphosyntaxiques et les transferts sémantiques).

3.2 La valence verbale

Le *Dictionnaire de didactique des langues* définit la valence en linguistique comme le « critère de caractérisation et de classement des verbes en fonction du nombre d'actants (substantifs ou équivalents) qu'ils régissent. » (R. Galisson et D. Coste, 1988 : 584). Cette théorie de la valence a surtout été développée par le linguiste français Lucien Tesnière. Dans sa terminologie valencielle, le sujet est dénommé « prime actant », le complément d'objet direct « second actant » et le complément d'objet indirect (tiers actant). Les difficultés morphosyntaxiques que connaissent les élèves apparaissent au niveau de la construction des verbes. Les verbes changent ainsi de transitif à l'intransitif, de transitif indirect à transitif direct. Ces modifications sont quelques fois consécutives à l'omission ou à la confusion des pronoms compléments.

3.2.1 Du transitif à l'intransitif

Les verbes transitifs sont ceux qui expriment une action du sujet sur une personne ou sur une chose. Ils appellent un complément d'objet sans lequel ils auraient un sens incomplet. Ils supposent donc une relation nécessaire entre un être ou une chose qui fait l'action ; un être ou une chose qui la reçoit. Les verbes intransitifs par contre sont ceux qui expriment une action ne passant pas du sujet sur une personne ou sur une chose ; ils n'appellent pas de complément d'objet et suffisent avec leur sujet à exprimer l'idée complète de l'action. Dans notre corpus, nous avons relevé une confusion de ces aspects verbaux :

a: « Un auteur du nom d'Evelyne Mpoundi Ngollé qui a matérialisé dans sous la cendre le feu. »

b: « les écrivains utilisent pour véhiculer un message et dénoncer. »

c : « l'écrivain produit à base de la réalité »

Les verbes « matérialiser », « utiliser », « dénoncer », « produire » ont dans ces énoncés un emploi intransitif, c'est-à-dire comme des verbes qui n'admettent pas de complément d'objet. Par contre, dans leur utilisation initiale, ce sont des verbes transitifs. Au préalable, chacun de ces verbes doit être accompagné d'un complément d'objet direct. Ainsi, l'omission de ce complément constitue un écart à la norme standard car, ces phrases sont incomplètes.

3.2.2 Du transitif indirect au transitif direct

Les verbes sont dits transitifs indirects quand leur complément d'objet est indirect c'est-à-dire introduit par une préposition ; et sont dits transitifs direct lorsque leur complément d'objet est direct. Comme exemples extraits des copies de dissertation des élèves, nous avons :

a: « L'œuvre littéraire permet l'auteur à instruire » pour « l'œuvre littéraire permet à l'auteur d'instruire »

b: « un écrivain s'appuie en disant »

c: « l'auteur s'inspire la réalité pour créer son œuvre » pour « l'auteur s'inspire de la réalité pour son œuvre »

d: « Wilfried a succédé de sa tante Myriam »

Ces phrases s'éloignent de la norme de référence car les verbes « permettre », « s'appuyer », « s'inspirer », dans leur emploi correct, doivent être suivis d'un complément d'objet indirect. De plus, avec le verbe « succédé de » nous observons une confusion de la préposition « de » au lieu de « à » dans le syntagme verbale. Sur ce, nous constatons que certains élèves n'ont pas intériorisé les règles d'emploi des différents aspects verbaux.

3.2.3 La confusion des pronoms compléments d'objet (le, la, lui, les, leur)

Un pronom est un mot qui remplace le plus souvent un nom ou un groupe nominal ; mais il peut aussi se substituer à un adjectif ou à une proposition tout entière. « Le fait qu'il puisse remplacer autre chose qu'un nom explique que l'on utilise parfois le terme de substitut au lieu du terme pronom » (Bescherelle, 1990 : 222). Dès lors, un pronom qui remplace un nom a une fonction de complément et devient alors un pronom complément. En français, on distingue deux types de pronoms compléments à savoir : des pronoms compléments d'objet directs (COD) et les pronoms compléments d'objet indirects (COI). Dès lors, les problèmes que rencontrent les élèves concernent l'utilisation des pronoms compléments tels que : le, lui, la, les, leur. Quelques cas recensés :

a: « la réalité des mœurs, nous les découvrons dans nos œuvre littéraires »

b : « l'ignorance d'un homme qui lui conduira à l'infidélité commis par sa femme »

c : « maltraiter les hommes au point de leurs tuées »

d : « Suzanne lui trompait »

e : « on lui interpelle et à la poser des question »

Ces énoncés nous permettent de comprendre que les élèves éprouvent des difficultés dans l'utilisation des pronoms compléments. Dans ces phrases, nous constatons qu'ils confondent les noms que remplacent les pronoms compléments. Ainsi, le pronom « les » est mis pour « la réalité des mœurs ». Au lieu de « la réalité » c'est l'expression « des mœurs » qui est substituée. Cette confusion de l'élément substitué entraîne également une confusion de genre et de nombre du pronom complément. On remarque également que les élèves ne tiennent pas compte de la fonction des noms que remplacent les pronoms compléments et de l'aspect du verbe que ceux-ci accompagnent. Ces élèves se contentent d'utiliser les pronoms compléments sans s'interroger sur la validité de leur emploi. Dès lors, l'ignorance du nom substitué conduit à un emploi erroné du pronom complément.

3.3 L'emploi des éléments grammaticaux

La grammaire présente les principes d'organisation de la langue ainsi que les parties du discours. Notre étude concerne l'emploi de certains éléments grammaticaux tels que : l'auxiliaire, participe passé, les homophones et les connecteurs logiques.

3.3.1 L'auxiliaire et le participe passé

Du latin « auxillium » (secours), l'auxiliaire est défini par *Le Petit Larousse illustré* comme un « verbe ou locution verbale qui, perdant sa signification particulière, sert à former les temps composés des autres verbes ». Autrement dit, c'est un verbe qui se combine à un verbe principal pour former un temps composé. Dans ce cas, il ajoute certains aspects grammaticaux au verbe principal : le mode, le temps, la voix. À la base, il en existe deux qui sont être et avoir accompagné du verbe au participe passé. Dès lors, les productions écrites des élèves dévoilent une mauvaise utilisation de ces auxiliaires. Nous avons comme exemples :

a : « les écrivains ont permit de d'énoncer les mœurs de la société à travers ces œuvres et ont faient la découvrent du monde passe » pour « les écrivains ont permis de dénoncer les mœurs de société à travers ces œuvres et ont fait la découverte du monde passé »

b : « une femme est retrouvé entrain de fréquenter » pour « une femme est retrouvée entrain de fréquenter »

c : « un noir qui a était tué » pour « un noir qui a été tué »

d : « la ségrégation raciale qui est dénoncé » pour « la ségrégation raciale qui est dénoncée »

e : « une fille a été violé par son père géniteur » pour « une fille a été violée par son père géniteur »

f : « Wilfried et Karmis ont été persécuté et méprisé par le cercle d’Emeraude » pour « Wilfried et karmis ont été persécutés et méprisés par le cercle d’Emeraude »

g : « Victor Hugo s’avait inspiré de la vie des prisonniers », « un autre écrivain comme André Brink s’avait aussi inspiré » pour « s’était inspiré »

h : « on les tué » pour « on les a tué »

i : « sa fille les soutenues » pour « sa fille les a soutenu »

j : « sa femme qu’il tant aimé » pour « sa femme qu’il a tant aimé »

k : « la littérature est un impact » pour « la littérature a un impact »

l : « les hommes en générale est confestionner les livres » pour « les hommes en générale ont produit les livres. »

Dans ces énoncés, nous constatons que le participe passé employé avec l’auxiliaire « être » ne s’accorde pas en genre et en nombre avec le sujet comme nous enseigne la règle. De plus, les élèves ignorent que l’expression formée de « avoir été » se réfère au verbe « être ». C’est ainsi qu’on observe un écart par rapport aux règles d’accord que nous enseigne la grammaire normative. Les élèves font soit une mauvaise utilisation, soit une omission des auxiliaires dans leurs productions écrites. Dès lors, cet emploi erroné peut être dû non seulement à la non maîtrise des temps composés par les élèves mais également à la non intériorisation des règles d’utilisation des auxiliaires par ceux-ci.

3.3.2 Les homophones

On appelle homophone, un mot dont la prononciation est identique à celle d’un autre mot mais dont le sens diffère. On distingue deux types d’homophone : les homophones lexicaux et les homophones grammaticaux.

L’homophonie lexicale est relative au vocabulaire, au lexique. Elle concerne les noms, les verbes, les adjectifs et les adverbes. L’homophonie grammaticale quant à elle concerne les mots qui se prononcent de la même façon et que la connaissance des règles de grammaire permet d’orthographier correctement. Elle regroupe les déterminants, les pronoms, les prépositions et les conjonctions. Lors de l’étude de notre corpus, nous avons constaté que les élèves ne font pas une réelle distinction entre les homophones grammaticaux et lexicaux. Comme illustrations, nous avons les énoncés suivants :

a : « ceux qui ne l’on pas apporté un véritable amour » pour « ceux qui ne l’ont pas apporté un véritable amour »

- b : « l'œuvre littéraire peut ce définir » pour « l'œuvre littéraire peut se définir »
- c : « parler des biens faits des œuvres et ces limites » pour « parler des biens faits de œuvres et ses limites »
- d : « cet à dire » pour « c'est-à-dire »
- e : « l'auteur nous comptes des faits imaginaires » pour « l'auteur nous conte des faits imaginaires »
- f : « il nous distrait dans se sens » pour « il nous distrait dans ce sens »
- g : « ces dans cette même idée » pour « c'est dans cette même idée »
- h : « même à –vis » pour « même avis »
- i : « les œuvres littéraire n'on tel pas aussi d'autres fonctions ? » pour « les œuvres littéraires n'ont-elles pas aussi d'autres fonctions ? »
- j : « dont cette histoire » pour « donc cette histoire »

De ce qui précède, nous pouvons dire que les homophones qu'ils soient grammaticaux et lexicaux sont une source d'erreur à l'écrit. Car, ils s'écrivent différemment dans la plupart des cas. Les élèves sont donc appelés à mémoriser leurs règles d'emploi. Ce qui leur permettra d'éviter des confusions.

3.3.3 Les connecteurs logiques

Les connecteurs logiques sont des termes invariables qui ont pour but de joindre les mots, les phrases ; de contribuer à la construction de la logique et de la cohésion dans les idées. Ils jouent un rôle important dans l'organisation du texte. Ainsi, ils soulignent les articulations et marquent les relations établies entre les idées par celui qui parle. Ils contribuent donc à avoir une suite logique dans les idées. Il s'agit des morphèmes tels que : les adverbes, les conjonctions de coordination ou de subordination et parfois même les interjections. Comme utilisations erronées des connecteurs logiques dans notre corpus, nous avons relevé :

- a : « comme pour dire que la race noire était considérée comme celle des esclaves » pour « c'est-à-dire que la race noire était considérée comme celle des esclaves »
- b : « cependant l'œuvre littéraire n'est pas seulement réalité, mais elle est aussi fiction » pour « cependant l'œuvre littéraire n'est pas seulement réalité, elle est aussi fiction »
- c : « comme dit dans notre introduction, » pour « ainsi dit, ... »
- d : « mais la littérature, mais l'homme ne vit que des science de la vie et de la terre »
- e : « nous avons le racisme qui détruit la société d'où André Brink nous ouvre une fenêtre »
- f : « mais cependant, certains font de la littérature une imagination »

g : « car c'est un homme qui est mis à mort surtout à cause de son statut d'homme de couleur »

h : « nous allons présenter tout à coup le réalisme d'une œuvre littéraire et sa fiction »

Ces exemples nous révèlent que les élèves n'ont pas une bonne connaissance des connecteurs logiques et de leur valeur d'emploi dans l'énonciation. Cependant, ceux d'entre eux qui ont connaissance de quelques connecteurs en font un emploi inapproprié. C'est la raison pour laquelle, il y a absence d'organisation et de suite logique dans leurs idées. Par conséquent, ils ont des difficultés à produire des textes argumentatifs corrects.

3.4 Les problèmes de syntaxe

La syntaxe établit les règles qui gouvernent les relations de combinaisons et de dépendances entre mots et groupe de mots au sein de la phrase. Nous envisageons faire une analyse syntaxique des énoncés produits par les élèves. Cette analyse porte soit sur la totalité de la phrase, soit sur l'un ou l'autre des constituants phrastiques.

3.4.1 La construction des phrases

La construction de la phrase fait appel à l'ordre et à l'agencement des mots dans une phrase. Selon cette construction, on distingue plusieurs structures de phrase à savoir : la phrase simple, la phrase complexe et la phrase composée. À la lecture des copies constituants notre corpus, nous avons constaté que l'emploi de l'une de ces structures phrastiques constitue d'énormes difficultés pour les élèves. Comme exemples nous avons :

a : «Bref les œuvres littéraire nous permettent de prendre conscience de l'état des fléaux qui mine notre société à travers la fonction éthiques mais alors de nous évader et de s'épanouir à travers la fonction esthétique des œuvres littéraires.»

b : «De ce qui précède, il était question pour nous de montrer l'image qu'une bon œuvre représente dans le plan mondiale lorsqu'elle peut ressencé les fléaux d'une société et prouvé aux yeux du monde.»

Dans le cadre du processus rédactionnel, la phrase des élèves n'est pas cette unité complète et autonome, fondée sur des critères syntaxiques que le lecteur attend de lire. Nous constatons que dans leur dissertation littéraire, les élèves emploient presque exclusivement des phrases complexes, longues, et qui se confondent avec le paragraphe. Au cours du processus d'écriture, ce ne sont pas des phrases que rédigent les jeunes scripteurs, mais la chaîne des mots qui s'organise en fonction de ce qui précède et de ce qui suit.

3.4.1.1 La formation des questions

La formation des questions fait appel à certains dispositifs syntaxiques que le scripteur est appelé à respecter pour une meilleure formation de celles-ci. Ce qui n'est pas toujours le cas. D'où les interrogations suivantes :

a : « nous pouvons nous poser la question de savoir qu'elles en sont ces importances ? » pour « nous pouvons nous poser la question de savoir quelle est son importance ? »

b : « le problème posé dans ce sujet est l'influence de l'œuvre ? » pour « peut-on dire que l'influence de l'œuvre est le problème posé par ce sujet ? »

c : « dès lors, la question posée est celle de savoir les œuvres littéraires reflètent réellement la réalité ? » pour « dès lors, la question posée est celle de savoir si les œuvres littéraires reflètent réellement la réalité ? »

d : « les œuvres littéraires sont-elles une source d'inspirations des maux de la société ? Ne peuvent-elles pas servir d'autres choses pour pouvoir ici servir de rêve ? »

e : « l'œuvre littéraire a pour seul but de refléter les mœurs de la société ? »

f : « à cet effet, l'œuvre littéraire n'est seulement qu'une représentation du monde réel ? »

g : « néanmoins, l'œuvre littéraire n'est que seulement que la réalité ? »

e : « l'œuvre littéraire a pour seul but de refléter les mœurs de la société ? »

f : « quelle en sont les œuvres lues dans la société ? »

De ces relevés, il en ressort que les élèves ne connaissent pas formuler les questions. Leur question dans la plupart des cas suit le schéma de la phrase affirmative sujet –verbe-complément et point d'interrogation. Cette question est formulée avec l'intonation : la voix monte en fin de phrase. Cette forme est familière car c'est le registre qu'on utilise avec les amis ou la famille. Bien même quand la question est bien formulée (d), le style demeure familier. Les élèves transcrivent donc l'oral pour l'écrit.

