

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**MORPHÈME QUE : PRONOM RELATIF OU CONJONCTION DE
SUBORDINATION ? PROBLÉMATIQUE DE L'ANALYSE
LOGIQUE EN CLASSE DE 3^E**

*Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement
secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II)*

par

Apollinaire Didier EVOUNA NTSAMA

Licencié ès Lettres modernes françaises

sous la direction du

Pr Odette DJUIDJE épouse. BEMMO

Maître de Conférences

Année académique 2014/2015

À mes enfants :

- **Étienne Ange ;**
- **Marie-Ginette ;**
- **Odile Cassandra.**

REMERCIEMENTS

Ce travail ne serait pas réalisé sans la disponibilité, la rigueur et les conseils de mon Directeur de recherche Madame Odette Djuidje épouse Bemmo à qui j'exprime ma sincère gratitude ;

Mes remerciements vont aussi à l'endroit de tous les enseignants du département de Français de l'École normale supérieure qui ont pris en charge ma formation professionnelle ;

Ma reconnaissance va également à mon encadreur et aux enseignants du département de français du lycée de Nsam-Efoulan pour leur franche collaboration ;

Toute ma gratitude à mon épouse Monique Fouda Atanga qui demeure pour moi un bouclier et un soutien inconditionnel à toute épreuve ;

Mes parents, vous m'avez toujours soutenu et guidé. Trouvez ici mes profonds remerciements ;

Enfin, mes remerciements s'adressent à M. Foé Mbarga Victor Rodrigue pour la relecture du présent travail. À tous mes camarades de promotion et mes amis, je dis merci.

RESUMÉ

Le présent travail s'intitule : **Morphème que : pronom relatif ou conjonction de subordination ? Problématique de l'analyse logique en classe de 3^e**. Dans ce travail, il s'agit de présenter d'une part les catégories grammaticales du morphème que à partir de son origine, d'autre part de relever les fonctions qu'il occupe ainsi que celles qu'il implique en contexte. Ces contours ne sont pas toujours bien cernés par les apprenants en situation de classe. Ce qui se traduit par un désintérêt pour l'analyse logique. Les causes de ce désaveu sont soit externes, soit internes ou les deux à la fois. Les solutions proposées tiennent donc compte de ces facteurs qui sont d'ordre théorique et pratique. Les solutions théoriques sont l'allègement des programmes, une meilleure documentation et des enseignants et des apprenants, l'application de nouvelles approches, la formation continue des enseignants, le décloisonnement des apprentissages, l'usage adéquat du matériel didactique. Sur le plan pratique, il s'agit d'une démonstration d'un module d'enseignement, d'une séquence didactique, d'une fiche pédagogique en APC/ESV.

Mots clés : Que, Pronom, Conjonction, Analyse logique, Catégories grammaticales, Fonctions syntaxiques, Décloisonnement, Approche pédagogique, Enseignement/apprentissage, Didactiques.

ABSTRACT

This work is entitled: « morpheme que: relative pronoun or conjunction of subordination? Problem of analysis of the sentence in Form IV ». We present the grammatical classes of the morpheme que since his origin and we raise his grammatical functions and therefore, those which implies in context. The learners do not all this things very well. This expresses their disinterest for an analysis of sentence. The reasons of this disownment are at the same time external and internal. Then, we propose theoretical and practical solutions: a lightening program of French, a better documentation, an application of the new pedagogic approaches, the decompartmentalization of learning, etc. In practice, we propose a module of teaching, a didactic sequence, and a pedagogic chart in APC/ESV.

Key words: “Que”- Pronoun- Conjunction- Analysis of sentence- Grammatical classes- Syntactic function- Pedagogic approach- Teaching-learning activities- Decompartmentalization- Didactics.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

| | |
|------------------|---|
| APC/ESV : | Approche par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie. |
| COD : | Complément d'objet direct. |
| COI : | Complément d'objet indirect. |
| ENS : | Ecole normale supérieure. |
| FLE : | Français langue étrangère. |
| GN : | Groupe nominal. |
| GV : | Groupe verbal. |
| MINEDUC : | Ministère de l'Education nationale. |
| MINESEC : | Ministère des Enseignements secondaires. |
| OPI : | Objectif pédagogique intermédiaire. |
| OPO : | Objectif pédagogique opérationnel. |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1: Subduction ésotérique de <i>que</i> (Moignet)..... | 12 |
| Tableau 2: Origine du morphème <i>que</i> | 13 |
| Tableau 3: Récapitulatif des emplois de <i>que</i> selon Le Goffic | 28 |
| Tableau 4: Statistiques des résultats des copies | 50 |



INTRODUCTION GÉNÉRALE

C'est avec le linguiste Ferdinand de Saussure que la langue devient un objet d'étude. Il part d'un certain nombre d'oppositions ou dichotomies parmi lesquelles : la dichotomie langue/langage, la dichotomie langue/parole, la dichotomie synchronie/diachronie ou encore la dichotomie paradigme/syntaxe, signifiant/signifié. L'étude de ces dichotomies permet d'appréhender la langue comme un système de signes autonomes. En effet, la langue se suffit à elle-même en tant que structure. C'est donc dans cette perspective que l'enseignement de la grammaire se déroule au Cameroun.

Tout se passe comme si l'enseignement de la grammaire était coupé des réalités quotidiennes des apprenants. Ce qui implique un désintérêt pour l'enseignement de la grammaire et partant pour l'enseignement de l'analyse logique. En plus, il existe de réelles difficultés à intégrer certaines parties du discours dans les apprentissages. En français, on en distingue neuf : le nom, l'adjectif, le pronom ; l'article, le verbe, l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection. Cette catégorisation suscite de nombreuses critiques. En réalité, il s'agit des catégories formelles qu'on a essayé de définir selon leur sens et elles ne représentent par ailleurs qu'une partie des formes dont l'ensemble constitue la grammaire. Pour trancher, Pierre Le Goffic affirme : *on peut dire qu'un terme change de catégorie au gré de ses emplois, mais il s'agit de comprendre en quoi et comment une différence de fonctionnement peut retentir sur la « nature » même d'un terme*¹. Selon les grammaires, ces parties du discours se subdivisent soit en classes de mots variables ou invariables, soit en parties du discours prédicatives ou non-prédicatives

La signification d'une phrase dépend à la fois du sens des mots ou le lexique et de leurs relations ou la syntaxe marqués par l'ensemble des signes qui constituent la grammaire. À cet effet, Pierre Guiraud précise :

*Parmi les signes grammaticaux, les uns sont les marques syntaxiques pures et vides de sens, exprimant des relations (sujet, prédicat, déterminant) ; les autres sont mixtes, ils marquent des rapports tout en précisant le sens, mais d'une façon vague générale abstraite ; plus ou moins vague, plus ou moins abstraite selon le cas. Ils sont à cheval sur le lexique et sur la grammaire.*²

Le problème de définition des catégories grammaticales ainsi que la confusion de ces catégories, créés dans le cadre de l'analyse logique, nous a amené à nous arrêter sur une seule des formes grammaticales *que* non seulement pour en ressortir ses natures et ses fonctions ou

¹ P. Le Goffic, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette supérieur, 1993, P.21

² P. Guiraud, *La grammaire*, Paris, PUF, Que sais-je ? 1983, P.84

définir ses relations sémantiques et syntaxiques, mais aussi essayer d'en proposer une approche didactique. C'est la raison pour laquelle nous avons libellé notre sujet de la manière suivante. **Le morphème que : pronom relatif ou conjonction de subordination ? Problématique d'analyse logique en classe de 3^{ème}**. Le sujet posé mérite que l'on définisse dans les détails ses différents constituants.

Par morphème, il faut entendre une entité lexicale ayant un sens complet. En linguistique, on définit généralement un morphème comme la plus petite unité porteuse de sens qu'il soit possible d'isoler dans un énoncé. De même que le phonème, le morphème est une entité abstraite susceptible de se réaliser de plusieurs manières dans la chaîne parlée. Catherine Fuchs et Pierre Le Goffic définissent le morphème comme *étant la plus petite unité servant à assurer une signification que l'analyse puisse isoler*³. Il est perçu dans ce sens comme un terme générique recouvrant toutes les unités significatives. Mais traditionnellement, il a souvent une acception plus restreinte, désignant les unités grammaticales, par oppositions aux unités lexicales ou lexèmes. Les morphèmes recouvrent des morphologies diverses : ils peuvent apparaître de manière autonome avec **que**, ils peuvent avoir un signifiant discontinu, c'est le cas de *ne....que ou tellement....que*, ils peuvent être enfin amalgamés à un seul signifiant comme *lorsque, puisque*. Les morphèmes se redéfinissent alors comme des classes ou ensembles de morphes ou formes. Or c'est la forme du signe qui conditionne son aptitude à évoquer un sens grâce à quoi il assure la communication. Il est à noter qu'André Martinet préfère parler de *monème* et Ferdinand de Saussure *signe*, tout comme Grevisse préfère *vocable*.

L'entité linguistique *que* se définit tour à tour comme une conjonction avant une subordonnée complétive, avant une proposition circonstancielle, lorsqu'il est substitué d'une autre conjonction (*quand, si, comme, etc.*), lorsqu'il introduit le second terme d'une comparaison, lorsqu'il signifie seulement, enfin quand il exprime un ordre ou un souhait au subjonctif en phrase simple. Le *que* est un adjectif interrogatif ou exclamatif quand il traduit l'étonnement, la colère, la surprise...

Que est un pronom relatif désignant une personne ou une chose. Il est un pronom interrogatif désignant une chose.

³ P. Le Goffic et C. Fuchs, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette supérieur, 1992, p.54

Par conjonction, il faut entendre un outil de liaison invariable au sens large. Pierre Guiraud la définit comme *une marque de relation ; elle exprime les rapports entre deux propositions*⁴. Anne Sancier Château et Delphine Denis pensent :

*Certaines conjonctions sont aptes à relier deux éléments occupant les mêmes fonctions dans la phrase : ce sont les conjonctions de coordination. D'autres au contraire sont utilisées pour relier deux éléments syntaxiques différents : ce sont les conjonctions de subordination*⁵

Il s'agit dans le cadre de notre travail de parler de la conjonction de subordination. Les conjonctions de subordination ou subjonctions *servent à relier une proposition subordonnée à la proposition dont elle dépend. Ces subjonctions ne peuvent donc unir que des propositions*⁶ selon Maurice Grevisse. La subordination selon Joëlle Gardes-Tamine est :

*La relation d'une proposition non autonome à une proposition principale. Si la subordination et la principale forment bien un tout comme les propositions coordonnées, les deux ne sont pas sur un plan d'égalité, et l'une dépend de l'autre*⁷.

On peut donc retenir que la conjonction de subordination inclut un rapport de dépendance syntaxique.

Le pronom, de par son étymologie, renvoie à un mot susceptible de remplacer le nom. Certains pronoms sont employés dans l'absolu. Autrement dit, ils ne remplacent pas un nom, un adjectif, une idée ou une proposition. Anne Sancier-Château et Delphine Denis opposent deux types de pronoms :

*Ceux qui désignent directement le référent, à l'instar du nom, on les appelle les nominaux et ceux qui rappellent ou annoncent un être ou une notion évoqués dans le contexte (textuel ou énonciatif). On les appelle représentants*⁸

Le morphème *que* se retrouve alors dans toutes ces catégories des pronoms puisqu'il peut être relatif c'est-à-dire représenter un nom ou un pronom. Dans ce cas, il est considéré comme un *conjonctif*⁹ selon Maurice Grevisse. Au delà, il peut aussi être considéré comme absolu dans le cas des pronoms interrogatifs qui interrogent sur la personne ou la chose dont

⁴ P. Guiraud, *op.cit.*, P.24

⁵ A. Sancier-Château et D. Denis, *Grammaire du Français*, Paris, Livre de poche, 1995, p.129

⁶ M. Grevisse, *Le Bon usage*, Paris-Gembloux, Duculot, 11^e éd., 1980, P.1231

⁷ J. Gardes-Tamine, *La Grammaire2/Syntaxe*, Paris, Larousse, 2003, P.247

⁸ A. Sancier-Château et D. Denis, *Op.cit.*, p.324

⁹ M. Grevisse, *op.cit.*, p.597

ils expriment, rappellent et annoncent l'idée. Pronoms et conjonctions ne facilitent souvent pas la compréhension de l'analyse logique.

L'analyse logique est un exercice scolaire de décomposition de différentes propositions dans une phrase. En grammaire, c'est l'étude qui détermine les valeurs morphologiques ou catégories et les valeurs syntaxiques ou fonctions. En d'autres termes, il s'agit d'étudier la nature et la fonction des propositions introduites par *que*.

De ce fait, de nombreuses études ont déjà été menées sur le morphème *que*, sur son enseignement, ou sur la grammaire de manière générale.

Le Goffic étudie la structure de la phrase française sur tous les plans d'analyse à savoir les constituants et les fonctions. Il montre que les subordinées qu'il appelle aussi *les sous-phrases*¹⁰ s'intègrent dans la phrase comme des termes simples. Quant à la structure fonctionnelle, il fait savoir à cet effet *qu'une même fonction peut être remplie par différentes catégories et qu'une même catégorie peut remplir différentes fonctions : les deux plans d'analyse sont donc complémentaires et à distinguer*.¹¹ Ces plans d'analyse seront développés tout au long de notre travail.

Sur un tout autre plan, Robert Martin présente le fonctionnement du morphème *que* en rapport avec ce qu'il appelle *les mondes possibles* et *les univers de croyances*¹². Il essaie de justifier l'emploi des modes dans le discours indirect et plus précisément le mode subjonctif. Pour lui, les modalités aléthique, déontique ou épistémique ne suffisent pas pour justifier l'emploi d'un mode particulier. C'est le *complémentiseur*¹³ *que*, qui, en dehors de son rôle syntaxique d'enchâssement, sert aussi à suspendre la valeur de vérité de la proposition *p* qu'il introduit. Il note que *que* (*k-*) a la valeur du *si* hypothétique et du *si* interrogatif (*que* + interrogation directe). Il affirme à cet effet :

*Le nécessaire, comme le possible, entraîne en français le subjonctif. Cela donne à penser que le subjonctif est le mode qui marque l'appartenance non pas au monde m_0 de ce qui est, mais aux mondes possibles m , étant entendu, comme on l'a expliqué plus haut que l'inscription dans m se fait par le biais de *que* et de sa fonction suspensive.*¹⁴

¹⁰ P. Le Goffic, *Op.cit.*, p.11

¹¹ *Ibid.*, p.12

¹² M. Robert, *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1983, p.110

¹³ M. Robert, *Op.cit.*, p.97

¹⁴ *Ibid.*, p.110

En d'autres termes, *que* est un organisateur de formes et un constructeur de sémantèse.

Pour Gérard-Marie Noumssi et Bienvenu Nola, le *que* relatif plonge le locuteur de niveau basilectal dans une insécurité linguistique. Ceci se vérifie à travers des confusions entre le *dont* et le *que* et vice-versa, le *que* et le *où*, ou encore l'emploi du *qui* pour le *que*. Ces confusions sont causées par des calques syntaxiques, l'oralité à l'africaine, des phénomènes de tâtonnement, mais aussi par l'hypercorrection ou la recherche exagérée des formes prestigieuses. C'est ce qui fait dire à Sandfeld cité par Noumssi et Nola que *la langue populaire a fait du que un conjonctif universel qui peut s'employer dans tous les cas possibles*.¹⁵ En définitive, l'insécurité linguistique du relatif *que* est pour eux, le fait de l'appropriation basilectale du français par les locuteurs issus de l'exode rural.

Angéline Grace Motto, dans son mémoire de maîtrise professionnelle de didactique du français intitulé : *L'enseignement de la grammaire au premier cycle du secondaire général au Cameroun : objectifs et méthodes* soutenu à l'Université de Yaoundé montre l'environnement général de l'enseignement de la grammaire au premier cycle du secondaire général en ce qui concerne les objectifs généraux ou par niveau, les problèmes liés aux enseignants et aux élèves, les solutions quant aux méthodes d'enseignement-apprentissage de cette discipline.

Elise Flore Ngo Bilong soutient un mémoire de maîtrise intitulé *Etude du morphème que dans Lettres choisies de Madame de Sévigné* dont les travaux portent sur la variation sémantique du morphème *que* en langue française. En plus, ses travaux qui sont circonscrits dans une œuvre dans laquelle s'exercent ces variations, Judith Noëlle Ngo Malong-Momasso insiste quant à elle sur l'évaluation du développement chronologique du *que*. Elle ressort et étale sa pluralité de sens.