3.4.2 L'utilisation de la ponctuation

La ponctuation constitue un ensemble de signes conventionnels qui contribuent à la structuration textuelle. Dans le processus de production écrite, la ponctuation ne sert plus à noter simplement l'intonation ou les pauses. Mais elle constitue une aide indispensable à la structuration et à la lecture d'un texte écrit. Elle permet la compréhension aisée de ce dernier et facilite sa lisibilité. Nous avons relevé des énoncés tels que :

a : « la ségrégation raciale qui a sévit dans le monde en particulier en Afrique du sud ou le noir ne pouvait pas rendre justice car il était trop inférieur à la race blanche, ici n'y avait pas

de vivre une vie d'ange et de bonheur en fin tous qui est bien de princesse nous voyons ici l'exagération de l'envie ou encore de la passion »

b : « tout compte fait l'œuvre littéraire permet réellement de d'énoncer les mœurs de la société en écrivant dans ces œuvres et lu par les individus afin de ressortir les problèmes majeurs qui mine nos société. »

c : « Wilfried qui est noirs ne savait pas qu'il était noir à succédé de sa tante Myriam qui était une noire dès qu'on a constater cela , on les tuer et pendant ce temps là sa femme Suzanne lui trompait avec son maitre d'hotel qui est axel et sa fille qu'il a considérer comme sa propre fille les soutenues au long de cette œuvre. »

Ce dépouillement des copies nous a permis de remarquer qu'il y a une quasi absence des signes de ponctuations dans les productions des élèves. Ceux-ci utilisent rarement le point et la virgule ; quelquefois le point d'interrogation pour la problématique et les guillemets pour les citations. De plus, comme observations récurrentes qui figurent sur les copies que nous avons examinée, nous avons « *apprendre à utiliser la ponctuation !* », « *absence totale de ponctuation !* ».

Au sens large, la ponctuation pouvant aussi être considérée comme la mise en page d'un texte, nous avons constaté l'absence des majuscules au début des phrases, des alinéas ainsi que des paragraphes. La ponctuation est alors malmenée voire inexistante dans les productions écrites des élèves. Ce qui contribue à une construction anarchique du texte et aussi au non sens des phrases produites.

3.4.3 L'usage de « que »

Le « que » est un mot destiné à lier les phrases entre elles. Ainsi, parmi les conjonctions de subordination, le « que » est celui dont l'usage est le plus fréquent en français. Nous avons recensé quelques usages représentants des écarts par rapport à la norme de référence :

a : « une œuvre littéraire n'a que pour seul objectif, l'évasion du lecteur » pour « une œuvre littéraire n'a pour seul objectif que l'évasion du lecteur »

b : « c'est pour soutenir la thèse de Albert Thibaudet que Stendhal énonce que. » pour « c'est pour soutenir la thèse d'Albert Thibaudet que Stendhal énonce : »

c : « l'œuvre littéraire n'est pas que seulement que réalité » pour « l'œuvre littéraire n'est pas seulement réalité »/ « n'est que réalité »

d : « nous avons que les œuvres littéraires que pour passer les messages » pour « les œuvres littéraires servent à véhiculer un message »

e : « pour appliquer les traditions nous avons que les œuvres littéraires que pour passer le message nous sommes obligé d'utiliser outre que les magazines »

f : « nous constatons dont que la réalité marche toujours la fiction »

g : « les œuvres littéraires sont que des pures jeux de mots »

Le « que » paraît dans ces énoncés comme un « que » sans statut spécifique. On observe alors une nature floue du « que » en rupture avec l'usage du français standard qui, l'utilise comme introducteur d'une construction enchâssée. Dès lors, la valeur du « que », dans nos énoncés, est difficile à préciser. Car, ce « que » ne joue pas le rôle de liage entre deux propositions. Nous percevons à travers les phrases recensées un certain régionalisme voire du camerounisme traduisant le souci d'appropriation du français par les élèves.

3.4.4 L'emploi des relatifs

Un pronom relatif représente et remplace son antécédent placé généralement devant lui. Il prend le genre et le nombre de cet antécédent. Il introduit une proposition subordonnée relative et celle-ci sert de complément à ce nom ou pronom. Comme pronoms relatifs on a : que, qui, quoi, dont, où, lequel et ses variables. Dès lors, nous avons relevé quelques écarts liés à l'utilisation des pronoms relatifs :

a : « nous pouvons prendre le cas de l'infidélité dont mine notre société » pour « nous pouvons prendre le cas de l'infidélité qui mine notre société »

b : nous avons le cas du viole que nous parle Evelyne Mpoundi Ngollé » pour « nous avons le cas du viole dont nous parle Evelyne Mpoundi Ngollé »

c : « *Le Dernier jour d'un condamné* qui montre l'injustice qui prône notre société »

d : « nous constatons dont que la réalité marche toujours la fiction » pour « nous constatons que la réalité marche toujours la fiction »

e : « une femme trahie par son mari qui a commis l'inceste d'où cette œuvre se résumera sur l'amour »

f : « dont cette histoire pousse André Brink a écrit pour dénoncer la ségrégation raciale qui était appliqué en Afrique de Sud »

De ce qui précède, nous constatons que le choix du pronom relatif, par les élèves, ne se fait pas en fonction de l'antécédent. On observe des modifications afférentes au comportement des pronoms relatifs « que », « dont » et « qui ». Ainsi, dans la phrase (a), à la place de « qui » on devrait plutôt avoir « dont » ; dans (b), à la place de « que », on devrait avoir « dont ». Les élèves confondent les usages du « que », « qui » et « dont ». De plus, nous pouvons percevoir dans cette confusion, l'influence des langues maternelles. Car, les

relatifs « dont » et « où » sont traduits par certaines langues camerounaises par l'équivalent littéral de « que ». Les élèves transposeraient donc les structures de leurs langues natives sur le français standard.

3.5. Les aspects morphosyntaxiques

En français, la morphosyntaxe s'exprime de manière lexicale, flexionnelle, contextuelle et positionnelle. Ainsi, les multiples difficultés d'expression relevées sur les copies de dissertation des élèves concernent également ces différents aspects de la morphosyntaxe.

3.5.1 Sur le plan lexical

La plupart des variations morphosyntaxiques portant sur le lexique permettent de modifier la catégorie d'un mot. Elle concerne la formation des mots et la création de nouvelles unités lexicales par la configuration, la dérivation, la préfixation, la suffixation et la composition. Dès lors, toutes ces manières de former des mots obéissent à des règles de formation ou de création. Le non respect de celles-ci est considéré chez les élèves comme un écart par rapport à la norme. Dans cette rubrique, nous relèverons également les orthographe erronées. Comme illustrations, nous avons :

a : « invisageable » pour « envisageable »

b : « *narratant* » pour « narrant »

c : « mirroie » pour « miroir »

d : « des floeurs » pour « fléaux »

e : « un sense » pour « un sens »

f : « parvenu au thème de notre devoir » pour « parvenu au terme de notre devoir »

g : « un écrivaint s'appuie en disant » pour « un écrivain »

h : « nos encertres » pour « nos ancêtres »

i : « dans la communité » pour « dans la communauté »

Lors de notre dépouillement, nous avons recensé plusieurs fautes liées à la graphie des mots. Celles-ci nous permettent de constater que les élèves ne lisent pas beaucoup. Car, la lecture permet non seulement d'enrichir son vocabulaire mais aussi d'améliorer son niveau d'expression.

3.5.2 Sur le plan flexionnel

Ferdinand de Saussure définit la flexion comme « la désinence, c'est-à-dire la caractéristique flexionnelle ou élément variable de fin de mot qui distingue les formes d'un paradigme nominal ou verbal » (1916 : 254). Les variations flexionnelles ont trois grands

types d'usages : changement de catégorie d'un mot ; des formes verbales et l'opposition entre singulier et pluriel ou entre masculin et féminin d'un mot. C'est cette dernière flexion qui nous intéresse. Les variations en genre et en nombre des noms s'expriment sous la forme d'une modification du suffixe. Les problèmes d'accord que connaissent les élèves s'illustrent dans les énoncés suivants :

a : « tout les noms » pour « tous les noms »

b : « de rêvé et d'imagine » pour « de rêver et d'imaginer »

c : « elle apportent » pour « elles apportent »

d : « il est à notez » pour « il est à noter »

e : « les grande thèmes » pour « les grands thèmes »

f : « les œuvres littéraires lus et étudiés » pour « les œuvres littéraires lues et étudiées »

g : « un vocabulaire et une grammaire riche » pour « un vocabulaire et une grammaire riches »

h : « nous pouvons aussi citez » pour « nous pouvons aussi citer »

g : « les problèmes majeures qui mine nos société » pour « les problèmes majeurs qui minent nos sociétés »

Les élèves ne maîtrisent pas les règles d'accord en grammaire. Pour eux, le nom ne s'accorde pas en nombre avec le déterminant qui l'accompagne (phrase a) ; le verbe non plus, ne s'accorde en genre et en nombre avec le sujet (g). De même, malgré que le premier verbe soit conjugué, le second verbe est également conjugué. Dès lors, Il en ressort que les élèves n'ont pas intériorisé les règles d'accord apprises depuis l'école primaire et révisées tout au long du premier cycle. Ceux-ci évoluent donc lors de leur cursus scolaire sans des pré-acquis solides en grammaire.

3.5.3 Sur le plan contextuel

La morphosyntaxe contextuelle comprend l'ensemble des formes appelées clitiques (associées au verbe) comme les formes de négation, les déterminants et les prépositions. Parmi ces éléments, notre choix s'est porté sur la préposition, voire sur l'emploi de cet élément grammatical par les élèves. Elle se définit comme des mots invariables dont leur rôle consiste à mettre en relation les mots d'une phrase et à indiquer les fonctions qu'ils assurent. En d'autres termes, elle relie un mot ou groupe de mots soit directement au verbe, soit à un autre mot de la phrase. Leur position très précise la caractérise d'une faible mobilité. Dès lors, leur utilisation cause un véritable problème aux élèves. Comme illustrations, nous avons recensé :

- a : « grâce cette œuvre » pour « grâce à cette œuvre »
- b : « dans Madame Bovary, où Emma qui est en la recherche de l'amour » pour « dans Madame Bovary, où Emma qui est à la recherche de l'amour »
- c : « répondre à cette question revient à donner l'importance d'un livre et de montrer son côté fiction » pour « répondre à cette question revient à donner l'importance d'un livre et à montrer son côté fiction »
- d : « l'œuvre littéraire permet beaucoup imagination » pour « l'œuvre littéraire permet beaucoup d'imagination »
- e : « parler des biens faits des œuvres et ces limites » pour « parler des biens faits des œuvres et de ses limites »
- f : « du même avis avec » pour « du même avis que »
- g : « l'œuvre permet divers citoyens de se cultiver, distraire, s'acquérir les connaissances » pour « l'œuvre permet à divers citoyens de se cultiver, de se distraire, d'acquérir les connaissances »
- h : « qui nous parle la corruption et l'infidélité » pour « qui nous parle de la corruption et de l'infidélité »

Dans ces phrases, il se dégage des écarts d'emploi de la préposition. Ces écarts sont peut-être dus à l'abondance des prépositions et à leur polysémie. Car, leur sens se détermine en fonction du contexte. Ainsi, les erreurs observées dans ces énoncés résident dans le mauvais choix des prépositions (phrase b) et de leur omission (g). Cette omission peut également s'expliquer par le fait qu'en français, un même verbe suivant le sens est suivi ou non d'une préposition. De plus, certains verbes ne peuvent être accompagnés que des prépositions précises. Dans ce cas, l'élève est donc appelé à acquérir le verbe et sa préposition en tant qu'un syntagme c'est-à-dire qu'on ne peut dissocier les éléments (h).

3.5.4 Sur le plan positionnel

La morphosyntaxe positionnelle est perçue comme un prolongement de la morphosyntaxe qui permet de construire un énoncé complet. Elle s'intéresse alors à la position de l'objet et du sujet du verbe qui, en fonction de leur position apporte un sens nouveau. Le sujet ou l'objet du verbe dépend de la position des groupes nominaux par rapport au groupe verbal. Le respect de la position des principaux éléments du discours dans la phrase constitue une difficulté majeure pour les jeunes scripteurs et se manifeste dans les relevés suivants :

a : « Les écrivains ont permis de dénoncer les mœurs de la société à travers ces œuvres et ont fait découvrir le monde passé aux individus présents. »

b : « La ségrégation raciale qui a sévi dans le monde en particulier en Afrique du sud où le noir ne pouvait pas rendre justice car il était trop inférieur à la race blanche, ici n'y avait pas de vie d'ange et de bonheur en fin tous qui est bien de princesse nous voyons ici l'exagération de l'envie ou encore de la passion. »

c : « Dans ce livre où il fait l'imagination de ces personnages en leur attribuant des mœurs, qui n'existent pas c'est le cas du nom du héros nous avons l'imagination d'un village qui n'existe pas dans l'Est du Cameroun, ainsi un contemporain déclare... »

Dans ces exemples, nous constatons que les élèves éprouvent des difficultés à respecter la position des éléments phrastiques. Les élèves se rassurent que leurs phrases commencent par une majuscule et se terminent par un point. Pour ce qui est de l'agencement des mots dans celles-ci, ils se rassurent qu'il y ait des verbes conjugués autour desquels les autres éléments du discours sont disposés sans souci de cohérence et de logique. On constate que les élèves se contentent de transmettre une information ou de véhiculer une idée sans souci de disposer correctement les éléments de l'énoncé les uns par rapport aux autres. Ces énoncés dévoilent non seulement le style archaïque des élèves mais aussi leur appropriation de la langue.

3.6 Les phénomènes de contact de langue

Une langue n'est jamais isolée. Chaque communauté linguistique a toujours des relations avec d'autres car le monde est plurilingue et les communautés linguistiques se côtoient sans cesse. Ce sont ces rapports entre diverses langues que l'on appelle contacts linguistiques.

Dans notre pays le Cameroun, la langue française cohabite avec les langues nationales. Ainsi, le français considéré comme langue seconde (L2) connaît l'influence des langues nationales encore appelées langue première (L1). On appelle langue première (L1) d'un individu « tout simplement celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement au moment du développement de sa capacité de langue » (Pierre Martinez, 1996 :18) et la langue seconde, quant à elle, est pour le même individu « toute langue qu'il aura apprise par la suite, par exemple à l'école et non plus dans le milieu proche où il a été élevé » (Pierre Martinez, 1996 : 19). En effet, la situation de contact de langue entraîne la création des langues simplifiées permettant une communication directe sans recours à la traduction. Les principales manifestations du contact des langues répertoriées dans les copies sont les suivantes :

3.6.1 Les calques

Le calque est la transposition d'un mot ou d'une construction d'une langue dans une autre. C'est un phénomène qui fait intervenir deux langues. Les élèves ont tendance à produire des énoncés sur la structure de leur langue maternelle dans le français. C'est dans ce sens que Dubois affirme :

On dit qu'il ya calque linguistique quand, pour dénommer une notion ou un objet nouveau, une langue A(...) traduit un mot simple ou composée, appartenant à une langue B(...) en un mot simple existant déjà dans une langue ou en un terme formé des mots existent aussi dans la langue. (1973, 63).