Dans la même optique, Stanie-Valérie Mendoua Nnomo écrit un mémoire où elle montre que le morphème *que* dans les œuvres qui constituent son corpus résiste aux mutations linguistiques du français dans le temps. Et que ce morphème est susceptible d'avoir plusieurs statuts en langue.

Alain Blaise Ntomba Mbella, dans son mémoire de Master, *Considération guillaumienne du morphème que*, démontre dans ses travaux que le morphème *que* est une

¹⁵ G. M. Noumssi et B. Nola, « Sécurité/insécurité linguistique dans l'emploi du pronom relatif : le cas du Cameroun », in *Langue et communication* n°6, Pp.113-146, 2006, p.123

unité essentiellement polyfonctionnelle et partant cinétique. Il peut changer de classe et remplir une infinité de fonctions. Pour lui, *que* est donc un organisateur de visée du discours.

Marie Ange Nnomo Essouma avec *Utilisation du morphème que chez les locuteurs du français au Cameroun : cas des élèves de 4^{ème} du lycée bilingue de Mendong* soutient son mémoire de DIPES II à l'ENS de Yaoundé I. Son travail porte sur les sources de la mauvaise utilisation du morphème *que* pourtant inscrit dans les manuels scolaires. Elle s'attarde sur ses emplois et opte pour une grammaire prescriptive afin d'établir les préceptes de base de la norme d'utilisation de ce morphème.

Tous ces travaux ressortent inéluctablement le rôle essentiel de *que* en langue ainsi que sa pluralité sémantique. Ils s'étalent parfois sur le plan synchronique, parfois sur le plan diachronique. Ils mettent aussi à nu les difficultés et pour les enseignants et pour les apprenants de maîtriser l'enseignement de ce morphème. Aussi, tout en s'appuyant sur sa polyvalence, on vous propose de donner une nouvelle approche didactique de l'analyse logique du morphème *que* pour que les locuteurs puissent l'utiliser à bon escient dans n'importe quelle situation de communication.

Notre travail repose sur la didactique de la grammaire. C'est ainsi qu'un certain nombre de questions traversent notre entendement. Au vu des problèmes de toutes sortes qui entravent l'enseignement apprentissage efficace des propositions subordonnées introduites par *que*, comment enseigner l'analyse logique de ces dernières en classe de 3^{ème} ? Quelles fonctions syntaxiques peut-on attribuer à ces subordonnées ? En bref, il s'agit de se poser la question : Quelles stratégies adopter pour faciliter l'enseignement de l'analyse logique en classe de 3^{ème}. Un ensemble d'hypothèses sous-tendent notre problématique :

- hypothèse générale : les élèves de classe de 3^e font des confusions lorsqu'il s'agit de l'analyse logique des phrases comportant le morphème *que* ;
- hypothèse 1 : les élèves ne connaissent pas sa nature grammaticale ;
- hypothèse 2 : ils ne connaissent pas les fonctions qui en découlent ;
- hypothèse 3 : ils ne savent pas l'utiliser en situation de communication ;
- hypothèse 4 : les enseignants et autres dirigeants manquent de stratégies pour leur permettre l'appropriation de cet outil d'analyse.

Étant donné que notre étude porte sur la problématique de l'analyse logique en classe de 3^{ème}, il sera important de nous appuyer sur les grammaires structuralistes qui sont en même de rendre intelligible l'analyse que nous voulons mener. Nous allons convoquer tour à tour :

- la grammaire prescriptive ou normative qui définit les règles d'une bonne analyse logique. Pour cela, nous travaillerons avec Maurice Grevisse et *Le Bon usage*, ou encore Wagner et Pinchon.
- La grammaire distributionnelle est fondée sur le repérage. Elle restitue à la fois la syntaxe et la sémantique. Elle prend son origine aux États-Unis dans les années 30. Ses tenants sont Léon Bloomfield, Haugen, Zelig Harris ou encore Maurice Gross. Il s'agit aussi d'établir des équivalences grammaticales au niveau de l'étude. Tout repose alors sur l'assimilation du sens à l'information objective.
- La grammaire psychomécanique : elle restitue les mécanismes ou conditions qui sous-tendent le statut morphosyntaxique d'une unité lexicale. Cette grammaire est fondée par Guillaume dès 1919 et est reprise par ses disciples dont Roch Valin ou Moignet. En fait il s'agit de l'analyse des *syntactèmes* pour en dégager les *fonctèmes* selon Pottier
- La grammaire générative : ce nom est généralement associé au linguiste américain Noam Chomsky. Sa théorie linguistique se base sur la syntaxe. Il distingue trois types de grammaires dont la grammaire à nombre fini, la grammaire des constituants et la grammaire transformationnelle. Seule, les deux dernières vont nous intéresser. En effet, pour Chomsky, il s'agit d'établir les rapports structures de surface et structures profondes.
- Dans son ouvrage *Éléments de syntaxe structurale*, Lucien Tesnière élabore une grammaire dite dépendancielle. Il insiste sur l'importance de la notion de *fonction*. Il différencie *syntaxe statique* ou catégorie grammaticale et *syntaxe dynamique* ou fonction. La première est subordonnée à la deuxième. Pour Tesnière, la sémantique fonde en dernière analyse la syntaxe.

Notre travail nous pousse à adopter une démarche sémasiologique dans le chapitre I. Odette Bemmo-Djuidje la définit comme : *l'étude des signifiés à partir des signifiants. Elle est la démarche sémantique qui part du signe pour rechercher ce qu'il désigne.*¹⁶ Dans le chapitre II, nous utiliserons une approche structurale qui nous permettra de dégager les

¹⁶ O. Bemmo-Djuidje, *De la lexicologie à la stylistique : une aperception fondée sur Le Nouveau Testament*, Yaoundé, P.U.Y., 2007, p.16

multiples fonctions liées au morphème *que*. La description de la leçon et des copies fait relever les difficultés afin de les interpréter.

Le présent travail comportera quatre chapitres. Le chapitre I présentera, autant que possible, les différentes catégories grammaticales dans lesquelles peut se retrouver le morphème *que*, après avoir au préalable montré son origine et son étymologie. Le chapitre II étudiera les fonctions non seulement du morphème *que* lorsqu'il en a, mais aussi et surtout les fonctions des subordonnées qu'il implique dans le contexte d'emploi. Le chapitre III est un cas pratique des problèmes rencontrés en situation de classe : il s'agit de l'analyse des copies corrigées, de la leçon observée et des problèmes qui en ont découlé. Le chapitre IV est un ensemble de suggestions en rapport avec l'enseignement-apprentissage du morphème *que* tant sur le plan théorique que pratique.



**CHAPITRE I : ORIGINE ET CATÉGORISATION DU
MORPHÈME *QUE***

Dans ce chapitre, il s'agira de démontrer que le morphème *que* est un morphème qui peut avoir plusieurs natures en discours. En effet, il n'est pas facile de cerner la polyvalence de *que*. Ainsi nous nous proposons dans ce chapitre, à partir de sa morphologie et son origine d'en ressortir quelques-uns de ses états en discours à savoir sa valeur conjonctive, sa valeur pronominale et les autres cas particuliers de ce morphème.

I. 1. MORPHOLOGIE ET ORIGINE

Comme la plupart des mots français, et des mots dans la langue de manière générale, le morphème *que* a une origine précise. Son origine remonte à l'époque pendant laquelle les langues romanes dominaient l'Europe. Brunot et Bruneau cités par Nnomo Essouma affirment :

Une très grande partie du vocabulaire français est issue du latin populaire parlé en Gaule à la fin de l'empire romain dont la prononciation a évolué au cours des siècles. Il en est ainsi du mot que qui existe dans l'usage gallo-roman sous les formes du quid, quod, quem.¹⁷

1.1.1. Le *que* interrogatif

Le *que* interrogatif vient du latin *quid* qui est une forme faible de *quoi* interrogatif. Il correspond au pronom interrogatif et indéfini neutre singulier (non humain).ses emplois sont loin d'avoir la même extension et la même vitalité que ceux de l'indéfini humain *qui*.