Dans le calque, l'élément passe de la langue maternelle au français, mais sous une forme traduite sans tenir compte des changements de sens qui pourraient survenir au cours de la traduction. Il s'agit des traductions mot à mot dites littérales. Nombreux sont les élèves qui ont recours à leur langue première pour traduire certaines réalités que la langue seconde ne peut décrire. Ce phénomène linguistique se manifeste à travers les traductions littérales, les camerounismes, les africanismes. Toutefois, les écarts linguistiques relevés dans les copies sont :

a : « à côté de la fonction éthique des œuvres, nous avons aussi... » pour « en plus de la fonction éthique des œuvres... »

b : « son mari faisait le semblant d'être malade. »

c : « ce sont des écrits qui sert un passe temps chez le lecteur »

d : « il nous distrait dans ce sens là où »

e : « c'est rien que par la lecture qu'on ne commet plus les fautes d'orthographe »

f : « parfois on est face à un problème, on prend même une œuvre et on se met à la lire, on s'oublie même avant de prendre ce livre qu'on avait tant de problèmes »

g : « mais comme chez nous en Afrique, il y en a trop de corruption dans les pays c'est-à-dire qu'on n'aime pas voir l'homme évoluer dans le bon sens »

Les expressions soulignées dans les énoncés précédents traduisent littéralement les expressions telles qu'elles se présentent dans la langue source.

Selon Jean Tabi Manga,

Ces calques ou particularités phraséologiques représentent la projection en français local de schémas syntactico-sémantiques plus ou moins lexicalisés du substrat linguistique. Sur le plan de la sémantaxe, la réactivité de la substance du contenu africain à travers une forme d'expression française (le calque) traduit un phénomène proprement culturel. (2000 :165).

L'utilisation de ces calques exprime un souci d'expressivité chez les élèves qui écrivent la langue française tels qu'ils la parlent en y intégrant quelquefois une coloration culturelles.

Dans l'exemple (a), l'expression « à côté de » signifie « en plus de ». Elle est utilisée comme un connecteur logique à valeur additive.

L'expression « faisant le semblant d'être malade » dans la phrase (b) prend la forme d'une locution verbale et signifie « paraît malade ». Elle traduit l'incertitude du fait exprimé (la maladie).

À l'exemple (c), l'expression « sert un passe temps » est une locution verbale signifiant « permet de se distraire ».

L'expression « dans ce sens là où » à l'énoncé (d) renvoie à un connecteur logique à valeur explicative et signifie « c'est-à-dire » ou encore « en d'autres termes ».

Dans l'exemple (e), l'expression « c'est rien que par la lecture » qui est une locution adverbiale, signifie « ce n'est que »

« on s'oublie même souvent avant de prendre ce livre qu'on avait tant de problème » de l'énoncé (f) est une phrase traduite littéralement pour signifier que « le livre permet de s'évader »

Dans la même lancée, l'expression « chez nous en Afrique, on n'aime pas voir l'homme évoluer dans le bon sens » à l'énoncé (g) renvoie également à une traduction littérale signifiant « en Afrique, les hommes manifestent du dépit devant les avantages des autres »

L'emploi de ces calques révèle de manière inconsciente une coloration culturelle des locuteurs. Car, les élèves utilisent les éléments linguistiques de leurs langues maternelles et les transposent littéralement en français dans le but de mieux exprimer leur pensée. Il s'agit d'un processus d'appropriation de la langue seconde par les élèves. Selon Zang Zang « Le peuple (...) s'approprie la langue et en fait un instrument de communication linguistique adapté à la satisfaction de ses besoins et conforme aux structures déjà établies par les langues locales » (thèse : 1991). Or, cette appropriation entraîne une utilisation de la langue seconde (L2) avec la perte de ses valeurs stylistiques.

À travers ce phénomène, nous assistons à une contextualisation de la langue française qui prend les couleurs culturelles des milieux dans lesquelles elle est utilisée. Ce processus concourt à rabaisser la langue puisque nous allons assister à une perte des valeurs linguistiques du français au fur et à mesure que ses locuteurs vont intégrer des particularités du langage familier et vulgaire.

3.6.2 Les interférences morphosyntaxiques

Les interférences morphosyntaxiques concernent les règles grammaticales transposées d'une langue à l'autre. Cette insertion est due à la coexistence chez un même locuteur de deux systèmes linguistiques différents. Ainsi peut-on lister les accords des phrases, l'absence d'accent, l'agencement erroné des morphèmes d'une phrase. Comme exemples, nous avons relevé :

a : « l'œuvre littéraire n'est pas initule » pour « l'œuvre littéraire n'est pas inutile »

b : « une œuvre littéraire peut être définis »

c « l'œuvre litteraire de nos jours est ecrite par toute et les ecrivains ne veulent plus... » pour « l'œuvre littéraire de nos jours est écrite par toute et les écrivains ne veulent plus... »

d : « une bonne œuvre represente dans le plan mondiale lorsqu'elle peut ressense les fléaux d'une société et prouvé aux yeux du monde. » pour « une bonne œuvre a une portée mondiale lorsqu'elle peut recenser les fléaux d'une société »

Dans la phrase (a), nous constatons la permutation de la lettre « u » par la lettre « i ». Cette substitution nous fait croire qu'il s'agit d'un locuteur bassa'a. Car les locuteurs de cette région éprouvent des difficultés à prononcer le son /y/ et le remplace par /i/. Ce phénomène est lié au substrat linguistique des locuteurs natifs de cette localité. Dans ce cas, on parle d'interférence phonique car, il y'a intégration du son d'une langue dans une autre langue. Il s'agit donc d'un phénomène qui se manifeste dans la parole et que le locuteur ne contrôle pas à l'écrit.

Dans l'énoncé (b), il y a un accord erroné du mot « définis ». Dans la phrase (c) par contre, il y a omission des accents ; et dans le dernier exemple (d), les éléments constitutifs cette phrase n'ont pas un agencement correct.

3.6.3 Les transferts sémantiques

Il s'agit de l'influence des structures sémantiques de la L1 sur l'apprentissage d'une L2. Comme exemples, on note :

a : « le livre est un passe temps de nos jours » pou «de nos jours, le livre permet de se distraire »

b : « il faut toujours être fidèle à sa chose » pour « il faut toujours être fidèle à son épouse ou à son époux »

c : « la réalité marche toujours avec la fiction » pour « la réalité et la fiction sont liées »

d : « l'auteur dénonce de bouche à oreille les mœurs de la société » pour « l'auteur vulgarise les mœurs de la société »

e : « madame Bovary est parti de son foyer » pour « madame Bovary a divorcé »

f : « l'auteur parle du mélange des traditions dans le mariage » pour « l'auteur parle du brassage des traditions dans le mariage »

g : « un beau jour ce dernier l'a battu » pour « un matin/ un jour, ce dernier l'a battu »

h : « chez nous en Afrique on n'aime pas voir les gens évolués dans le bon sens » pour « en Afrique, les hommes sont jaloux les uns des autres »

i : « elle se trouve dans les bras de plusieurs hommes » pour « elle est frivole »

Dans ces énoncés, il est question d'une interférence sémantique. Car, on observe la transposition d'une formule rhétorique d'une langue à une autre. Bien que cette transformation révèle le souci du locuteur de véhiculer une idée, elle s'inscrit dans le registre familier.

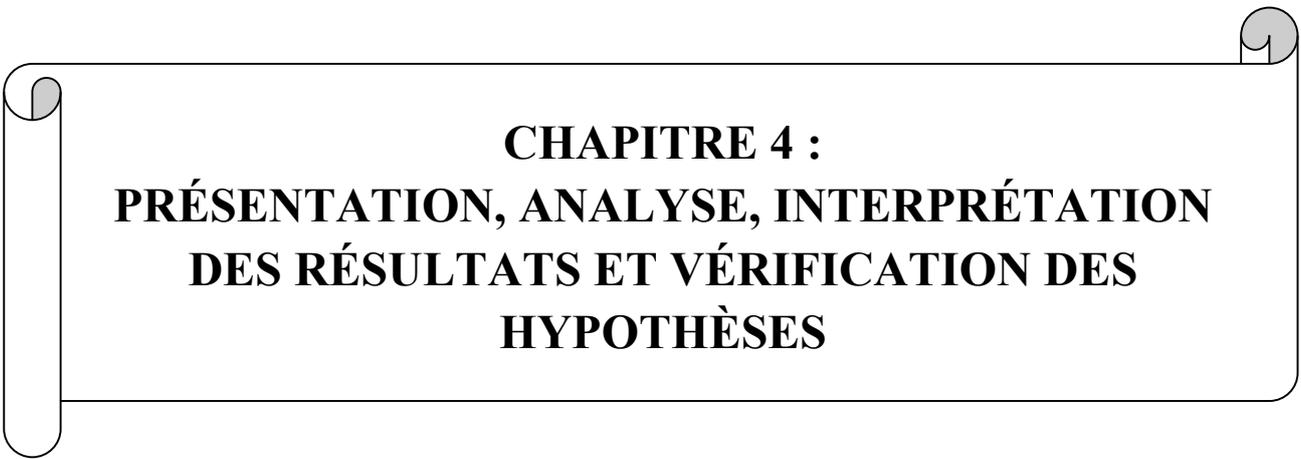
Les élèves dans leurs écrits attribuent donc à certains mots français un sens qui a son équivalent contextuel dans leur langue maternelle. Ces mots qui jouissent d'abord de leur dénotation initiale se voient élargir le champ sémantique grâce à l'usage fait en contexte. L'utilisateur du français L2 tend sur le plan sémantique à prêter aux unités lexicales le sens d'un terme plus ou moins équivalent dans la langue maternelle.

3.7 Analyse

Comme interprétation, nous pouvons dire que les problèmes de morphosyntaxe répertoriés dans les copies des élèves ont un impact sur le registre de langue. Par registre de langue, on entend, l'ensemble des variations dans le vocabulaire et la syntaxe conditionnés par l'usage social de la langue. Dès lors, ces difficultés, quelles que soient leurs natures, ont une très grande influence sur les niveaux de la langue. Elles affectent surtout les registres soutenu et courant qui n'admettent pas des écarts par rapport à la norme standard. Par contre, celles-ci ne posent aucun problème au niveau familier. À partir de ces difficultés recensées, nous pouvons en déduire que certains élèves s'expriment dans un style familier.

En somme, ce chapitre nous a permis de recenser les difficultés morphosyntaxiques présentes dans les productions écrites des élèves de la classe de première du lycée bilingue d'Étoug-Ebé. Comme difficultés répertoriées, nous avons d'abord souligné le problème de la valence verbale ; ensuite, nous avons relevé la mauvaise utilisation de quelques éléments grammaticaux tels que les auxiliaires, les homophones et les connecteurs logiques ; le non-respect de la syntaxe du français et des différents aspects morphosyntaxiques ; et enfin, nous avons évoqué quelques manifestations de contact des langues. De ce recensement, Il est donc aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des

difficultés majeures des élèves au niveau de l'écrit. Dès lors, ces écarts par rapport à la norme de référence ne reste pas sans conséquence car ils affectent deux registres de langue (courant et soutenu) et ne pose aucun problème au registre familier. Après cette analyse de notre corpus, nous allons procéder à la présentation des données recueillies sur le terrain notamment celles du questionnaire.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a slight shadow effect, framing the chapter title.

CHAPITRE 4 :
PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION
DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES
HYPOTHÈSES

Ce travail, s'inscrivant dans le domaine de la didactique, ne saurait s'achever sans dépouillement. Car, ce dernier permet non seulement de procéder à une analyse cohérente des données mais aussi de pouvoir vérifier si les hypothèses établies sont valides ou non. Dans ce chapitre, il sera question, à partir des questionnaires adressés aux élèves de la classe de première D du lycée bilingue d'Étoug-Ebé et aux enseignants dudit établissement, de présenter les résultats de l'enquête, d'analyser les données, de les interpréter et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

4.1 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Nous allons présenter les résultats obtenus grâce aux deux questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants. Cette présentation sera suivie d'une analyse et d'une interprétation.

4.1.1 Questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire a été soumis aux élèves dans le but de déceler les causes des difficultés morphosyntaxiques recensées dans leurs copies de dissertation littéraire. L'élève est perçu comme l'un des principaux acteurs du processus enseignement- apprentissage. En tant que moteur à son apprentissage, celui-ci peut être, de manière inconsciente, la cause des problèmes de morphosyntaxe auxquels il est confronté. Il peut donc représenter un frein à l'acquisition de ses connaissances langagières. Dès lors, ces résultats sont catégorisés et présentés sous forme de tableau.

Tableau 2 : Répartition des élèves suivant le sexe, l'origine linguistique (la langue maternelle)

Sexe	G 90			F 75		
Origines linguistiques	CS 70	O 50	GN 20	E 10	SO 10	NO 5

Légende :

F : fille

G : garçon

GN : Grand Nord ;

CS : Centre Sud ; E : Est ;

O : Ouest ;

NO : Nord Ouest et SO : Sud Ouest.

Ce tableau permet de voir que notre échantillon est représentatif car il est constitué d'une homogénéité d'individu. Notre population vient donc d'horizon linguistique divers. Mais, nous constatons que les élèves venant du Centre Sud sont plus nombreux, ensuite viennent ceux de la région de l'Ouest.

Tableau 3 : présence effective au cours de français

Question 1	Réponses	Effectif	Pourcentage
Assistez –vous toujours au cours de français ?	Non	95	57.57%
	Oui	70	42.42%
Total		165	100%

Ce tableau permet de voir que plus de la moitié des élèves n’assistent pas au cours de français. Leur pourcentage représentatif est de 57.57%. Pour justifier ce choix, certains disent qu’ils préfèrent, aux heures de français, réviser leurs matières scientifiques ; et pour d’autres, ils n’aiment pas le cours de français car celui-ci est amorphe. Pour les 42.42% toujours présents au cours, les avis sont partagés. Ils sont présents soit pour remplir les formalités, ce qui leur évite les heures d’absences ; soit parce qu’ils aimeraient avoir des bonnes notes aux évaluations de français.

Tableau 4 : affinité avec le cours de français

Question 2	Réponses	Effectifs	Pourcentage
Étudiez la langue française vous plaît –il ?	Pas du tout	95	57.57%
	Un peu	50	30.30%
	Beaucoup	20	12.12%
Total		165	100%

À travers ce tableau, nous comprenons que la plupart des élèves n’aiment pas étudier leur leçon de français. C’est un pourcentage de 57.57% qui nous permet de conclure cela. Pour justifier leur réponse, ils disent qu’on leur enseigne le « même » français depuis l’école primaire donc, ils ne trouvent aucun intérêt à l’étudier. Il se pose donc un problème de manque de volonté et de motivation. Les 30.30% qui aiment un peu étudier leur leçon de français, c’est pour avoir une bonne note à l’examen de fin d’année ; et enfin les 12.12% qui aiment beaucoup étudier leur leçon de français c’est non seulement pour améliorer leur niveau de connaissance mais aussi parce qu’ils trouvent que c’est une leçon très facile à comprendre contrairement à d’autres matières.

Tableau 5 : l'importance du cours de français

Question 3	Réponses	Effectif	Pourcentage
Le cours de français est –il important pour vous?	Oui	98	59.39%
	Non	67	40.60%
Total		165	100%

Ce tableau dévoile que, pour la majorité des élèves, le cours de français est important, soit un pourcentage de 59.39%. Car selon eux, pour réussir au probatoire, toutes les matières sont importantes, il ne faut rien négliger. Les 40.60% restants n'ont rien énoncé pour justifier leur choix.

Tableau 6 : le goût de la lecture/ affinité avec la lecture

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Aimez-vous la lecture ?	Non	120	72.72%
	Oui	45	27.27%
Total		165	100%

Ce tableau nous montre que les élèves n'aiment pas la lecture. Soit un pourcentage de 72.72%. Sous prétexte qu'ils ne saisissent pas facilement les réalités évoquées dans les œuvres. Par conséquent, la lecture fatigue et entraîne la paresse. Les 27.27% restants aiment la lecture pour se distraire surtout les bandes dessinées.