1.1.2. Le *que* relatif

De l'accusatif latin *quem*, Maurice Grevisse note, il s'applique à des personnes ou à des choses et peut être sujet, attribut, complément. Il peut aussi avoir la valeur d'un adverbe relatif et s'emploie parfois de manière absolue.¹⁸C'est ce qui fait dire que le *que* occupe une place prépondérante dans le système relatif. Nnomo Essouma explique : *il existe depuis le latin et est né du féminin quam et du neutre latin quid.¹⁹*

1.1.3. Le *que* adverbial

Il est l'héritier du latin *quam*. Il marque un degré indéfini sur le prédicat. Il s'agit des adverbes exclamatifs en emplois simples ou en emplois intégratifs mais aussi des adverbes d'exception ou de restriction. C'est le cas de *ne...que* du latin *non...quam*. Au total, le *que*

¹⁷ M. A. Nnomo Essouma, *Utilisation du morphème que chez les locuteurs du français au Cameroun: cas des élèves de la 4e du lycée bilingue de Mendong*, Mémoire de DIPESII, ENS, Yaoundé, 2013, Inédit, p.17

¹⁸M. Grevisse, *op.cit.* P.605

¹⁹ M. A. Nnomo Essouma, *op.cit.* P17

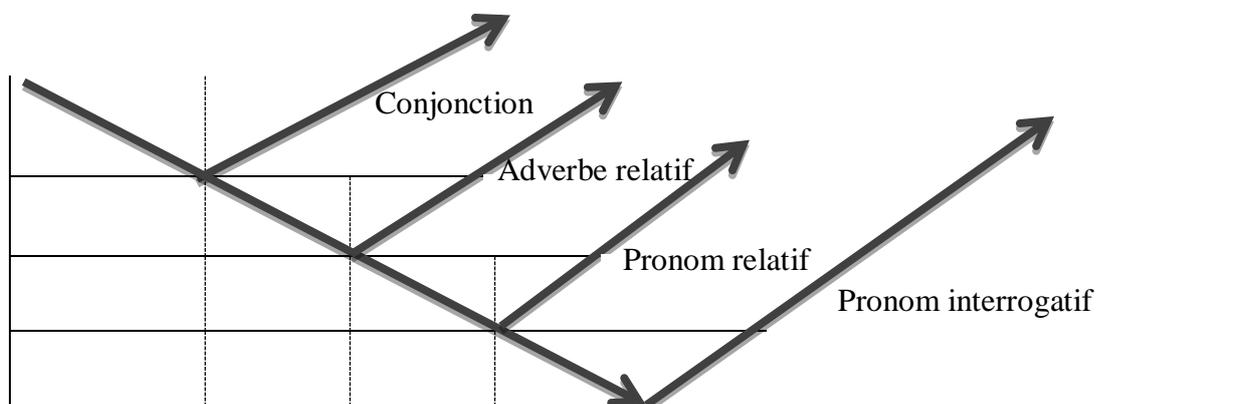
adverbial a des emplois exclamatifs résiduels, mais des emplois intégratifs nombreux et importants.

1.1.4. Le *que* conjonctif

Du latin *quod*, il prend la nature de conjonction de subordination. Depuis le 17^e siècle, ce conjonctif est aussi pris comme adverbe. C'est ce qui justifie l'appellation de subordonnées adverbiales pour nommer les subordonnées où le *que* joue le rôle d'adverbe.

Intimement lié à son étymologie, Moignet²⁰ ressort un tableau qui retrace la subduction ésotérique du morphème *que*. Autrement dit, il s'agit de démontrer comment le morphème *que* a évolué de mot plein à mot vide.

Tableau 1: Subduction ésotérique de *que* (Moignet)



En somme, *que* est un morphème apte à jouer toujours, dans la langue commune ou populaire, les rôles les plus divers. L'origine du *que* éclaire donc de manière considérable ses différentes catégories qui feront l'objet de la suite du travail comme le montre le tableau suivant :

²⁰ G. Moignet, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, 1981, p.294

Tableau 2: Origine du morphème *que*

| Origine | Nature | Exemples |
|-------------|--|--|
| Quid | Pronom interrogatif et indéfini | 1. Que fais-tu ? 2. Je ne sais que répondre. |
| Quem | Pronom relatif et adverbe relatif | 1. L'homme que je vois 2. C'est Marie que vous voulez voir. 3. Il y a dix ans que nous habitons ici. |
| Quam | Adverbe exclamatif de restriction et connecteur intégratif | 1. Que vous êtes jolie ! 2. Il ne boit que de l'eau 3. Quand il est arrivé et qu' il a vu ce qui se passait, il a réagi. |
| Quod | Conjonction de subordination ou <i>connecteur pur</i> complétif. | 1. Je veux que tu viennes 2. Il souhaite qu' il parte 3. Tout le monde craint qu' il ne s'énerve. |

I.2. LE *QUE* COMME CONJONCTION DE SUBORDINATION

C'est la marque minimale de subordination. Par le terme conjonction, le rôle premier de *que* apparaît à savoir mettre ensemble deux parties du discours ou deux segment du discours disjoints ou autonomes. Pour l'encyclopédie *Wikipédia*, le rôle de *que* comme conjonction est largement présenté dans l'analyse logique. Mais un léger aperçu montrera *que* comme conjonction par excellence²¹. Il importe alors de comprendre son fonctionnement sémantique et syntaxique à ses supports de gauche et de droite.

1.2.1. Le fonctionnement sémantique de la conjonction *que*

La conjonction *que* jouit d'une polyvalence sémantique allant de la sémantèse nulle à celle de circonstant. Par sémantèse nulle, il faut entendre le rôle du morphème en tant que simple particule, un mot outil. Le circonstant par contre, est un état dans lequel le vocable *que* acquiert une valeur sémantique.

1.2.1.1. De la sémantèse nulle à celle de circonstant

Le conjonctif *que* de par son origine est une partie du discours vide c'est-à-dire un mot du discours qui n'a aucun contenu notionnel. Pierre Guiraud²² et Gérard Moignet²³ se rejoignent dans cette analyse sémantique du *que* conjonctif. Lorsque sa sémantèse est nulle, ce

²¹<http://www.encyclopédia-édu.com>, 05/03/2015.

²²P. Guiraud, *op.cit.*, p.34

²³G. Moignet, *op.cit.*, p.242

conjonctif joue alors le rôle de complétif. C'est dire que *que* complète le sens d'une unité notionnelle pleine. Il n'a qu'un rôle syntaxique à savoir marquer la frontière entre la principale et la subordonnée et assurer l'enchâssement de la subordonnée dans la principale. Les exemples suivants le démontrent à souhait :

1.a) Je souhaite **que** vous passiez me voir.

1.b) Le problème est **que** les élèves ne lisent pas.

1.c) Je crois **que** cette réponse est fausse.

Si l'on retire le conjonctif **que** des phrases 1a, 1b, et 1c, nous aurons des fragments :

1. a') Je souhaite, vous passez me voir ;

1. b') Le problème est : les élèves ne lisent pas ;

1. c') Je crois, cette réponse est fausse.

Ce retrait du *que* montre des phrases indépendantes mais pas totalement cohérentes ou sans lien logique explicite entre elles. C'est le cas de (1a) et (1b). Le *que* n'apporte alors qu'une relation de dépendance entre les propositions autonomes. De sorte qu'en discours, l'on peut dire que le *que* est dépourvu de contenu notionnel lorsqu'il est complétif.

1.2.1.2. Le morphème *que* et le contenu notionnel

Il arrive très souvent, malgré l'analyse de Moignet et de Guiraud sus cités, que le conjonctif soit chargé sémantiquement de contenu. Cette charge sémantique ressort quand le conjonctif est vicaire d'une locution conjonctive et lorsqu'il fait partie intégrante d'une locution conjonctive.

1.2.1.2.1 Le morphème *que* comme vicaire

Par vicaire, il faut entendre remplaçant ou représentant d'une locution conjonctive sous-entendue ou déjà citée. C'est le *que* circonstant. Il peut être remplacé par une autre conjonction de même sens. Il peut renvoyer à un but, une hypothèse, une consécutive. Seul le sens de la phrase permet de montrer le rôle joué par la conjonction. C'est le cas des exemples ci-après :

2.a) Approche-toi **que** je te voie mieux.

2.b) Je sortirai **qu'**il pleuve ou qu'il neige.

2.c) Il y avait du bruit **que** c'était incompréhensible.

Dans les phrases 2a, 2b, 2c, le *que* exprime respectivement un rapport de but, d'opposition et de conséquence. Cependant il n'est pas précédé d'un mot pouvant guider le sens du rapport. Aussi pour ces exemples, on pourra substituer *que* par :

2. a') Approche-toi **pour que** je te voie mieux

2.b') **Bien qu'**il pleuve et qu'il neige, je sortirai.

2.c') Il y avait du bruit **si bien que** c'était incompréhensible.

Ce remplacement du *que* par une locution ayant un sens complet peut aussi apparaître au niveau de la subordonnée temporelle avec ce que Léon Robert Wagner et Jacqueline Pinchon appellent *subordination inverse*²⁴. Cette subordination se présente sous deux formes :

- Il y a la présence d'un adverbe de temps dans la proposition dépendante et inversion du pronom personnel sujet, surtout lorsque l'adverbe est à *peine*. C'est le cas de :

3.a) **À peine** m'a-t-il aperçu **qu'**il a commencé à pleurer.

- Il y a présence d'une proposition dépendante négative

3.b) le jour **n'**était **pas** arrivé **que** les enfants jouaient déjà.

Dans les phrases impliquant un rapport de cause, Wagner et Pinchon²⁵ font apparaître le morphème *que* dans la subordination inverse mais dans les cas où la cause évoque un état. C'est ce que montrent les exemples suivants :

4.a) Il s'est un peu fâché **que** je ne me sois pas adressé à lui directement.

4.b) On s'étonnera **que** j'aie voulu conserver de pareilles misères.

Dans l'un et l'autre cas, le conjonctif *que* marque un rapport de cause car il peut être remplacé par toute autre conjonction impliquant la cause. Pour le cas des conséquences, le

²⁴L. R. Wagner et J. Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1994, p.621

²⁵L. R. Wagner, *op.cit.*, p.628

morphème *que* est lié aux registres de langue. Ainsi il peut renvoyer au registre familier ou au registre soutenu comme le montrent les exemples suivants :

5.a) Je suis dans une colère **que** je ne me sens pas.

5.b) Le hasard fait **que** l'on se retrouve ici aujourd'hui.

Avec les dépendantes finales, le *que* intervient toujours après un impératif catégorique. Quant aux subordonnées hypothétiques, Wagner et Pinchon remarquent : *dans ces phrases disjointes la proposition hypothétique représente le thème, la principale le prédicat. Thème et prédicat peuvent être liés au moyen de l'élément conjonctif que.*²⁶ C'est ce qu'illustrent les cas suivants :

6.a) Vous me le diriez **que** je ne le croirais pas

6.b) Il eût été l'homme le plus laid **que** cet instant lui eût plu.

La description qui précède ressort le conjonctif *que* pourvu d'une polyvalence qui peut être l'objet de nombreuses confusions tant il implique la cause, la conséquence, l'hypothèse, la concession ou tout simplement le temps.

1.2.1.2.2. Le *que* dans une 2nde proposition subordonnée coordonnée ou juxtaposé

Les états du conjonctif étudiés mettaient l'accent sur des situations où il apparaissait tout seul mais avec la valeur d'un circonstant. De même il arrive que ce morphème reprenne une conjonction ou une locution conjonctive déjà citée. Cet aspect surgit généralement dans le cadre de la coordination des subordonnées. Anne Château-Sancier et Delphine Denis remarquent :

*Que semble fonctionner comme marque minimale (et suffisante) de subordination, comme le prouve son aptitude à reprendre toute autre conjonction ou locution conjonctive en cas de coordination des subordonnées (on dit alors que que joue un rôle vicariant.)*²⁷

- L'exception est faite du seul conjonctif *comme* lorsqu'il marque la comparaison. Les énoncés suivants montrent le *que* en reprise d'une conjonction.

7.a) **Alors que** je travaille et **que** je n'ai pas de répit, tu t'amuses.

²⁶*Ibid.*, p.635

²⁷ A. Sancier Château et D. Denis, *op.cit.* p.142

7.b) **Si** tu viens et **que** tu passes devant une librairie, tu m'apporteras un journal.

7.c) **Quand** la nuit tombe et **que** les oiseaux se couchent, il règne un calme total.

1.2.1.2.3. Le morphème *que* partie intégrante d'une locution conjonctive

Le conjonctif *que* ne souffre d'aucune ambiguïté sémantique lorsqu'il fait partie d'un bloc associatif. Ces blocs se forment à partir d'adverbe, de préposition, de substantif, de participe ou d'adjectif et d'un syntagme prépositionnel. Dans le même sens Wagner et Pinchon affirment :

Que y confère une valeur subordonnante soit à une préposition (pour que), soit à un adverbe (bien que, loin que, aussitôt que, dès lors que), soit à un substantif (une fois que), soit à un adjectif passé par dérivation impropre dans l'espèce des prépositions (attendu que, sauf que), soit à un syntagme commandé par une préposition (de sorte que, à supposer que, en admettant que)²⁸.

Qu'elles soient soudées ou disjointes, les locutions conjonctives avec *que* impliquent un rapport de temps, de cause, de conséquence, de condition, de but, d'opposition, de comparaison. C'est le cas :

- ✓ des locutions de cause ;
- ✓ des locutions de conséquence ;
- ✓ des locutions de condition ;
- ✓ des locutions d'opposition ;
- ✓ des locutions de but et les locutions de comparaison.

1.2.3. Place syntaxique du morphème *que*

Le conjonctif *que* présente un fonctionnement syntaxique tout aussi complexe que les différents aspects sémantiques qu'il peut représenter. Etudier son fonctionnement consiste à analyser sa présence en s'appuyant sur ses supports et ses apports.

1.2.3.1. Le complétif pur

Il s'agit d'étudier la place du conjonctif *que* lorsqu'il fait partie intégrante du groupe verbal. Pour Wagner et Pinchon, le support d'une proposition introduite par *que* peut être un verbe, une locution verbale, un adjectif ou une forme adjectivale du verbe, un substantif.

²⁸L. R. Wagner et J. Pinchon, *op.cit.*, p.585

1.2.3.1.1. Les verbes et les locutions verbales

Le support d'une proposition introduite par *que* peut être un verbe de déclaration : penser, affirmer, déclarer, dire, croire, raconter, nier, s'exclamer, ordonner, être d'avis, informer, conclure, répondre....

8.a) Les enseignants **pensent que** les élèves sont fautifs.

8.b) Je **crois que** la séance est levée

Un verbe de sentiment admirer, craindre, avoir peur, tenter, vociférer, crier, plaisanter...

9.a) J'**ai peur qu'**il ne soit en retard aujourd'hui.

9.b) Il **cria qu'**il n'en pouvait plus.

Un verbe de volonté : vouloir, souhaiter, refuser, interdire, défendre, tolérer, ordonner, décider, commander, désirer...

10.a) L'établissement **défend qu'**on vende pendant les heures de cours.

10.b) Tout le monde **veut qu'**il revienne.

Un verbe de perception : voir, entendre, comprendre, sentir, percevoir, apercevoir....

11.a) Je **sens que** vous êtes préoccupés ;

11.b) Je **vois que** vous vous entendez bien ;

Un présentatif voici, voilà, c'est, il y a :

12.a) **C'est Pierre que** la famille connaît ;

12.b) **Il y a** un problème **que** les gens ignorent ;

12.c) **Voilà** celui **que** vous attendez.

Un verbe à la forme impersonnelle il faut, il se peut, il convient, il est nécessaire, il est important, il est souhaitable....

13.a) **Il faut que** cela cesse ;

13.b) **Il convient que** l'on se mette d'accord sur ce point ;

13.c) **Il est nécessaire que** les jeunes apprennent la morale.

Dans l'analyse qui précède, l'on peut remarquer que le conjonctif *que* suit un verbe transitif direct ou indirect et fait partie du groupe verbal. Il fait répondre à la question *quoi ?* après le verbe.

1.2.3.1.2. Un substantif

Il arrive que le substantif soit perçu comme un appui déterminant pour le conjonctif *que*. À ce sujet Wagner et Pinchon notent : *Pour le sens, ce substantif marque que le contenu de la proposition conjonctive est posé comme un fait, ou bien qu'il est l'objet d'une énonciation, d'un jugement, d'un sentiment*²⁹.

14.a) **Le fait qu'**il a gagné ne prouve rien ;

14.b) **Le sentiment que** je n'ai pas pu faire me ronge ;

14.c) **L'idée qu'**on apprend en voyageant est formidable.

Pour mieux comprendre le fonctionnement syntaxique de *que* dans ce cas particulier, il conviendrait que l'on procède à des substitutions par des verbes pouvant exprimer chaque fait de langue. On aura :

14.a') On sait qu'il a gagné. Cela ne prouve rien ;

14.b') Je sens que je n'ai rien pu faire. Cela me ronge ;

14.c') Il pense qu'on apprend en voyageant. C'est formidable.

Au lieu d'être prises pour des subordonnées relatives, ces conjonctives sont identifiables grâce aux substitutions opérées.