Tableau 7 : pratique linguistique

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Parlez- vous votre langue maternelle ?	Correctement	70	42.42%
	Un peu	60	36.36%
	Non	35	21.21%
Total		165	100%

De ce tableau, il en ressort que 42.42% des élèves parlent correctement leur langue maternelle ; 36.36% parlent un peu leur langue maternelle ; et les 21.21% restants ne parlent pas leur langue maternelle. Donc 78.78% ont pour L1 leur langue maternelle et 21.21% ont pour L1 la langue française.

Tableau 8 : les performances des élèves en français écrit

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment jugez-vous votre niveau en français écrit ?	Médiocre	90	54.54%
	Passable	47	28.48%
	Assez bien	20	12.12%
	Bien	08	4.84%
Total		165	100%

De ce tableau, il en résulte que 54.54% des élèves ont un niveau en français écrit inférieur à la moyenne ; 28.48% ont un niveau égal à la moyenne ; et 16.96% ont un niveau supérieur à la moyenne.

Tableau 9 : les difficultés des élèves en dissertation littéraire

Question	Réponse	Effectif	Pourcentage
En dissertation littéraire, hors mis la compréhension du sujet, quelle(s) rubrique(s) de notation vous cause le plus de problèmes ?	Expression et style	140	84.84%
	présentation	120	72.72%
	Organisation des idées	100	60.60%
Total			

Étant donné que les élèves ont choisi plusieurs réponses, nous avons jugé nécessaire de traiter de manière individuelle chacune des réponses proposées. Ainsi, Nous remarquons que plus d'élèves éprouvent des difficultés dans la rubrique expression et style d'où un pourcentage de 84.84% ; suivi de la présentation 72.72% ; et enfin l'organisation des idées 60.60%. Ces difficultés rencontrées par les élèves dans la pratique de l'écrit se rapportent à la

morphosyntaxe. Ainsi, la dissertation littéraire constitue un moyen implicite de l'évaluation du niveau d'acquisition des règles morphosyntaxiques chez les élèves.

Tableau 10 : appréciation des performances des élèves en dissertation littéraire

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Quelles sont les observations qui reviennent toujours sur vos copies de dissertation ?	Mauvaise organisation des idées	100	60.60%
	Style lourd/expression difficile	90	54.54%
	Non sens	80	48.48%
Total			

Pour cette question, les élèves ont également choisi plusieurs réponses. Dans ce cas, nous avons examiné individuellement chacune d'elles. Comme observations qui reviennent toujours sur les copies de dissertation des élèves, nous avons d'abord la mauvaise organisation des idées avec un pourcentage de 60.60% ; ensuite le style lourd 54.54% ; et enfin le non sens dont la fréquence est de 48.48%. De ces résultats, il résulte que les élèves n'arrivent pas à communiquer sans ambiguïté.

Tableau 11 : moyens utilisés pour améliorer son niveau en morphosyntaxe

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Quel moyen utiliseriez – vous pour améliorer votre niveau en morphosyntaxe ?	En révisant les règles En assistant au cours de français de grammaire tout en les mémorisant	90	54.54%
	En assistant au cours de français	40	24.24%
	En utilisant les dictionnaires	20	12.12%
	En lisant	15	9.09%
Total		165	100%

Au regard de ce tableau, la grande partie des élèves pensent que pour améliorer leur niveau en production écrite, ils doivent réviser et mémoriser les règles de grammaire, soit un total de 54.54% ; et d'autres (24.24%) par contre, préfèrent assister au cours de français. 12.12% optent pour l'utilisation des dictionnaires et une minorité soit 9.09% ont choisi la

lecture. Au vu du pourcentage des deux derniers choix, nous pouvons dire que les élèves ignorent non seulement l'apport de la lecture dans l'amélioration des capacités d'écritures ; mais également l'utilité du dictionnaire comme moyen efficace pour l'acquisition de l'orthographe des mots et expressions.

L'analyse du questionnaire des élèves de la classe de première D du lycée bilingue d'Étoug-Ebé permet de constater le désintérêt que la majorité des élèves manifestent à la langue française. Ces élèves expriment, chacun à sa manière, un manque de motivation total à l'endroit du français. Il ressort donc de cette analyse que : la majorité n'assiste pas au cours de français ; n'étudie pas leur leçon de français ; n'aime pas la lecture ; parle leur langue maternelle ; juge leur niveau médiocre ; trouve que la rubrique concernant la mauvaise organisation des idées leur cause le plus de problème en dissertation. De cette énumération, nous pouvons dire que ces élèves constituent de manière inconsciente, leur propre barrière non seulement, à l'acquisition des règles morphosyntaxiques mais aussi à l'intériorisation de celles-ci. Néanmoins, les élèves jugent la langue française importante pour l'obtention de leur examen de fin d'année. Car, d'après eux, rien n'est à négliger. Bien que, tous veulent améliorer leur niveau en français, peu d'élèves ont opté, parmi les stratégies palliatives proposées, pour la lecture et l'utilisation du dictionnaire. Nous constatons qu'ils n'ont pas connaissance de l'apport de ces deux outils dans l'amélioration du processus d'écriture. Quels résultats révèlent le questionnaire des enseignants ?

4.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire a été adressé aux enseignants dans le but de recueillir leurs points de vue au sujet des difficultés morphosyntaxiques que connaissent les élèves de première. Les résultats des enseignants seront présentés de la même manière que ceux des élèves. Il est important de rappeler que 15 enseignants ont participé au déroulement de cette enquête.

Tableau 12 : répartition des enseignants suivant le grade, l'expérience et la spécialité.

Grade	PLEG 10	PCEG 5	vacataires 0
Spécialité	Langue 10	Littérature 5	
Expérience	10ans et plus 8	15 ans et plus 4	5 ans et plus 3

Le tableau montre que le nombre de PCEG (5) est inférieur à celui des PLEG (10). Ainsi, il y'a plus de professeurs qui ont achevé leur formation que ceux qui ne l'ont pas encore fait. Pour ce qui est de leur spécialité, 5 enseignants sont spécialisés en littérature par contre les 10 autres sont investis en langue. En ce qui concerne leurs années d'expérience : 3 enseignants ont au moins 5ans d'expérience, 8 ont au moins 10 ans d'expérience et les 4 autres ont au moins 15 ans d'activité. Ces informations nous permettent de comprendre que ces enseignants ont le profil adéquat pour nous donner leur avis sur les problèmes morphosyntaxiques que connaissent les élèves.

Tableau 13 : l'atteinte des objectifs lors des cours de langue

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
À la fin de votre cours de langue, cherchez-vous toujours à savoir si l'objectif a été atteint ?	Oui	09	60%
	Non	0	0%
	Parfois	06	40%
Total		15	100%

Ce tableau nous dévoile que 60% des enseignants cherchent toujours à savoir si l'objectif a été atteint. Pour la justification de ce choix, ils évoquent la conscience professionnelle. Par contre 40% restants cherchent parfois à savoir si l'objectif a été atteint car, selon eux la leçon est assez explicite pour tous. Dès lors, tous les enseignants, chacun à sa façon, éprouvent le besoin d'atteindre les objectifs à la fin des cours de langue. C'est la raison pour laquelle, la case portant sur la non atteinte des objectifs de la leçon de français demeure vide.

Tableau 14 : le quota horaire

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Remplissez-vous toujours le quota horaire prévu pour la dispensation de vos leçons ?	Oui	10	66.66%
	Non	5	33.33%
Total		15	100%

À travers ce tableau, nous constatons que la majorité des enseignants remplissent toujours le quota horaire prévu pour la dispensation de leurs leçons, soit dans 66.66% des cas.

Et les 33.33% ne le font pas parce que, d'après eux, ils rencontrent parfois des difficultés liées au désordre que font les élèves lors de la dispensation de leur leçon. Étant donné l'interdiction de la correction physique dans nos établissements, il devient difficile, de maintenir ou de rétablir l'ordre dans les salles de classe.

Tableau 15 : la méthode d'enseignement

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Votre manière de dispenser votre cours captive-t-elle toujours vos élèves ?	Certains	10	66.66%
	Non	0	0%
	Oui	5	33.33%
Total		15	100%

D'après ce tableau, seule la méthode d'enseignement d'une minorité (33.33%) d'enseignants captive toujours les élèves. Ce choix se justifie, selon eux, par le fait que les élèves participent toujours à leur cours. Par contre, pour plus de la majorité des enseignants (66.66%), leur méthode d'enseignement ne captive que certains élèves car ceux-ci non seulement ne participent pas au cours mais aussi on note soit une absence récurrente, soit une distraction ou un manque d'intérêt de ceux-ci. Ainsi, nous constatons que tous les enseignants fournissent des efforts afin que leur façon de dispenser le cours puisse captiver les élèves. Certes, cela reste insuffisant. Car, même si la case correspondant à la réponse « non » est vide, il est à noter que seuls certains élèves sont captivés par la méthode d'enseignement.

Tableau 16 : les origines de la contreperformance des élèves en dissertation littéraire

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Au vu des erreurs et des incorrections rencontrées sur les copies de dissertation des élèves de première, d'après vous, à quoi est due cette contre-performance des élèves ?	Est-ce au manque de motivation des élèves ?	15	100%
	Est-ce au manque d'intérêt que les élèves accordent à la langue ?	13	86%
	Est-ce à l'effectif pléthorique ?	10	66.66%
Total			

Étant donné le nombre d'enseignants choisissant plusieurs réponses, nous avons jugé utile de traiter de manière individuelle chacune des réponses au choix. Ainsi, comme origines de la contreperformance des élèves en dissertation littéraire, nous avons d'abord le manque de motivation des élèves avec un pourcentage de 100%. D'après les enseignants, c'est parce que les élèves ne sont pas motivés qu'ils ne fournissent pas des efforts pour améliorer leur niveau en français. Ensuite, il y a le manque d'intérêt que les élèves manifestent à la langue, soit un pourcentage de 86%. Car, selon les enseignants, si les élèves accordaient de l'intérêt à la langue française, ceux-ci ne commettraient plus certains écarts (les accords, l'orthographe, la conjugaison) par rapport à la norme. Enfin, comme autre cause de la contreperformance des élèves, 66.66% des enseignants inculquent l'effectif pléthorique. En effet, le handicap d'effectif pléthorique rend toute pédagogie moderne inefficace. Car l'énorme masse des élèves rend quasiment impossible la définition précise d'une cible et « l'on se contente trop souvent d'objectifs généraux culturels et/ou linguistiques, en totale inadéquation avec la situation de l'utilisateur de la langue française » (Pierre Dumont, 1990 : 40).

Tableau 17 : les causes de la non maîtrise des règles morphosyntaxiques

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
À la lecture des copies de dissertation, la partie réservée à la langue et à l'expression est toujours décriée par les correcteurs, selon vous, à quoi est due la non maîtrise des règles morphosyntaxiques ?	Est-ce au manque de pré-acquis solide en grammaire ?	15	100%
	Est-ce à l'influence des langues maternelle ?	8	53.33%
	Est-ce à la non atteinte des objectifs par l'enseignant ?	5	33.33%
Total			

Pour cette question, les enseignants ont également choisi plusieurs réponses et nous avons examiné chacune d'elles individuellement. Comme causes de la non maîtrise des règles de morphosyntaxe, tous les enseignants (100%) ont opté pour le manque des pré-acquis solides en grammaire. Car, selon eux, les élèves n'ont pas intériorisé les règles de grammaire enseignées depuis l'école primaire. Ce qui serait donc la première cause de leurs difficultés en morphosyntaxe. Ensuite, il y a l'influence des langues maternelles comme deuxième cause de la non maîtrise de celles-ci avec un pourcentage de 53.33%. D'après les enseignants, c'est parce que les élèves ont tendance à transposer leur langue maternelle, en utilisant la syntaxe

du français, qu'ils n'arrivent pas à produire des énoncés qui sied au français standard. Et enfin, la dernière cause est la non atteinte des objectifs par l'enseignant de français. Bien que cette cause contrairement aux deux autres soit minime avec un pourcentage de 33.33%, celle-ci ne reste pas sans conséquence à une meilleure acquisition des règles qui régissent la morphosyntaxe.

Tableau 18 : les manifestations du contact des langues dans la production écrite des élèves

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Par quels phénomènes reconnaissez-vous l'influence des langues maternelles dans les copies de dissertation des élèves de première?	Calques	15	100%
	Transferts sémantiques	13	86%
	Interférences morphosyntaxiques	9	60%
	Emprunts	3	20%
Total			

Pour la réponse de cette question, les enseignants ont également opté pour plusieurs réponses que nous avons examinées individuellement. Les phénomènes à travers lesquels, les enseignants reconnaissent l'influence des langues maternelles dans les copies de dissertation des élèves de première, se manifestent différemment avec des pourcentages variés. Comme première manifestation, tous les enseignants ont porté leur choix sur les phénomènes de calques, soit un pourcentage de 100% ; ensuite, 86% des enseignants ont choisi le phénomène de transferts sémantiques ; enfin nous avons les interférences (60%) et les emprunts (20%). Nous constatons que la syntaxe de la langue française n'est pas le règne de l'uniformité et de l'homogénéité. Car, la langue est un univers où chaque être se dévoile dans sa singularité. Ainsi, quels que soient les phénomènes de contact de langue rencontrés, on peut se rendre compte que les élèves sont en train de s'approprier la langue française.

Tableau 19 : les impressions des enseignants au sujet du contact des langues

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment percevez-vous l'influence des langues maternelles dans les productions écrites des élèves ?	Avec colère	12	80%
	Avec indifférence	3	20%
	Avec fierté	0	0%
Total		15	100%

De ce tableau, il résulte que, face aux différentes manifestations de contact des langues rencontrées dans les productions écrites des élèves, les impressions des enseignants sont partagées. La majorité des enseignants les perçoit avec colère, soit un pourcentage de 80%. Car, ceux-ci éprouvent alors une énorme déception face à ces phénomènes de contact de langue toujours présents dans les copies des élèves. Ainsi, par cette présence, ils voient tous les efforts qu'ils fournissent, afin que les élèves acquièrent une bonne connaissance de la langue, se consumer. Pour les 20% restants, ces phénomènes sont perçus avec indifférence. Selon eux, on rencontrera toujours ces phénomènes peu importe les efforts fournis. Car tous les élèves ne peuvent pas acquérir les connaissances langagières sans heurte.

Tableau 20 : une stratégie palliative

Question	Réponses	Effectif	Pourcentage
Dans le but d'améliorer la morphosyntaxe des élèves du second cycle, accepteriez-vous l'insertion de la didactique de la grammaire ?	Oui	13	86.66%
	Non	2	13%
Total		15	100%

Comme solution pour améliorer la morphosyntaxe des élèves du second cycle, la majorité des enseignants (86.66%) accepterait l'insertion de la didactique de la grammaire dans ce cycle. Cette didactique de la grammaire servirait de rappel des notions oubliées par les élèves. Les 13% par contre, ne sont pas d'accord car, d'après eux, cette insertion constituera une entrave à l'évolution du programme de français. Néanmoins, ils proposent plutôt que l'accent soit mis sur cette didactique de la grammaire au premier cycle.

En somme, le questionnaire des enseignants fait état des écarts par rapport à la norme rencontrés dans la production écrite des élèves. Nous constatons que ces enseignants aussi sont à l'origine des problèmes de morphosyntaxe auxquels les élèves font face. De ce fait, nous avons des facteurs magistrocentriques tels que : tous les enseignants vérifient parfois si l'objectif a été atteint, soit un pourcentage de 40% ; 33.33% des enseignants ne remplissent pas toujours le quota horaire prévu pour la dispensation de leur leçon ; la méthode d'enseignement de 66.66% des enseignants captive certains élèves. Ainsi, en dehors des causes puericentriques c'est-à-dire centrées sur l'élève et des facteurs magistrocentriques, il y a également l'effectif pléthorique comme autre cause de la contreperformance des élèves, soit un pourcentage de 66.66%. Tous ces éléments constituent un frein à l'acquisition des

connaissances de la langue par les élèves. Ils représentent alors une entrave au processus d'enseignement-apprentissage des règles régissant la langue française. Car peu importe la clarté de la leçon et les difficultés rencontrées, l'enseignant doit toujours se rassurer que la leçon a été assimilée par les élèves. Il doit toujours chercher les voies et moyens pouvant servir à améliorer son enseignement. Bien que la conscience professionnelle l'exige, il est à noter que dans le domaine de l'enseignement aucun élément n'est à négliger. Donc, l'enseignant pour éviter d'être incriminé face à l'échec scolaire des élèves, doit toujours minutieusement bien réaliser sa tâche.

4.1.3 Interprétation des résultats des copies

L'analyse des copies des élèves a permis que nous relevions de multiples transgressions en relation avec la norme du français. Ces écarts concernaient à la fois, la valence verbale, l'emploi des éléments grammaticaux (auxiliaires, participes passés, homophones, connecteurs logiques), la syntaxe, les différents aspects morphosyntaxiques et les faits de langue. Le tableau ci-dessous fait état des erreurs recensées après analyse de ces copies

Tableau 21 : tableau synoptique des difficultés recensées

Difficultés recensées	Nombre d'occurrences	Pourcentage%
Problèmes de syntaxe	197	32.88%
L'emploi des éléments grammaticaux (auxiliaires, participes passé, homophones et connecteurs logiques)	157	26.21%
Problèmes liés à la valence verbale	100	16.69%
Problèmes liés aux aspects morphosyntaxiques	95	15.85%
Les manifestations de contact de langues	50	8.34%
Total	599	100%

Ce tableau ressort les statistiques de l'ensemble des erreurs relevées dans notre corpus. Ainsi, nous constatons que 32.88% des élèves ont des problèmes majeurs en syntaxe. Les erreurs syntaxiques sont les plus récurrentes dans les copies et se situent en premier place des écarts par rapport à la norme. Elles relèvent d'une non maîtrise des règles de la langue par les élèves.

En second, nous avons l'emploi erroné de certains éléments grammaticaux tels que les auxiliaires, les participes passés, les homophones et les connecteurs logiques, soit un

pourcentage de 26.21%, et de la valence verbale avec un pourcentage de 16.69%. Ces phénomènes sont liés à la méconnaissance des règles de la langue et de conjugaison, à l'insuffisance lexicale et le désir de s'approprier la langue pour ses besoins locaux par l'élève. Ces problèmes ont donc pour cause, la non intériorisation des règles de grammaire par ceux-ci.

Pour ce qui est des aspects morphosyntaxiques, ils renvoient à 15.85% des difficultés totales. Il apparaît que les élèves commettent ce type d'erreur parce qu'ils parlent plus qu'ils n'écrivent. À l'école comme dans la rue, les élèves sont submergés par l'oralité. Il en résulte que ceux-ci connaissent les mots beaucoup plus par contact oral qu'écrit. La forme de ces mots leur échappe nécessairement, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu. La graphie pourrait dans certains cas coïncider avec la prononciation que le locuteur fait de tel ou de tel mot.

Enfin, nous avons les manifestations de contact de langues (calques, interférences morphosyntaxiques et transferts sémantiques), soit un pourcentage de 8.34%. En effet, les élèves utilisent les éléments linguistiques de leurs langues maternelles et les transposent littéralement en français pour mieux exprimer leurs pensées. Cependant, on peut parler d'une appropriation de la langue étant donné que l'élève se sert de la langue à sa guise. Or, cette appropriation entraîne une utilisation de la langue à son niveau le plus bas avec la perte des valeurs stylistiques de la langue française.

Au regard des particularités syntaxiques, grammaticales, verbales, morphosyntaxiques, et des faits de langue, nous venons de démontrer que les productions écrites des élèves de la classe de première D du lycée bilingue d'Étoug-Ebé sont représentatifs des problèmes de morphosyntaxe au sein desquels la norme est pervertie. L'ensemble de ces remarques nous permettra de vérifier nos hypothèses.

4.2 Vérification des hypothèses

À la suite des résultats obtenus, il nous semble judicieux de vérifier si l'hypothèse générale et les hypothèses secondaires élaborées dès l'entame de notre étude sont validées. Dès lors, il est important que nous rappelions notre hypothèse générale : *dans le but d'améliorer les performances morphosyntaxiques des élèves, il faut mettre un accent particulier sur la lecture, mettre l'élève au centre de son apprentissage et tenir compte de l'environnement sociolinguistique de celui-ci dans le processus enseignement-apprentissage.* Nous allons vérifier chacune de nos hypothèses à partir des données recueillies lors notre étude.

4.2.1 Vérification de l'hypothèse secondaire n°1

L'hypothèse secondaire n°1 stipule que: *les problèmes de morphosyntaxe rencontrés dans les copies de dissertation des élèves sont d'ordre grammatical et sociolinguistique.*

Cette hypothèse est vérifiée à l'aide du tableau 1 intitulé la grille d'analyse des copies des élèves. Ainsi, pour son élaboration, nous avons pris en compte d'une part, la grammaire normative qui a aidé à déceler les écarts par rapport à la norme prescrite, et d'autre part, la sociolinguistique qui a permis de relever les différentes manifestations de contact des langues. À cet effet, nous pouvons dire que lors de leur cursus scolaire, les élèves rencontrent des difficultés grammaticales et sociolinguistiques qui les empêchent d'assimiler les règles de la morphosyntaxe du français.

4.2.2 Vérification de l'hypothèse secondaire n°2

Elle souligne que *les difficultés morphosyntaxiques se manifestent non seulement à travers le non respect des normes grammaticales mais également à travers l'influence des phénomènes de contact des langues.*

L'analyse des copies des élèves nous a permis de recenser quelques écarts par rapport à la norme grammaticale tels que : le problème liés à la valence verbale (du transitif à l'intransitif, du transitif indirect au transitif direct, la confusion des pronoms compléments le, la, lui, les, leur) ; le non respect de la syntaxe du français et des différents aspects morphosyntaxiques (flexionnel, lexical, positionnel, contextuel) et en fin, le mauvais emploi de certains éléments grammaticaux tels que les auxiliaires, les connecteurs logiques et les homophones.

Cette analyse a également permis de relever quelques manifestations de contact des langues comme les calques, les interférences et les transferts. De plus, le tableau 18 intitulé manifestations du contact des langues dans les productions écrites des élèves, nous informe que : 100% des enseignants ont opté pour les phénomènes de calques, 86% pour les transferts, 60% pour les interférences et enfin 20% pour les emprunts.

Le français se retrouve ainsi sur un territoire dont les diversités ethnique, géographique et culturelle influencent ses modalités d'appropriation et d'expansion. Par conséquent, cette hypothèse est confirmée et peut trouver son explication dans les différences entre la civilisation camerounaise et la civilisation française.

4.2.3 Vérification de l'hypothèse secondaire n°3

La troisième hypothèse : *ces problèmes de morphosyntaxe sont dus au manque de motivation des élèves, à l'influence de leur environnement linguistique ainsi qu'à la non atteinte des objectifs par l'enseignant.*

Cette hypothèse se vérifie à partir de plusieurs tableaux. Pour ce qui est du manque de motivation des élèves, le tableau 3 montre que 57.57% des élèves ne sont pas régulièrement présents au cours de français. Ce même pourcentage d'élèves n'aime pas étudier leurs leçons de français. Comme origine de la contreperformance des élèves, le tableau 16 nous renseigne que tous les enseignants, soit 100%, ont opté pour le manque de motivation de ceux-ci.

L'influence de l'environnement linguistique se perçoit à travers le tableau 7, soit un pourcentage de 78.78% des élèves parlent leur langue maternelle ; le tableau 17 quant à lui, montre que 53.33% des enseignants ont choisi l'influence des langues maternelles comme cause de la non maîtrise de la morphosyntaxique du français par les élèves.

Quant à la non atteinte des objectifs par l'enseignant, elle est visible à travers le tableau 13 car, 40% des enseignants vérifient parfois si l'objectif a été atteint ; le tableau 14 présente que 33.33% des enseignants ne remplissent pas le quota horaire prévu pour dispenser leur leçon. Le tableau 15 dévoile que la méthode d'enseignement de 66.66% des enseignants captive certains élèves. À travers le tableau 17, nous constatons que 33.33% des enseignants ont choisi la non atteinte des objectifs d'enseignement, comme cause de la non maîtrise des règles de morphosyntaxe.

Il est nécessaire de préciser qu'en dehors de ces causes précédemment énumérées, le tableau 17 nous informe que 100% des enseignants ont choisi le manque de pré-acquis solide en grammaire comme principale cause de la non maîtrise des règles morphosyntaxiques. En d'autres termes, c'est parce que les élèves n'ont pas intériorisé les règles de grammaire qu'ils connaissent des difficultés en morphosyntaxe.

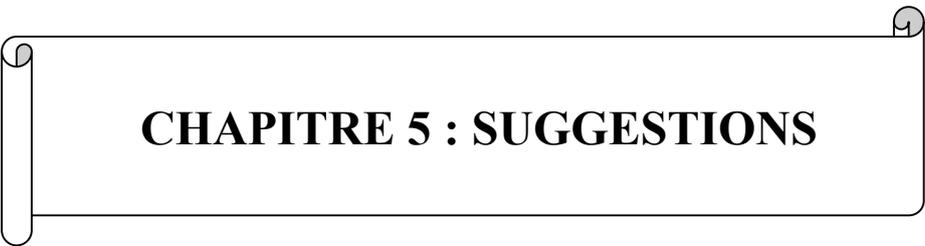
4.2.4 Vérification de l'hypothèse secondaire n°4

Selon la quatrième hypothèse, *la prise en compte des trois axes du triangle didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe, des tolérances orthographiques et grammaticales peuvent améliorer les performances des élèves en production écrite.*

Bien que le cours de français ne soit pas important pour tous les élèves (tableau 5), ceux-ci veulent néanmoins améliorer leur niveau en morphosyntaxe. D'après le tableau 11, chaque élève a choisi au moins un moyen dans le but de remédier à son niveau de

connaissances en français. Les enseignants quant à eux, ont opté pour l'insertion de la didactique de la grammaire au second cycle.

Il était question dans ce chapitre de présenter, analyser, interpréter les résultats des données de notre enquête et de vérifier la validité des hypothèses de recherche. Il en ressort que la majorité des élèves manifestent le désintérêt à la langue française. Ce manque d'intérêt et de motivation est à l'origine des difficultés morphosyntaxiques auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, ce désintérêt représente un obstacle à l'acquisition et à l'intériorisation des règles morphosyntaxiques. De plus, comme autres causes, nous avons non seulement souligné quelques manquements que commettent les enseignants dans leurs tâches, mais également l'effectif pléthorique. Dès lors, il est important de préciser que ces causes entraînent des conséquences néfastes comme la baisse drastique du niveau des élèves en français (54.54% des élèves jugent leur niveau médiocre) et la chute des notes en cette même discipline. Dans ce cas, le français ne favorise pas la réussite des élèves. Il revient à cet effet, à toute la chaîne éducative de réfléchir sur des solutions à apporter pour pallier ce problème.



CHAPITRE 5 : SUGGESTIONS

Dans ce chapitre, il est question de proposer les solutions aux problèmes de morphosyntaxe que rencontrent les élèves. Ces propositions sont adressées à la nation camerounaise toute entière parce que l'éducation de générations futures nous interpelle tous. Toutefois, nos suggestions visent à atteindre les principaux acteurs du système éducatif à l'instar des élèves, des enseignants, du ministère des enseignements secondaires et du gouvernement.

5.1 Recommandations aux élèves

La formation d'un homme ne saurait être complète s'il ne s'y met pas. Les élèves du second cycle ont beaucoup de difficultés en langue française à l'oral et à l'écrit. Pour pallier ce problème à leur niveau, nous leur suggérons :

5.1.1 La motivation

La maîtrise de la langue conditionne toute réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion. Ainsi, l'apprentissage de la langue est d'une importance capitale. À cet effet, les élèves doivent prendre conscience que le français est une langue nécessaire. Ils doivent ainsi, cesser d'utiliser la langue dans le seul but de transmettre une information, mais en ayant le souci d'utiliser une langue châtiée. Car, le français qui a été pendant un laps de temps un outil de colonisation, est devenu aujourd'hui un instrument de cohésion. C'est par elle que se fait le rassemblement des masses dans notre République le Cameroun. C'est également par elle que sont nouées les relations avec certains pays hors d'Afrique.

Les élèves devraient prendre conscience que la langue française est donc un outil d'ouverture au monde. Dès lors, ne parler que sa langue maternelle, c'est avoir une maison sans fenêtre qui, seule, vous permet de voir hors de votre maison. Et le français « pour une grande partie des africains, est véritablement une fenêtre qui les fait communiquer avec le monde extérieur » (Jean-Pierre Makouta-Mbouka, 1973 : 84). La maîtrise et l'intériorisation des règles morphosyntaxiques du français s'avèrent donc une nécessité pour une meilleure intégration dans le monde du travail.

De plus, les examens et les concours d'entrée dans les écoles de formations reposent dans la majorité de cas sur l'évaluation en productions écrites. Pour cette raison, le besoin de maîtriser les normes qui régissent le fonctionnement de la langue française doit être ressenti par les élèves comme une priorité. Les élèves ont donc intérêt à maîtriser le français dans le but de comprendre les autres disciplines qui jusque-là sont enseignées en cette langue. Dès lors, quelle place occupe le dictionnaire dans l'acquisition de la morphosyntaxe ?

5.1.2 L'utilisation des dictionnaires

Le dictionnaire est l'un des outils nécessaires permettant aux élèves de se familiariser avec les mots et de maîtriser leur graphie. Ce qui les aiderait également à enrichir leur vocabulaire. C'est alors un ouvrage de référence contenant l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine d'activité généralement présenté par ordre alphabétique et fournissant pour chacun une définition, une explication ou une correspondance. C'est donc un outil au service de la langue et des apprenants. Cependant, il est considéré par les élèves comme un ouvrage ennuyeux et peu attrayant plutôt qu'un outil indispensable dans l'acquisition de l'orthographe des mots. Dès lors, les élèves doivent prendre conscience de l'utilité du dictionnaire. Ils doivent apprendre à s'en servir, c'est-à-dire : savoir le manipuler et savoir chercher la définition d'un mot selon le contexte. Étant donné que le sens d'un mot s'acquiert en contexte, il est alors nécessaire pour les élèves de se donner à la lecture.

5.1.3 Le goût de la lecture

Les élèves doivent cultiver le goût et le plaisir de lire. Ils doivent s'inscrire dans les bibliothèques et les centres linguistiques pour être en contact avec la langue. La lecture ouvre une brèche à l'écrit. En d'autres termes, si nous voulons écrire mieux, lisons, lisons encore. La lecture permet ainsi d'enrichir son vocabulaire car, chaque fois que nous lisons, nous rencontrons plusieurs mots nouveaux et découvrons plusieurs tournures phrastiques. De plus, elle permet de renforcer sa connaissance de la langue. Notre connaissance d'une langue devient alors plus forte avec l'aide de la lecture. Nous invitons donc tous les élèves à se lancer dans l'activité de lecture.