1.2.3.1.3. Un adjectif ou une forme adjectivale du verbe

Dans certaines constructions, la proposition introduite par *que* présente un adjectif qualificatif comme support. C'est ce que montrent les exemples :

15.a) C'est un méchant et un menteur, **indigne qu'**on le croie.

15.b) Encore **heureux que** vous soyez là.

²⁹L. R. Wagner, *op.cit.*, p.597

15.c) Il se dit **assuré que** la bourse remontera comme un homme pour qui c'est une question de vie et de mort.

L'on se rend compte que dans les exemples ci-dessus, il y a omission de l'auxiliaire *être*. Ainsi en l'y ajoutant, on obtient :

15.a') C'est un méchant et un menteur, il **est** indigne qu'on le croie.

15.b') Il **est** encore heureux que vous soyez là.

15.c') Il se dit **étant** assuré que la bourse remontera comme un homme pour qui c'est une question de vie et de mort.

De sorte que l'on peut dire en ce qui concerne le substantif et l'adjectif qu'il y a d'une part une volonté de contracter l'énoncé, d'autre part une manière soutenue de présenter ces propositions.

1.2.3.1.4. Le conjonctif *que* sans support.

Contrairement à certaines idées reçues qui veulent que le conjonctif *que* relie deux entités linguistiques pour en subordonner l'une, il apparaît très souvent que cette conjonction ne contienne pas toujours de support. C'est le cas de :

16.a) **Qu'**il fût plus utile que Katou n'était pas douteux.

16.b) **Qu'**il puisse faire cela ne me vient même pas à l'esprit.

16.c) **Que** je te parle de mon cœur t'étonne.

Wagner et Pinchon pensent à ce sujet : *ces propositions introduites par que sont éventuellement mises en relief au moyen de "c'est" ou annoncées et reprises par un pronom démonstratif dans les constructions proleptiques*³⁰. On aura donc les illustrations suivantes avec des exemples sus cités :

16.a') **Ce** n'était pas douteux **qu'**il fût plus utile que Katou.

16.b') **Il** ne me vient même pas à l'esprit **qu'**il puisse faire cela.

16.c') **Cela** t'étonne **que** je te parle de mon cœur.

³⁰R. L. Wagner, J. Pinchon, *op.cit.*, p.184

1.2.3.2. Le **que** circonstant

Comme il a été mentionné plus loin, la conjonction *que* peut être porteuse de sens et renvoyer au temps, à la concession, à l'hypothèse, à la comparaison, au but, à la conséquence. Elle sera appelée à nominaliser la proposition qu'elle introduit. En cela, elle va suivre les verbes transitifs et intransitifs à la fois. C'est le cas des phrases suivantes :

17.a) Essaie **que** je te démolisse.

17.b) Si j'ai de l'argent et **que** je voie des opportunités je les saisirai.

17.c) Le dessert n'est pas enlevé **que** c'est un désir, une impatience, une espèce de folie.

Ces exemples montrent que tout comme *que* complétif, le *que* circonstant ou relais a surtout pour support un verbe ou une locution verbale. Mais surtout qu'il peut occuper des places variées au sein d'une phrase.

I.3. LE *QUE* PRONOM

Par l'étymologie, le pronom peut s'entendre comme une entité ou une catégorie qui est mise à la place du nom et le remplace. Aussi le *que* peut assumer cette fonction dans la phrase car il symbolise une notion ou un objet aux côtés de *qui* qui symbolise une personne. Le *que* pronom est un représentant ou un nominal. Il peut donc se décliner sous deux formes : le pronom relatif et le pronom interrogatif.

I.3.1. Le pronom relatif : aspect sémantique

Le pronom relatif représente un terme ou un G.N dans une phrase ayant une proposition principale et une subordonnée. Il assure une fonction. Sur le plan sémantique le relatif *que* évoque indifféremment l'animé, l'inanimé ou le *non genre*³¹ selon l'expression de Gérard Moignet.

I.3.1.1. Le relatif est un terme animé

Le terme repris par le relatif *que* peut être un nom, un pronom désignant une personne. C'est le cas des exemples ci dessus :

18.a) Voici l'homme **que** j'aime.

³¹ G. Moignet, *op.cit.*, p.184

18.b) Celui **que** tu as rencontré est un ami.

Dans l'un et dans l'autre exemple, il est facile de relever que le *que* présente en (18a) un antécédent qui est un nom de personne et que en (18b), *que* remplace un pronom démonstratif. Les deux exemples mettent en lumière la nature ou le caractère de l'antécédent du relatif *que*. À ce sujet, Wagner et Pinchon soulignent que ces constructions sont fréquentes lorsque le relatif se trouve en fonction complément d'objet.

I.3.1.2. Le relatif inanimé *que*

Il arrive que ce pronom désigne des objets, des choses ou des notions. Parfois il représente ce que l'on appelle un pronom neutre avec l'antécédent *ce* et *quoi* ou *qui*. C'est ce qu'illustrent les phrases :

19.a) J'aime **ce que** vous faites.

19.b) Quoi **que** vous fassiez vous restez mon ami.

19.c) Il reste un exemplaire de la copie **que** je vous ai remise.

19.d) Qui **que** vous soyez, je ne reçois pas.

Dans les deux premiers exemples, *que* désignent respectivement un pronom démonstratif neutre et un pronom interrogatif qui a perdu de sa valeur. L'exemple (19c) est le plus simple dans la mesure où l'on discerne facilement l'antécédent *copie* qui est un terme inanimé.

De ce qui précède, il ressort que le relatif *que* peut remplacer ou représenter un terme animé, non-animé ou un non-genre. On conclura avec Moignet:

*Le pronom, en réalité est délesté de la signification du genre animé ou inanimé, simplement parce que c'est son support antécédent qui appartient à tel ou tel genre. Lui, parce qu'il s'adjectivise, ne possède plus qu'un genre d'accord qui n'a pas la marque sémiologique.*³²

On peut donc dire que le relatif *que*, dépasse l'ordre animé/inanimé pour aller au-delà.

I.3.1.3. Le relatif *que* sans antécédent

Cet usage du relatif *que* est très ancien et se limite à quelques expressions figées. Wagner et Pinchon le soulignent dans leur ouvrage : *En ancien français, que pouvait être*

³²*Ibid*, p.184

employé en fonction de sujet. Il n'en reste en français moderne que quelques expressions : "vaille **que** vaille", "coûte **que** coûte", "advient **que** pourra".³³ Tout comme le relatif *qui*, *que* peut ne présenter pas toujours un antécédent visible même si celui-ci peut être implicite ou sous-entendu.

I.3.2. Place syntaxique du relatif *que*

Sur le plan syntaxique, le relatif *que* joint deux propositions dont l'une est dite principale et l'autre subordonnée. Le pronom relatif fait partie de la subordonnée alors que l'antécédent fait partie de la proposition principale. Le pronom *que* peut alors initier une relative qui fonctionne comme un adjectif épithète dans le cas de la relative déterminative ; et comme un adjectif mis en apposition dans le cas de la relative explicative. Jean-Claude Chevalier et Alii précisent :

Le pronom relatif représente l'antécédent dans la proposition relative, mais, en outre, il unit proposition principale et proposition subordonnée. Ce lien relève de deux types différents. 1° le pronom introduit une proposition qui qualifie l'antécédent à la façon d'un adjectif... Une telle proposition est dite déterminative. 2° Le pronom introduit une proposition qui est jointe à la principale par un lien parfois proche de la coordination. Une telle proposition est dite "explicative".³⁴

Si l'on prend des énoncés suivants :

20.a) C'est une voiture **que** je ne peux acquérir.

20.b) Pierre, **que** tout le monde croit honnête, a menti sur son compte.

20.c) Les élèves **que** le professeur punit bavardent en classe.

Les énoncés (20a) et (20c) peuvent être considérés comme des relatives déterminatives dans la mesure où elles se comportent comme des adjectifs épithètes et peuvent se substituer par :

20.a') C'est une voiture inaccessible.

20.c') Les élèves punis par le professeur.

Quant à l'énoncé (20b), la relative est dite explicative premièrement parce qu'il y a apposition et en plus, la relative ne peut être remplacée par un adjectif ou par un nom, elle

³³ Wagner et Pinchon, *op.cit.* P. 225

³⁴ J.-C. Chevalier et Alii, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1964, p.157

peut être retranchée sans changer le sens de l'antécédent et enfin elle ajoute une explication et peut être remplacée par une proposition coordonnée.