Les élèves doivent également savoir que, pour fixer les structures d'une langue dans leur esprit, rien de plus recommandable qu'un texte bien écrit et qui relate des événements connus, et même parfois vécus. En retenant l'idée, il retient à la fois la structure de l'énoncé qui la communique. C'est ainsi que, peu à peu, il se meuble l'esprit de mots, de tournures, de constructions et de schèmes d'énoncés de tous genres dont il se servira à son tour dans ses compositions françaises. Dès lors, dans le but de créer l'habitude et de susciter le désir de la lecture chez les élèves, des heures de lectures silencieuses peuvent être aménagées dans les emplois de temps ; des prix spéciaux de lecture, dont les modalités seraient à déterminer, peuvent être créés dans chaque école : par exemple des tableaux d'honneur à décerner. Dès lors, il est à noter que l'environnement de l'élève a également un impact sur sa formation.

5.1.3 L'environnement de l'élève

L'environnement de l'élève doit être approprié et favorable à l'apprentissage de la langue française. Pour un enseignement plus satisfaisant, une réhabilitation doit être faite au sein des établissements. Elle concerne non seulement la vérification de la qualité des enseignements, mais également l'équipement des bibliothèques en manuels de français pouvant favoriser la lecture chez les élèves.

Le système éducatif étant une chaîne dans laquelle chaque maillon a un rôle important à jouer pour la réussite des élèves, les parents ont une place incontestable dans la formation de leurs enfants. Ils doivent savoir qu'envoyer les enfants à l'école ne suffit pas, mais qu'il faut surtout leur procurer des manuels scolaires et les suivre dans leurs études. Constituant son environnement linguistique immédiat, les parents doivent veiller à l'acquisition d'un français châtié par leurs enfants. Ils doivent les inscrire dans les bibliothèques, surtout les encourager à la pratique de la lecture et contrôler leur bulletin de notes. Les parents sont de ce fait interpellés à prendre leur responsabilité dans l'éducation de leurs enfants. Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'enseignant a sa part de responsabilité.

5.2 À l'endroit des enseignants

La maîtrise du français est à la base de toute réussite scolaire et professionnelle. Dans ce cadre, le professeur de français a une lourde responsabilité : celle d'inculquer aux élèves les fondements de la langue française et la connaissance des règles qui régissent son fonctionnement. Pour y parvenir, il est appelé à respecter ses attributions.

5.2.1 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a un rôle déterminant dans la réussite des élèves. Il est le coordonnateur des activités de classe. C'est lui qui organise, choisit les aides didactiques, conçoit les activités d'apprentissage et encourage les élèves. Pour une éducation de qualité :

- l'enseignant ne doit pas ignorer qu'il peut influencer ses élèves par ses attitudes. En effet, l'enseignant est un modèle pour les élèves et, par conséquent, il doit se démarquer par ses attitudes vis-à-vis de la langue en s'exprimant sans faute aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. l'enseignant de français doit valider sa discipline. C'est lui qui doit prôner le bon exemple en s'y conformant soi-même de manière à être une source de motivation pour ses élèves ;

- L'enseignant de français doit savoir manier souplesse et autorité, de façon à encourager les élèves tout en réussissant à maintenir le calme dans sa classe. Face à des élèves manquant parfois de motivation ou d'intérêt, l'enseignant doit faire preuve de patience, d'une

créativité et d'une pédagogie illimitée. Avec les élèves démontrant le plus de difficultés, l'accompagnement doit être renforcé et personnalisé au mieux ;

- L'enseignant doit veiller à l'atteinte des objectifs fixés par les programmes officiels de langue française. Ainsi, à la fin de chaque leçon, il doit se rassurer que l'objectif fixé a été réellement atteint et que la leçon, quant à elle, a été assimilée par les élèves ;

- L'enseignant doit sensibiliser les élèves sur certaines méthodes d'études idéales pour acquérir des connaissances en langue à l'exemple de la lecture et de l'utilisation du dictionnaire ;

- L'enseignant doit parfois tenir compte des réalités socioculturelles lors de ses enseignements pour résoudre ou comprendre le problème de variation linguistique de certains élèves.

Aux lycées, le français peut être considéré comme la matière la plus importante de la formation de l'élève, le rôle de l'enseignant y est alors crucial. Car, l'enseignant a un impact plus important que le choix de l'établissement dans la réussite scolaire. Toutefois, la façon dont l'enseignant mène son cours a un impact sur la réussite des élèves.

5.2.2 La méthode d'enseignement

Une méthode d'enseignement est une façon d'organiser une activité pédagogique dans le but de faire faire des apprentissages aux élèves. On dira, par exemple, que l'exposé magistral, le travail en équipe sont des méthodes d'enseignement. Cette méthode nécessite un travail considérable au préalable. L'enseignant prépare ainsi consciencieusement ses supports avant chaque cours, en s'appuyant sur le programme fixé par l'éducation nationale. Ainsi, la mission centrale de l'enseignant est celle de la transmission d'un savoir. Et, pour mener à bien cette mission qui lui est assignée, l'enseignant doit choisir parmi une panoplie de méthodes celles qu'il juge meilleures.

Il est judicieux de préciser que les élèves arrivent en classe de première en connaissant les règles de grammaire et d'orthographe, nombreux sont les élèves qui sont capable, quand on les sollicite, de formuler des règles grammaticales et d'orthographiques. Or, dans leurs productions écrites, ces mêmes élèves ne savent pas obligatoirement les appliquer. À cet effet, il est impératif que les savoirs grammaticaux et orthographiques des élèves deviennent des savoir-faire. En pratique de classe, l'enseignant doit privilégier la phase d'échanges avec les élèves. La règle doit être élaborée progressivement par les élèves. Le fait de chercher un principe de fonctionnement de la langue, de le trouver, de le formuler eux-mêmes, rend les élèves réellement acteurs de leur apprentissage. Dans cette perspective,

après la remise des copies d'une évaluation, on peut proposer aux élèves de revenir sur leurs travaux d'écriture pour analyser les difficultés morphosyntaxiques auxquelles ils ont été confrontés. Il est intéressant de choisir un type de difficultés sur lequel l'enseignant travaille exclusivement avec les élèves. Cette méthode doit être adoptée parce que, la capacité des connaissances dépend de la capacité à les expliquer. Un savoir n'existe que quand il peut être dit. D'où l'importance des échanges oraux dans la classe, de l'interaction orale dans la construction des connaissances. Ainsi, l'activité de correction, quand elle donne lieu à ces échanges, devient également un temps de construction de savoir. C'est ainsi qu'elle favorise l'émergence des représentations qui ont été à la source du problème.

Le professeur doit donc, développer chez les élèves des capacités à raisonner sur la langue pour qu'ils soient capables par la suite, de sélectionner la graphie qui convient dans leurs écrits. Formuler des règles telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires est une phase certes indispensable, mais qui est loin d'être suffisante pour que les connaissances grammaticales et orthographiques des élèves soient efficaces en pratique. Pour résoudre ce problème, l'enseignant doit amener ces derniers à s'approprier ces règles en les construisant eux-mêmes à partir de leur observation de la langue. Les élèves doivent alors partir de leur propre observation de la langue dans un énoncé. Guidé par l'enseignant, ils seront à mesure de repérer un certain nombre d'éléments, d'en analyser le fonctionnement et d'en déduire une règle. Daniel Fernandez et Bernard Meyer évoquent le bénéfice de ces étapes : « observation, réflexion, élaboration de la règle : ces trois attitudes représentent un comportement d'ordre scientifique et permettent donc à la fois d'insister sur la logique du système et de développer les capacités de raisonnement abstrait » (1995 : 51)

L'enseignant doit réellement prendre en compte l'élève comme acteur dans son apprentissage de la langue. C'est seulement à cette condition que l'on permettra aux élèves d'accéder à une certaine autonomie. De plus, n'oublions pas que l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe est un apprentissage en continu, qui demande du temps et un travail au quotidien.

Bien que, on peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualités ; c'est dans la classe que la partie se joue. C'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir.

C'est le maître qui mène le jeu, c'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système, et utiliser au mieux les instruments, toujours imparfaits, dont il dispose. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres. (Pierre Dumond, 1990 :51)

Ce qui signifie qu'une augmentation de l'efficacité d'un professeur a d'énormes effets bénéfiques sur la réussite des élèves. L'enseignant a donc un impact plus important dans la réussite scolaire des élèves que le choix de l'établissement.

5.3 Au MINESEC et à l'inspection générale de l'enseignement

Le MINESEC, ministère qui se préoccupe particulièrement de la formation des jeunes dans le domaine éducatif au Cameroun, a la double charge d'instruire ces jeunes et de les éduquer simultanément. À ce titre, il serait souhaitable que l'élaboration des programmes de langue soit moins vaste et soit recentrer autour de la grammaire. Nous suggérons également qu'en plus des manuels de littérature déjà au programme, les élèves aient le manuel de langue qui comportera les rubriques grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison comme dans les classes du premier cycle. Ce qui appellera les élèves pour plus d'ardeur pour l'étude de la langue.

Des stratégies doivent être mises en place afin d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe française. Parmi les facteurs à prendre en considération, mettons en exergue les curricula. Tout en valorisant le curriculum existant comme socle de changement, il est primordial de réformer et d'actualiser les programmes d'études de la langue française pour que celle-ci soit plus pertinente par rapport aux besoins des élèves et en adéquation avec ses besoins socio-économiques. Cette réforme peut donc s'appuyer sur l'approche par compétence (APC) qui est de plus en plus reconnue comme étant une des plus appropriées pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages, particulièrement, si elle est basée sur des situations de vie. Ce programme doit traduire clairement cette approche en utilisant des termes simples et en précisant la compatibilité avec la transmission de connaissance. Il importe également de valoriser le transfert des connaissances, l'intégration des acquis, la conceptualisation, la mobilisation des ressources cognitives, le développement des stratégies d'apprentissage ainsi que la créativité.

5.4 Au gouvernement

En ce qui concerne l'éducation au Cameroun, beaucoup a déjà été fait, mais il reste encore des choses à faire. Par le biais de cette étude, le chercheur que nous sommes vient proposer des solutions liées aux difficultés morphosyntaxiques répertoriées dans les productions écrites des élèves. Nous pensons que l'État, dans le but de garantir un bon suivi des élèves, doit à travers ses textes en vigueur veiller à ce que le nombre d'élèves par classe soit respecté et connu de tous les établissements publics et privés au Cameroun. Ce qui permettrait d'éviter les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Car, l'énorme masse

des élèves empêche l'enseignant de bien dispenser son cours. Ainsi, l'enseignant ne peut plus veiller à faire participer l'ensemble de la classe et à rendre le suivi des élèves le plus personnalisé possible. Il ne peut pas organiser de manière régulière des contrôles et des évaluations, afin de suivre de façon précise les avancées de ses élèves, et reprendre les points de faille avec ceux-ci.

5.5 L'apport des tolérances grammaticales et orthographiques

Les rectifications orthographiques ont été proposées par le conseil supérieur de la langue française puis approuvées à l'unanimité le 03 mai 1990 par l'Académie française. Elles ont pour objectifs de rectifier l'usage grammatical et orthographique de certains mots, sans pour autant être une réforme. Elles veulent notamment, permettre de lever l'ambiguïté de la signification ou de la prononciation de certains mots. Vingt-six ans après sa validation par l'Académie française, l'orthographe rectifiée rentre dans les manuels scolaires de la rentrée 2016-2017 à la faveur de la réforme des programmes scolaires. L'idée naît à la fin des années 80 : la langue française perd du terrain à l'étranger. Sa complexité est pointée du doigt et plusieurs linguistes réclament une réforme. Les points étudiés sont limités à cinq :

- l'usage des traits d'union ;
- le pluriel des mots composés ;
- l'usage des accents circonflexes ;
- les anomalies des séries étymologiques désaccordées, du type des oppositions entre « ciller » et « dessiller », « trappe » et « chausse-trape », mais aussi l'orthographe des mots d'origine latine ou étrangère et autres incohérences, parmi lesquelles, on range le problème des doubles consonnes à la jointure entre racine et désinence ;
- enfin, un problème relevant de l'orthographe grammaticale : l'accord du participe passé des verbes pronominaux.

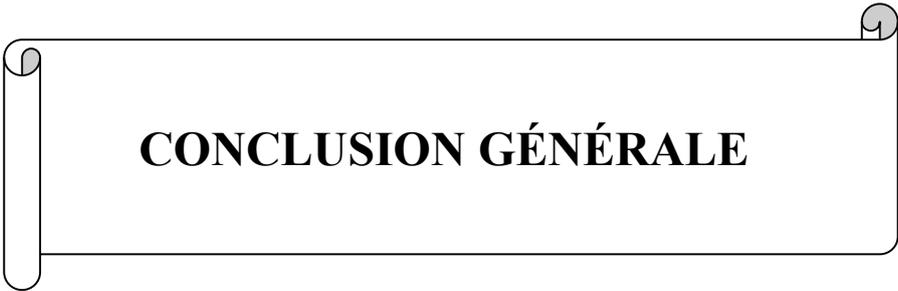
Bien que l'orthographe actuelle reste d'usage, les « recommandations » du conseil supérieur de la langue française ne portent que sur des mots qui pourront être écrits de manière différente sans constituer des incorrections ni être jugé comme des fautes. L'Académie française donne ainsi le choix entre les deux graphies, ancienne et nouvelle, tout en « recommandant » la nouvelle. Ces recommandations orthographiques émises par le conseil supérieur de la langue française ont pour but de faciliter l'enseignement du français. Cette décision constitue donc « un solide sabot pour bloquer les glissades vers une orthographe plus ou moins phonétique qui elle, dénaturerait totalement notre langue ». Ces

recommandations ne sont pas imposées, mais recommandées officiellement et il s'agit d'un cas, assez rare, par lequel l'État édicte précisément et unilatéralement les formes grammaticales et de conjugaison qu'il estime bonnes, fausses ou tolérables.

Dès lors, la prise en compte des tolérances grammaticales et orthographiques pourraient pallier certaines difficultés auxquelles les élèves sont confrontés. Encore que ces tolérances ne représentent pas une dérogation de la règle mais plutôt une simplification des normes dans le but de faciliter l'acquisition de la langue française.

À l'annexe de notre mémoire, nous allons porter quelques précisions sur l'usage ou la portée des formes nouvelles, les règles des rectifications, suivies d'une liste des mots reformés.

Dans ce chapitre, il était question des propositions pédagogiques aux principaux acteurs du système éducatif à l'instar des élèves, des enseignants, du ministère des enseignements secondaires et du gouvernement en vue de l'amélioration des performances en compétence du français écrit des élèves. Les élèves, étant au centre de leur formation scolaire, doivent reconsidérer la place de la langue française dans leur éducation, avoir non seulement l'habitude de consulter les dictionnaires mais également cultiver le goût de la lecture ; de plus, leur environnement doit être favorable à l'apprentissage du français. Les enseignants quant à eux ont un rôle crucial, ils doivent servir de bon exemple en validant la discipline, choisir parmi une panoplie de méthodes celles qu'ils jugent meilleures pour la transmission des savoirs et aussi ils doivent sans cesse motiver les élèves. En ce qui concerne le ministère des enseignements secondaires, il doit reformer les programmes de la classe de première tout en s'appuyant sur l'approche par compétence qui est de plus en plus reconnue comme étant une des plus appropriées pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages ; le gouvernement de par ses textes en vigueur doit veiller à ce que le nombre d'élèves par classe soit respecté et connu de tous les établissements publics et privés au Cameroun. Ce qui permettrait d'éviter les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Et enfin, la prise en compte des tolérances grammaticales et orthographiques pourrait pallier certaines difficultés auxquelles les élèves sont confrontés.



CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail, il était question de mener une étude sur le thème : *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de 1^{ère} : cas du lycée bilingue d'Étoug-Ebé*. Nous sommes partie du constat selon lequel le français écrit des élèves de la classe de première présente certaines variations morphosyntaxiques qui l'éloignent progressivement du français standard. Bien que le français soit au Cameroun, la première langue de socialisation et de scolarisation, son appropriation croissante par les élèves n'est pas sans conséquence quant à la diffusion de la norme mieux des normes qui se créent. Tant à l'oral qu'à l'écrit, le niveau de français des élèves est en baisse continue dans les lycées.

La question principale autour de laquelle s'est articulée cette recherche était celle de savoir comment amener les élèves de la classe de première à avoir des meilleures performances morphosyntaxiques en productions écrites ? Pour répondre à cette question, nous avons formulé quatre hypothèses de recherche découlant de l'hypothèse générale : dans le but d'améliorer les performances morphosyntaxiques des élèves, il faut mettre un accent particulier sur la lecture, mettre l'élève au centre de son apprentissage et tenir compte de l'environnement sociolinguistique de celui-ci dans le processus enseignement-apprentissage. Dès lors, comme première hypothèse de recherche : les problèmes de morphosyntaxe rencontrés dans les copies de dissertation des élèves sont d'ordre grammatical et sociolinguistique. La seconde mentionne que ces difficultés morphosyntaxiques se manifestent non seulement à travers le non respect des normes grammaticales mais également à l'influence des phénomènes de contact des langues. La troisième stipule que le manque de motivation des élèves, l'influence de leur environnement linguistique ainsi que la non atteinte des objectifs par l'enseignant sont à l'origine des problèmes de morphosyntaxe auxquels sont confrontés les élèves. Et enfin, l'hypothèse quatre propose que la prise en compte des trois axes du triangle didactique dans le processus d'enseignement-apprentissage de la morphosyntaxe améliorerait les performances des élèves en production écrite.

Pour résoudre le problème de cette recherche, nous sommes appuyée sur deux théories de références : la grammaire normative et la sociolinguistique. La première théorie a servi de référence à la norme du français standard afin de relever les écarts linguistiques dans les productions écrites des élèves. La seconde théorie, quant à elle, a permis de recenser les phénomènes qui sont à l'origine de la production de certains faits de langue. Elle a donc permis d'analyser et de comprendre l'influence linguistique des langues maternelles sur la langue française. Toutefois, afin d'analyser les relevés de terrain, nous nous sommes appuyés

sur la statistique descriptive pour le traitement des données des questionnaires. Ainsi, à partir de ces théories, nous avons validé les hypothèses de recherche qui ont été vérifiées.

Pour l'élaboration de ce travail, nous avons présenté les concepts qui constituent l'essentiel de nos préoccupations : la morphosyntaxe et la production écrite. Nous avons d'abord défini le concept de morphosyntaxe tout en présentant ses objectifs et ses caractéristiques : l'ordre des mots, l'utilisation des items lexicaux, l'ajout des marques morphologiques et la prosodie comme information morphosyntaxique ; ensuite, nous avons abordé la production écrite. En ce qui concerne cette notion, nous l'avons non seulement défini mais nous avons aussi présenté un type de production écrite à savoir la dissertation littéraire, y compris ses objectifs et ses critères d'évaluation ; enfin, nous avons fait un bref résumé de la morphosyntaxe tel que perçu par les programmes officiels de langue française du premier et second cycle. Dès lors, l'étude de la morphosyntaxe permet de comprendre comment fonctionne la langue française. Pour bien écrire (style), on a intérêt à connaître exactement les règles qui régissent le mécanisme de fonctionnement de notre langue.

Le paysage linguistique du Cameroun complexe avec plus de « 280 langues » (Edmond Biloa & Fonkoua Paul, 2010 : 14) ne favorise pas la montée d'une langue locale pouvant assurer une communication au plan national. À cette multiplicité de langues du terroir, la constitution du pays a fait du français, langue européenne issue de la colonisation, l'une des langues officielles. Ainsi, la langue française est devenue en raison du multilinguisme en cours au Cameroun, « non seulement le mode de communication parfois privilégié des camerounais ne parlant pas la même langue locale, mais aussi un trait d'identification de soi et d'autrui. » (Edmond Biloa, 2003 :10).

À cet effet, des exercices d'expression écrite et d'expression orale sont développés au collège en vue de rendre effective l'acquisition des compétences de lecteur et de scripteur chez les élèves. L'expression écrite et orale constituent en langue française, les moyens par lesquels les enseignants et les élèves se servent pour pouvoir communiquer dans les situations de classe et dans la vie quotidienne. Et plus encore, sa cohabitation avec la langue anglaise, le pidgin et les langues camerounaises est à l'origine de la naissance d'une langue composite (le « camfranglais ») dont les premiers locuteurs sont des élèves.

Bien que l'on peut justifier l'état de langue dans un milieu par le phénomène d'appropriation et de dialectisation dans son contexte d'utilisation, il est à noter que cette appropriation et cette dialectisation du français ne passent toujours pas sans incidences, car elles sont dans une certaine mesure, la cause de problèmes de compréhension et d'expression,

des échecs scolaires du fait de la non maîtrise des particularités d'écriture du français standard.

Dès lors, plusieurs difficultés morphosyntaxiques ont été répertoriées dans les productions écrites des élèves de la classe de première du lycée bilingue d'Étoug-Ebé. Comme difficultés listées, nous avons d'abord le problème lié à la valence verbale : les verbes changent ainsi du transitif à l'intransitif, du transitif indirect au transitif direct. Ces modifications sont quelques fois consécutives à l'omission ou à la confusion des pronoms compléments. Ensuite, nous avons relevé la mauvaise utilisation de quelques éléments grammaticaux tels que les auxiliaires, le participe passé, les homophones et les connecteurs logiques ; le non respect de la syntaxe du français et des différents aspects morphosyntaxiques ; et enfin, nous avons évoqué quelques manifestations de contact des langues telles que les calques, les interférences linguistiques et les transferts sémantiques. De ce recensement, Il est donc aisé de constater que la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des difficultés majeures des élèves au niveau de l'écrit. Ces écarts par rapport à la norme de référence ne restent pas sans conséquence car ils affectent deux registres de langue (courant et soutenu) et ne posent aucun problème au registre familier.

À l'issu de nos investigations, les résultats auxquels nous sommes parvenue, stipulent que la majorité des élèves manifeste le désintérêt à la langue française. Ce manque d'intérêt et de motivation est à l'origine des difficultés morphosyntaxiques auxquelles ils sont confrontés. Ce désintérêt représente alors un obstacle à l'acquisition et à l'intériorisation des règles morphosyntaxiques. De plus, comme autres causes, nous avons non seulement souligné quelques manquements que commettent les enseignants dans leurs tâches, mais également l'effectif pléthorique. Dès lors, il est important de préciser que ces causes entraînent des conséquences néfastes comme la baisse du niveau des élèves en français (54.54% des élèves jugent leur niveau médiocre). Dans ce cas, le français ne favorise pas la réussite des élèves. Il revient à cet effet, à toute la chaîne éducative de réfléchir sur des solutions à apporter pour pallier ce problème.

Comme solutions en vue de l'amélioration des performances en compétence du français écrit des élèves, nous avons fait des propositions pédagogiques aux principaux acteurs du système éducatif à l'instar des élèves, des enseignants, du ministère des Enseignements secondaires et du gouvernement. Les élèves, doivent être au centre de leur formation scolaire et chercher à acquérir des savoir-faire en pratiquant par exemple la lecture

et en ayant également l'habitude de consulter les dictionnaires. Ils doivent reconsidérer la place de la langue française dans leur éducation car, la maîtrise de la langue conditionne toute réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion. De plus, leur environnement doit être approprié et favorable à l'apprentissage du français. Pour un enseignement plus satisfaisant, une réhabilitation doit être faite au sein des établissements. Elle concerne non seulement la vérification de la qualité des enseignements, mais également l'équipement des bibliothèques en manuels de français pouvant favoriser la lecture chez les élèves. Le système éducatif étant une chaîne dans laquelle chaque maillon a un rôle important à jouer pour la réussite des élèves, l'apport des parents est incontestable dans la formation de leurs enfants.

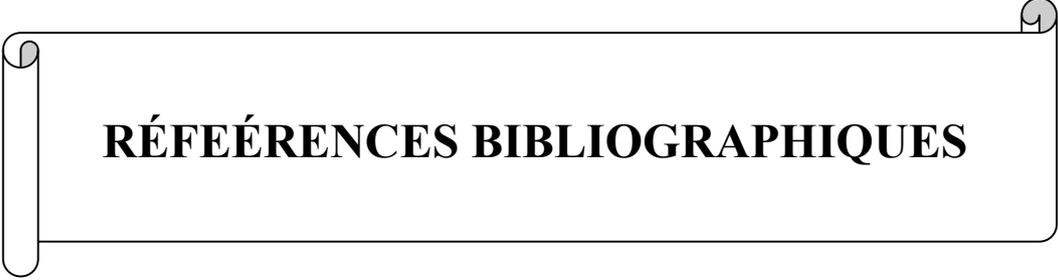
Les enseignants quant à eux ont un rôle crucial, ils doivent servir de bon exemple en s'exprimant avec clarté et éloquence, choisir parmi une panoplie de méthodes celles qu'ils jugent meilleures pour la transmission des savoirs et doivent sans cesse motiver les élèves. En ce qui concerne le ministère des enseignements secondaires, il doit reformer les programmes de la classe de premier tout en s'appuyant sur l'approche par compétence (APC) qui est de plus en plus reconnue comme étant une des plus appropriées pour relever le défi de l'amélioration de la qualité des apprentissages .

Le gouvernement de par ses textes en vigueur doit veiller à ce que le nombre d'élèves par classe soit respecté et connu de tous les établissements publics et privés au Cameroun. Ce qui permettrait d'éviter les effectifs pléthoriques dans les salles de classe et favoriserait un suivi personnalisé des élèves. Dans la même optique, la prise en compte des tolérances grammaticales et orthographiques pourraient pallier certaines difficultés que connaissent les élèves en productions écrites. Encore que, ces tolérances ne représentent pas une dérogation de la règle mais plutôt une simplification des normes dans le but de faciliter l'acquisition de la langue française.

Ainsi, au terme de notre recherche, il est nécessaire de préciser que les difficultés morphosyntaxiques dont nous avons étudié les manifestations dans la production écrite des élèves ne favorisent pas la réussite de ceux-ci. Cependant, elles sont à l'origine de la baisse drastique de leur niveau en français et de la chute de leurs notes en cette même discipline avec un impact sur d'autres matières.

Or, notons aussi que les phénomènes de contact des langues constituent une appropriation du français par ses locuteurs. Il s'agit d'un souci pour ceux-ci de décrire leurs univers spécifiques et leurs émotions particulières. Ces locuteurs le font sans toutefois se soucier de la norme du français au risque d'assimiler la langue à un anarchisme où toutes les

structures sont permises. Le prétexte de l'appropriation risque de dénaturer la langue française. De notre étude, il se dégage un intérêt éducationnel dans la mesure où nous invitons les acteurs de l'éducation à prendre conscience des problèmes qui entravent la réussite des élèves. Il est important d'inviter les didacticiens, les pédagogues et les spécialistes de la langue française à traiter avec rigueur les phénomènes de l'impact social négatif sur l'éducation.



RÉFEÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGES GÉNÉRAUX

Ait Hammou, Youssef, *L'éducation aux médias, la lecture filmique en milieu scolaire*, marrakech, el watana, 2013.

Baylon, Christian et Fabre, Paul, *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1990.

Benveniste, Émile, *Problème de linguistique générale*, Paris, Gallimard, Tome1, 1966.

De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1996.

Ruwet, Nicolas, *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Librairie Plon, 1967.

II- OUVRAGES SPÉCIFIQUES

Assonguo Sonwah, Séraphin, *Guide pratique des exercices littéraires*, Yaoundé, Amsa, 2008.

Besse, Henri, *Traduction interlinéaire et enseignement des langues*, Paris, Seuil, 1996.

-/- *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001.

Beschererelle 3, *La Grammaire pour tous*, Paris, Hatier, 1990.

Calvet, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, 1993.

Dubois, Jean et al., *Grammaire Française*, Paris, Larousse, 1987.

-/- *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002.

Dumont, Pierre, *Le Français langue africaine*, l'Harmattan, Paris, 1990.

Fernandez, Daniel, et Bernard Meyer, *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1995.

Frey, Henry, *La grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1982.

Grevisse, Maurice, *Le Bon usage, grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Paris, P.U.F., 1980.

-/- *Précis de grammaire Française*, Paris, Duculot, 1990.

-/- *Le Bon usage, Grammaire française*, Paris-gembloux, Duculot, 14^e éd, refondue par André, Goosse, 2007.

Grevisse, Maurice, et Andre Goosse, *Nouvelle grammaire française*, Bruxelles, De Boeck, 1995.

Galichet, Georges et al., *Grammaire française expliquée : De la grammaire...à l'art d'écrire*, Paris, Limoges, 1972.

Labov, william, *Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976.

Lagane, René, *Difficultés grammaticales*, France, Larousse, 2005.

Sabbah, Hélène, *Le Français méthodique au lycée*, Paris, Hatier, 1999.

Makouta-Mbouka, Jean-Pierre, *Le Français en Afrique noire (histoire et méthodes de l'enseignement du français en Afrique noire)*, Paris, Bordas, 1973.

Mendo Ze, Gervais, *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 2009.

Riegel, Martin et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Col. Linguistique nouvelle, 2009.

II- OUVRAGES DIDACTIQUES

Besse, H., Porquier, R., *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-credif, 1991.

Galisson, Robert et Roulet, Eddy, *Langue française, vers une didactique du français ?*, Paris, Larousse, 1989.

Martinez, Pierre, *La Didactique des langues étrangères*, Paris, P.U.F, « Que sais-je ? », 1996.

Moirand, Sophie, « *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère* », in *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE, 1975.

Rosier, Jean-Maurice, *La Didactique du français*, coll. Que sais-je ?, Paris, P.U.F, 2002.

Vigner, Gérard, « *Écrire, éléments pour une pédagogie de la production écrite* » in, Robert Galisson, *Didactique des langues étrangères*, Paris, CLE, 1982.

IV- OUVRAGE MÉTHODOLOGIQUE

Aktouf, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Québec, PUQ, 1987.

Beaud, Michel, *L'art de la thèse*, Paris, La découverte, 1997.

De Landsheere, Gilbert, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, Armand colin, 1982.

Gordon, Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses universitaires de Laval, 1988.

Grawitz, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Édition Dalloz, 1993.

M. Assie, G. R., Kouassi, Roland Raoul, « *Cours d'initiation à la méthodologie de recherche* », in *Ecole pratique de la chambre de commerce et d'industrie – Abidjan*.

Owona Ndougoussa, François Xavier, *Comprendre la méthodologie de la recherche littéraire*, Yaoundé, P.U.C., 1991.

V-MÉMOIRES

Eloundou Edene, Patrick, *Didactique du français : les erreurs morphosyntaxiques dans la production écrite en « FormV » en milieu francophone*, Yaoundé, É.N.S., 2008.