20.b') Pierre a menti sur son compte.

20.b'') Pierre a menti sur son compte et tout le monde le croit honnête.

Ces deux substitutions démontrent le caractère explicatif de la relative par *que* dans cet énoncé (20.b).

En définitive, nous pouvons retenir du relatif *que* d'abord son rôle sémantique. Il peut remplacer un terme animé, inanimé ou neutre. Cependant, il peut aussi apparaître sans antécédent bien que ce type devienne de plus en plus restreint. Sur le plan syntaxique, le relatif *que* talonne de très près son antécédent sauf dans quelques constructions désuètes. En tant que tel, le relatif *que* permet d'avoir une subordonnée déterminative et explicative et partant permet de substantiver la relative qu'il intègre quel que soit le support.

I.4. LE *QUE* PRONOM INTERROGATIF

Le pronom interrogatif *que* invite l'énonciateur à désigner une personne, une chose ou une idée sur laquelle porte l'interrogation. L'interrogatif *que* prendra deux formes principales : une forme simple et une forme emphatique.

I.4.1. La forme simple

Le *que* interrogatif, dans sa forme simple porte exclusivement sur la qualification et non sur l'identification. Il est aussi employé en interrogation directe au mode personnel. On peut encore le rencontrer en subordination dans le cadre de la subordonnée interrogative indirecte. Pour Chevalier et Alii, *en principe, on emploie que en fonction de complément direct ou d'attribut ou de dépendance du présentatif*.³⁵C'est ce que montrent les exemples suivants :

21.a) **Que** font auprès de toi Sanche et Don Rodrigue ?

21.b) **Qu'**est-il au juste ?

21.c) Je ne sais **que** dire.

Dans ces constructions, l'interrogatif *que* est respectivement à la fois COD, attribut et subordonné d'un verbe à l'infinitif.

35J.C. Chevalier, *op.cit.* p.251

Toutefois, Moignet³⁶ fait remarquer que *que* interrogatif connaît aussi quelques emplois adverbiaux : **Que** sert de courir ? ; **Que** ne le dites-vous ?

Il arrive que l'interrogatif *que* soit remplaçable par *quoi* ou *à quoi* :

22.a) **Que** faire ?

22.b) **Que** voulez-vous ?

22.c) Je ne sais **que** répondre.

Dans les illustrations suivantes, on peut obtenir respectivement les substitutions suivantes :

22.a') **Quoi** faire ?

22.c') Je ne sais **quoi** répondre.

Avec le (22b), on devrait revoir le registre de langue pour aboutir à la construction familière.

22.b') Vous voulez **quoi** ?

I.4.2. Les formes emphatiques

Ces formes se trouvent aussi bien dans des interrogations directes qu'indirectes

❖ Dans les interrogations directes, elles se présentent sous la forme *Qui est-ce que* ? pour les personnes, *Qu'est-ce que* ? pour les choses. Dans la même lancée, on peut relever l'interrogation totale *Est-ce que* ?. Ceci peut se vérifier à travers les énoncés suivants :

23.a) **Qui est-ce que** vous attendez ?

23.b) **Qu'est-ce que** vous attendez ?

23.c) **Est-ce que** vous m'attendez ?

Dans l'interrogation (23a), la réponse renvoie à une personne alors que dans l'interrogation (23b), la réponse renvoie à une chose, une idée. Ce sont des interrogations partielles. Et en (23c), l'interrogation guide vers une réponse catégorique oui/non : c'est une interrogation totale.

³⁶G. Moignet, *op.cit.* , p.183

- ❖ Avec les interrogations indirectes, il va s'opérer ce que Moignet appelle un *décumul*³⁷ de l'interrogatif *que*. En effet, *que* va se dédoubler en *ce que* ou *ce qui*. C'est le cas de :

24.a) J'ai du mal à savoir **ce qui** s'est passé.

24.b) Tout le monde se demandait **ce que** serait la soutenance.

24.c) Dites-moi **ce que** vous voulez.

Dans l'énoncé (24a), l'interrogation directe est : **Que** s'est-il passé ? Alors que dans le (24b), il s'agit de **Que** serait la soutenance ? Enfin dans le (24c), la question est **Que** voyez-vous ? Quelque soit l'énoncé, l'on voit que ce vocable est un connecteur car il peut jouer le rôle de pronom et d'adverbe interrogatifs.

I.5. LE *QUE* COMME ADVERBE

L'adverbe se définit traditionnellement comme un mot invariable qui modifie le sens d'un adjectif qualificatif, d'un verbe, d'une phrase, d'un autre adverbe. C'est ainsi que *que* se retrouve dans cette catégorie où il peut avoir une valeur d'intensité et une valeur de restriction.

I.5.1. L'adverbe d'intensité

L'adverbe *que* marque l'intensité dans des tours exclamatifs et détermine un verbe ; un prédicat verbal, un adjectif, un adverbe. Pour Moignet³⁸, il s'agit plutôt d'un *adverbe quantitatif*. Et, comme avec l'interrogation indirecte, le *que* peut se dédoubler en *ce que*. Soient les énoncés :

25.a) **Que** c'est beau !

25.b) **Que** tu as tort !

25.c) C'est fou **ce que** tu te trompes !

Ils démontrent l'intensité ou le degré d'implication du locuteur. Le *que* adverbial peut être substitué par *combien* ou *comme*. Ainsi des transformations suivantes sont possibles:

25.a') **Comme** c'est beau !

³⁷ *Ibid*, p.183

³⁸ *Ibid*, P.199

25.b') **Comme** tu as tort !

25.c') C'est fou **comme** tu te trompes !

I.5.2. L'adverbe de restriction

Parler de restriction, c'est parler d'exception. Avec *que*, la restriction se fait au moyen de la négation *ne* et de la particule *que* : *ne...que*. Cet adverbe modifie le sens de tout un énoncé en termes d'exclusion et d'exception.

26.a) N'ai-je donc tant vécu **que** pour cette infamie ? *Corneille*

26.b) La faveur du roi vous élève en un rang qui **n'**était dû **qu'**à moi. *Corneille*

Dans la phrase (26a), sa vie se réduit à une infamie. Dans la phrase (26b), le rang reviendrait exclusivement à l'énonciateur. C'est deux phrases sont plus proches des subordonnées hypothétiques ou temporelles où le *que* est explétif ou vide. D'où les substitutions :

26.a') Quand/si j'ai vécu, c'était pour cette infamie.

26.b') Quand/si un rang était dû à quelqu'un, c'était à moi.

L'analyse de ces phrases amène à adopter le point de vue de Wagner et Pinchon qui parlent de *restriction exclusive*. Ils font d'ailleurs remarquer : À l'époque classique, **que** assurait par lui-même le sens de "sinon", excepté dans les phrases interrogatives ou dubitatives³⁹. Cette remarque ne vient que confirmer le rôle prédominant du *que* adverbial dans la restriction.

Parvenu à la fin de ce chapitre qui portait sur l'origine étymologique et la tentative de catégorisation du *que*, il ressort que cerner ses différentes natures reste encore très complexe au vu des nuances très fines qui existent entre le conjonctif et le relatif, le relatif et l'interrogatif, l'interrogatif et l'adverbial, ou encore l'adverbial et le conjonctif. Le Goffic⁴⁰ essaie alors de dresser un tableau de cette catégorisation du morphème *que*.

³⁹ Wagner et Pinchon, *op.cit.*, p.427

⁴⁰P. Le Goffic, *op.cit.*, Pp.525-526

Tableau 3: Récapitulatif des emplois de *que* selon Le Goffic

| Natures | Groupes d'emplois | Exemples |
|---|---|--|
| 1. pronom indéfini (non humain) | 1. pronom (indéfini) interrogatif | Que dis-tu ? |
| | 2. pronom (indéfini) connecteur percontatif | Je ne sais que dire |
| | 3. pronom indéfini connecteur intégratif | Advienne que pourra |
| 2. Adverbe indéfini de degré | 1. adverbe exclamatif | Que c'est gentil ! |
| | 2. adverbe connecteur percontatif | Vous savez que d'ennuis il a eus ! |
| | 3. adverbe connecteur intégratif | Il ment que c'est une honte |
| | 4. adverbe connecteur corrélatif | Paul est plus grand que Jean |
| 3. Pronom relatif (humain ou non humain) | 1. Pronom relatif, extension d'emploi | C'est Marie que j'aperçois là-bas Un jour que j'étais à Paris |
| | 2. pronom relatif : relatives incomplètes | L'homme que je vois |
| | 3. complétive (avec antécédent) | chose étrange que cet aveuglement |
| 4. connecteur pur complétif | 1. complétive (avec antécédent) | Il a cette particularité qu' il est gaucher |
| | 2. complétive (sans antécédent) | Je crois qu' il va pleuvoir |
| | 3. complétive (en phrase indépendante) | Qu' il parte ! |



**CHAPITRE II : MORPHÈME *QUE* ET FONCTIONS
SYNTAXIQUES**

Le présent chapitre recadre les différentes fonctions que le morphème *que* peut impliquer en syntaxe. En effet, après avoir défini le *que* dans le chapitre précédent, il importe que l'on s'attarde sur les fonctions syntaxiques qu'il implique tant lorsqu'il apparait en phrase simple que lorsqu'il est en phrase complexe ; mais l'on insistera sur la phrase complexe car c'est elle qui fait problème dans le cycle secondaire et notamment au premier cycle.