Fella, Gaoudi, *Les interférences morphosyntaxiques à l'oral et à l'écrit, chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne*, Algérie, université El-Hadj Lakadar Batna, 2012.

Hiol, François Marie, *Modalisation et argumentation littéraires : essai d'analyse pragmatique des productions écrites des élèves de terminale A4 ; le cas du lycée général Leclerc de Yaoundé*, Yaoundé, É.N.S., 2010.

Lekane Sufo, Marlyse Chantal, *L'interlangue en classe de langue étrangère : le cas des élèves de upper Sixth des lycéens bilingues de Yaoundé et Bamenda*, Yaoundé, É.N.S., 2006.

Louis-Charles, Jean-alex, *Les erreurs récurrentes en français langue seconde (FLS) : un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à les corriger ?*, Canada, université du Québec à Montréal, 2012.

Mbanou Kegne, Flora Elodie, *Les Interactions entre le français et les langues locales : le cas des particularités stylistiques extraites de la communication écrite des apprenants gembaphones*, Yaoundé, É.N.S., 2011.

Ngo Ndjiki, Martine, *La Problématique de l'autonomie de l'apprentissage du français langue seconde au Cameroun. Le cas des exercices pratiques dans Le Français en 6^e au Cameroun (nouvelle édition)*, Yaoundé, É.N.S., 2011.

Vernaudon ; jacques, *Morphosyntaxe*, Maroc, Université de la Nouvelle-Calédonie, 2010.

VI-THÈSE

Maillart, Christelle, *Origine des troubles morphosyntaxiques chez des enfants dysphasiques*, thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, 2003.

Zang zang, paul, *Processus de dialectisation du français en Afrique, Le Cas du Cameroun*, thèse de doctorat 3^e cycle, Université de Yaoundé I, 1991.

VII- ARTICLES

Biloua, Edmond, « Des Traits syntaxiques et morphosyntaxiques des pratiques du français au Cameroun », in *Le Français en Afrique*, 2012.

-/- « Le Français camerounais, qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique », in *Langues et communication n°3*, 16/2, Yaoundé, Saint Paul, 2003, pp. 123-138.

Cordary, Noëlle, « Observations de la langue dans des activités de corrections au lycée », n° 125/128, juin 2005.

Onguene, Louis-Marie, « Normes endogènes et usages du français au Cameroun », in *Le Français langue africaine ; enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, 1999.

Mbondji-Mouelle, Marie-Madeleine, « Plurilinguisme et partenariat linguistique en didactique du français langue seconde (FLS) au Cameroun », in *Syllabus Review n°3* ; 2012, pp 127-152.

Ndibnu Messina Ethé, Julia, « Des Interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue », in *Synergies Afrique des Grands Lac no 3*, 2014.

Noumssi, Marie-Gérard, « Dynamique du français au Cameroun : Créativité, Variations et problèmes sociolinguistiques » in *Le Français en Afrique*, n° 19, 2004, pp.105-117.

Schnuwly, Bernard, « L'Écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. Éléments de synthèse », in *recherche en didactique du français langue maternelle*, 2003.

Tabi Manga, Jean, « prolégomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde », in *Contacts des langues et identités culturelles*, Laval, AUF, Les Presses Universités de Laval, 2000, pp. 159-176.

Wamba, Rodolphe Sylvie, et Noumssi Marie-Gérard, « Le Français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », en ligne à <http://www.refer.sn/sudlangues> no 5, 2005, pp. 1-20.

Zahra Bouthiba, Fatima, « Apprentissage de la grammaire : Erreurs morphosyntaxiques dans les productions écrites des élèves de 3^{ème} année du secondaire », in *Synergie Algérie* no21, 2014.

VIII- DICTIONNAIRES

Dubois Jean, et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002.

-/- *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

Galisson, Robert et Daniel, Costes, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

IX- TEXTES OFFICIELS

Ex MINEDUC, *Commentaire des programmes*, janvier, 1995.

MINEDUC, programmes de langue française et littérature second cycle, Lettres, Yaoundé, Édition de juin 1994.

INSTRUCTIONS MINISTERIELLES no 135/d/40/mineduc/sg/igp, 1983/1984.

XI- WEBOGRAPHIE

« interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère », in <http://www.sudlangues.sn/sudlangues@refer.sn> consulté le 18 février 2016 à 14 h 05 min.

Labov William, « sociolinguistique (sociolinguistic patterns) », in [www. Persee .fr](http://www.persee.fr), consulté le 2 mars 2016, à 12h37.

Meirieu Philippe, « didactique », in [www. meirieu. Com/ Dictionnaire/ Didactique htm](http://www.meirieu.com), consulté le 31 mars, 2016, 22h25.

« Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle : une introduction à la sociolinguistique », in [https./www. sociolinguistique.fr /](https://www.sociolinguistique.fr/), consulté le 2 Avril 2016, 03h30.

« méthodologie de la dissertation », in www.la-revanche-des-ses.fr/methodogiedissertation.htm, consulté le 2 avril 2016, 03H00.

« Tolérances orthographiques et grammaticales », in www.Weblettres.Net/guidetice/complements/arrete_1976.pdf, consulté le 9 mai 2016, 13h00.

« liste d'information orthographe en direct », in www.orthographe-recommandee.info/enseignement/regles.pdf, consulté le 9 mai 2016 à 13h30.

« Le transfert sémantique : questions d'objet et d'observable », in [http://creativecommons.org/licenses/by/4.0.](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), consulté le 9 mai 2016, 14h00.



ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DES CLASSES DE PREMIÈRE DU LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG-EBÉ

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'ENS de Yaoundé, sur le thème *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de première : cas du lycée Bilingue d'Étoug-Ebé*. vos

Nous vous prions de bien vouloir répondre, avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail, aux questions ci-dessous. Nous vous assurons de la stricte confidentialité de réponses et points de vue.

Identification du répondant

Sexe : -masculin : - féminin :

Région d'origine

Questions

1- Assistez-vous toujours au cours de français ?

Oui non quelquefois

Pourquoi ?.....
.....

2- Étudier la langue française vous plaît-il ?

Pas du tout un peu beaucoup

Pourquoi ?.....

3- Le cours de français est-il important pour vous ?

Oui non

Pourquoi ?.....
.....

4- Aimez-vous la lecture ?

Oui non

Pourquoi ?.....
.....

5- Parlez-vous votre langue maternelle ?

Correctement un peu non

6- Comment jugez-vous votre niveau en français ?

Bien assez-bien passable médiocre

Pourquoi ?.....

7- En dissertation littéraire, hors mis la compréhension du sujet, quelle(s) rubrique(s) de notation vous cause le plus de problème ?

Organisation des idées expression et style présentation

8- Quelles sont les observations qui reviennent toujours sur vos copies de dissertation ?

Style lourd non sens mauvaise organisation des idées

9- Quel moyen utiliseriez –vous pour améliorer votre niveau en morphosyntaxe ?

En assistant au cours de français En lisant

En révisant les règles de grammaire tout en les mémorisant

En utilisant les dictionnaires

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX PROFESSEURS DE FRANÇAIS DU LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG-EBÉ

Ce questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'ENS de Yaoundé, sur le thème *les problèmes de morphosyntaxe dans les copies des élèves de la classe de première : cas du lycée Bilingue d'Étoug-Ebé.*

Nous vous prions de bien vouloir répondre, avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail, aux questions ci-dessous. Nous vous assurons de la stricte confidentialité de vos réponses et points de vue.

Identification de l'enseignant

Grade : PCEG PLEG autres (à préciser).....

Expérience :

Spécialité : littérature langue

Questions

1-À la fin de votre leçon, cherchez-vous toujours à savoir si l'objectif a été atteint ?

Oui non parfois

Pourquoi ?.....
.....

2-Remplissez-vous toujours le quota horaire prévu pour la dispensation de vos leçons?

Oui non

Pourquoi ?.....
.....

3-Votre manière de dispenser votre cours captive toujours vos élèves ?

Oui non certains

Pourquoi ?.....

4-Au vu des erreurs et des incorrections rencontrées sur les copies de dissertation, d'après vous, à quoi est due cette contreperformance des élèves :

- est-ce à l'effectif pléthorique ? Oui non

- est-ce à leur manque de motivation ? Oui non

- est-ce à l'intérêt qu'il accorde à la langue ? Oui non

Pourquoi ?.....

5-À la lecture des copies de dissertation, la partie réservée à la langue et à l'expression est toujours décriée par les correcteurs. selon vous, à quoi est due la non maîtrise des règles morphosyntaxiques ?

Est-ce au manque de pré-acquis solide en grammaire ?

Est-ce à la non atteinte des objectifs par l'enseignant ?

Est-ce à l'influence des langues maternelle ?

Pourquoi ?.....

6-Selon vous, les élèves au second cycle évoluent-ils sans les acquis solides en grammaire ?

Oui

non

certain

la majorité

Pourquoi ?.....

7- Par quels phénomènes reconnaissez-vous l'influence des langues maternelles sur les copies de dissertation des élèves ?

Calques

emprunts

interférences morphosyntaxiques

Transfert sémantiques

Pourquoi ?.....

8- Comment percevez-vous l'influence des langues maternelles dans les productions écrites des élèves ?

Avec fierté

avec indifférence

avec colère

Pourquoi ?.....

9- Dans le but d'améliorer l'expression des élèves du second cycle, accepteriez-vous l'insertion de la didactique de la grammaire ?

Oui

non

Pourquoi.....

testez vos connaissances sur la nouvelle orthographe

Plus de 2400 mots sont concernés. Parmi les principaux points, cette simplification des règles ne rend plus obligatoire l'accent circonflexe sur le «u» et le «i». «Coût» deviendra «cout», «paraître» «paraître»... En revanche, l'accent est conservé pour les mots où il indique une nuance cruciale. Le participe passé de devoir restera «dû». De même, l'adjectif «mûr» restera inchangé pour ne pas le confondre avec «mur».

«Oignon» et «nénuphar» perdent quelques lettres et s'écrivent «ognon» et «nénufar». On pourra désormais écrire «picnic», supprimer le trait d'union des mots composés de «contre», «entre», «extra». Oubliez les «extra-terrestres» ou un «porte-monnaie», bienvenue aux «extraterrestres» et «portemonnaie». «Événement» pourra désormais s'écrire avec un accent grave sur son deuxième «e», «réglementaire» change aussi d'accent.

TABLE DES MATIÈRES

<i>DÉDICACE</i>	<i>i</i>
<i>REMERCIEMENTS</i>	<i>ii</i>
<i>LISTE DES SIGLES</i>	<i>iii</i>
<i>LISTE DES TABLEAUX</i>	<i>iv</i>
<i>RÉSUMÉ</i>	<i>v</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>v</i>
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 :	10
L'APPROCHE NOTIONNELLE DE LA MORPHOSYNTAXE ET DE LA PRODUCTION ÉCRITE	10
1.1 Qu'est-ce que la morphosyntaxe ?	11
1.1.1 Définition et objectifs.....	11
1.1.2 Les caractéristiques morphosyntaxiques du français.....	13
1.1.2.1 L'ordre des mots.....	13
1.1.2.2 L'utilisation d'items lexicaux	13
1.1.2.3 L'ajout des marques morphologiques.....	14
1.1.2.4 La prosodie comme information morphosyntaxique	14
1.2 La production écrite.....	15
1.2.1 Définition.....	15
1.2.2 Un type de production écrite : la dissertation littéraire	16
1.2.2.1 Définition de l'exercice	16
1.2.2.2 Les objectifs.....	17
1.2.2.3 Critères d'évaluation de l'exercice	17
1.3 L'enseignement de la morphosyntaxe et programmes officiels de langue française	19
1.3.1 Le curriculum morphosyntaxiques du 1 ^{er} cycle.....	19
1.3.1.1 Les objectifs prévus	19
1.3.1.2 Les contenus enseignés.....	20
1.3.2 Les objectifs spécifiques de l'enseignement de la langue au second cycle.....	21
1.3.3 Morphosyntaxe : les items de la classe de première.....	21
1.3.3.1 La ponctuation	21
1.3.3.2 Les structures de la phrase : phrases simple et complexe	22
1.3.3.3 Les modes de liaison dans la phrase : coordination, juxtaposition et subordination.....	22
CHAPITRE 2 :	24
CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	24
2.1 Cadre théorique	25
2.1.1 La grammaire normative	25

2.1.2 La sociolinguistique	26
2.2 Méthodologie.....	28
2.2.1 La population d'étude.....	28
2.2.2 La constitution de l'échantillon.....	29
2.2.3 Les variables.....	29
2.2.3.1 Les variables indépendantes	29
2.2.3.2 Les variables dépendantes	30
2.2.3.3 Les indicateurs.....	30
2.2.4 Descriptions des instruments de collecte de données.....	30
2.2.4.1 Le questionnaire	30
2.2.4.2 Support de l'enquête	31
2.2.5 Grille d'analyse	32
2.2.6 L'administration de l'enquête.....	33
2.2.7 Technique de dépouillement des données de l'enquête.....	33
CHAPITRE 3 : RECENSEMENT ET ANALYSE DES DIFFICULTÉS	
MORPHOSYNTAXIQUES.....	35
3.2 La valence verbale.....	36
3.2.1 Du transitif à l'intransitif.....	36
3.2.2 Du transitif indirect au transitif direct	37
3.2.3 La confusion des pronoms compléments d'objet (le, la, lui, les, leur).....	37
3.3 L'emploi des éléments grammaticaux.....	38
3.3.1 L'auxiliaire et le participe passé.....	38
3.3.2 Les homophones.....	39
3.3.3 Les connecteurs logiques.....	40
3.4 Les problèmes de syntaxe.....	41
3.4.1 La construction des phrases.....	41
3.4.1.1 La formation des questions.....	42
3.4.2 L'utilisation de la ponctuation.....	42
3.4.3 L'usage de « que ».....	43
3.4.4 L'emploi des relatifs.....	44
3.5. Les aspects morphosyntaxiques	45
3.5.1 Sur le plan lexical	45
3.5.2 Sur le plan flexionnel	45
3.5.3 Sur le plan contextuel	46
3.5.4 Sur le plan positionnel.....	47
3.6 Les phénomènes de contact de langue.....	48

3.6.1 Les calques	49
3.6.2 Les interférences morphosyntaxiques	51
3.6.3 Les transferts sémantiques.....	51
3.7 Analyse.....	52
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION, ANALYSE, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	54
4.1 Analyse et interprétation des résultats du questionnaire	55
4.1.1 Questionnaire adressé aux élèves	55
4.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants	60
4.1.3 Interprétation des résultats des copies	66
4.2 Vérification des hypothèses.....	67
4.2.1 Vérification de l'hypothèse secondaire n°1	68
4.2.2 Vérification de l'hypothèse secondaire n°2.....	68
4.2.3 Vérification de l'hypothèse secondaire n°3.....	69
4.2.4 Vérification de l'hypothèse secondaire n°4.....	69
CHAPITRE 5 : SUGGESTIONS	71
5.1 Recommandations aux élèves.....	72
5.1.1 La motivation	72
5.1.2 L'utilisation des dictionnaires	73
5.1.3 Le goût de la lecture	73
5.1.3 L'environnement de l'élève.....	74
5.2 À l'endroit des enseignants	74
5.2.1 Le rôle de l'enseignant	74
5.2.2 La méthode d'enseignement.....	75
5.3 Au MINESEC et à l'inspection générale de l'enseignement	77
5.4 Au gouvernement	77
5.5 L'apport des tolérances grammaticales et orthographiques	78
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	80
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	86
ANNEXES	94
TABLE DES MATIÈRES.....	103