II.1. LE *QUE* EN PHRASE COMPLEXE

Dans la phrase complexe, les fonctions du *que* sont fonction de la nature des subordonnées dans lesquelles il se trouve. Cependant la classification des subordonnées ne fait pas toujours l'unanimité des grammairiens. Ainsi, selon Sandfeld, *les subordonnées se rangent en quatre groupes principaux : 1^{er} propositions complétives ; 2^e propositions interrogatives indirectes ; 3^e propositions relatives ; 4^e propositions adverbiales*⁴¹. Pour Maurice Grevisse⁴², on peut distinguer trois catégories de subordonnées, en se fondant à la fois sur la nature du mot auquel elles sont assimilables et sur la fonction qu'elles remplissent dans la phrase par rapport à la principale :

- les subordonnées substantives, assimilables à des noms et correspondant aux compléments d'objet ou de l'adjectif, on encore de l'adverbe ;
- les subordonnées adjectives ou relatives, assimilables à des adjectifs ou à des participes adjectifs et correspondants aux compléments du nom ou du pronom ;
- les subordonnées adverbiales ou circonstancielles, assimilables à des adverbes et correspondantes aux compléments circonstanciels.

Quant à Wagner et Pinchon, ils classent les subordonnées en tenant compte de la fonction de la proposition dépendante et de la relation qui unit la proposition dépendante à son support.

Enfin, d'autres grammairiens tels Jean Claude Chevalier et les autres parlent de propositions attributs et sujets ; de propositions objet ; de propositions compléments de nom et de propositions circonstancielles.

De cette revue des classifications des subordonnées, celle adoptée par Wagner et Pinchon semble la mieux adaptée au vu de son caractère explicite, du morphème que nous étudions et du niveau des élèves du premier cycle.

⁴¹K. Sandfeld, *Syntaxe du français contemporain*, Paris, Droz, 1936, p.48

⁴²M. Grevisse, *Op.cit.*, p. 1279

II.1.1. Les propositions subordonnées conjonctives complétives

Il s'agit d'un type de subordonnée introduite par la conjonction *que* et à qui l'on attribue généralement le nom de complétive au vu des fonctions assurées par ces propositions. Aussi les conjonctives par *que* peuvent avoir des fonctions COD, COI, attribut, sujet, complément déterminatif.

II.1.1.1. La fonction complément d'objet

Pour trouver la fonction COD ou COI, l'on pose la question *qui ?* ou *quoi ?* pour le COD et *à qui ?* ou *à quoi ?* pour le COI après le verbe. Aussi la conjonction de subordination *que* a pour rôle premier d'assumer la fonction complément d'objet, d'où son nom de complétive car tout comme le nom, le pronom ou l'infinitif, il fait partie de G.V. C'est le cas des énoncés :

27.a) Ses parents souhaitent **qu'**il soit travailleur.

27.b) Elle estime **qu'**il faut le prévenir.

27.c) Cet hôte m'apprit **qu'**il s'appelait Consuelo.

On pourra donc poser les questions suivantes après le verbe « ses parents souhaitent quoi ? » Elle estime quoi ? « Cet hôte m'apprit quoi ? » Les réponses « qu'il soit travailleur », « qu'il faut le prévenir », « qu'il s'appelait Consuelo » sont des COD et peuvent être remplacées par des noms ou des pronoms. Cependant, il conviendrait de relever la fonction COI qui va non sans poser des problèmes. Cette fonction fait suite aux verbes dits transitifs indirects comme : s'attendre à, consister à, aboutir à, arriver à, se résoudre à, chercher à, se souvenir de, se réjouir de, profiter de, se féliciter de... Dès lors, le conjonctif *que* cède la place aux locutions conjonctives *à ce que*, *de ce que* ou *en ce que*. C'est ce que soulignent les phrases

28.a) Il se souviendra toujours **de ce que** je lui ai dit.

28.b) Personne ne s'attendait **à ce que** le voleur s'enfuit.

28.c) Mon bonheur venait **de ce que** chaque source me révélait une soif.

Toutes ces phrases répondent à la question de *quoi ?* pour le (28a) et le (28c), et à *quoi ?* pour le (28b).

Certains de ces verbes admettent le conjonctif *que* et la locution à *ce que* ou *de ce que*. C'est le cas des verbes penser, croire, se plaindre, se réjouir, se féliciter, veiller,... Aussi, on peut dire indépendamment :

29.a) Le chef se plaint **que** personne ne lui rend visite.

29.b) Le chef se plaint **de ce que** personne ne lui rend visite.

29.c) Les enseignants se réjouissent **que** les élèves aient réussi.

29.d) Les enseignants se réjouissent **de ce que** les élèves ont réussi.

Qu'il soit direct ou indirect, le complément d'objet intervient après un verbe déclaratif, d'ordre ou de volonté, de sentiment, de perception, après des expressions impersonnelles ou des présentatifs.

II.1.1.2. La fonction attribut

Cette fonction fait généralement suite aux verbes d'état tel paraître, être, rester, demeurer, sembler, devenir, avoir l'air... Dans le cadre de subordonnée conjonctive ou complétive, la fonction attribut ne déroge pas à la règle. Jean Dubois et René Lagane disent : *une complétive introduite par que peut être l'attribut du sujet d'une proposition principale après des expressions telles que : l'ennui est, le malheur est, le fait est...*⁴³ Exemple : Ma pensée est **que** je suis un peu las de vous entendre. Le rapport qui existe entre la principale et la subordonnée est alors un rapport d'équivalence et d'égalité et le verbe être conjugué peut se substituer à n'importe quel verbe d'état. On aura par exemple : ma pensée **reste que** je suis un peu las de vous entendre.

II.1.1.3. La fonction sujet

Une subordonnée conjonctive peut être sujet d'un verbe. Elle se place alors généralement en début de phrase. Mais parfois en milieu de phrase. Soient :

30.a) Que tu partes me laisse indifférent.

30.b) Que les terroristes aient cessé les bombardements avait fait naître de l'espoir.

30.c) Il est regrettable **que Paul ne soit pas rentré**.

⁴³J. Dubois et R. Lagane, *Grammaire, livre de bord*, Paris, Larousse, 2001, p.135

Dans l'analyse des énoncés (30a) et (30b), l'on peut effectivement remarquer que les subordonnées introduites par *que* sont respectivement sujets de *me laisse indifférent* et de *avait fait naître de l'espoir* car elles répondent à la question *qu'est-ce qui ?* Avant le verbe. À cet effet, Le Goffic déclare : *l'emploi d'une complétive comme sujet permet de prendre un fait (envisagé) comme support de prédication*⁴⁴. Il relève par la suite que ce type de sujet fait partie du registre soutenu.

Cependant, avec les verbes à la forme impersonnelle, une subordonnée conjonctive complétive peut être sujet réel du verbe. Aussi l'énoncé (30c) présente la subordonnée *que Paul ne soit pas rentré* comme sujet réel de *est regrettable*. La nouvelle construction donnera : **Que Paul ne soit pas rentré** est regrettable. Grevisse, pour aller dans le même sens, souligne : *la proposition sujet introduite par que et placée en tête de la phrase est le plus souvent reprise par un pronom neutre ou par un nom de sens général comme la chose, le fait...*⁴⁵. Les énoncés (30a), (30b) et (30c) peuvent se soumettre à cette exigence :

30.a') **Le fait que** tu partes me laisse indifférent.

30.b') **Le fait que** les terroristes aient cessé les bombardements avait fait naître de l'espoir.

30.c'). **Le fait que** Paul ne soit pas rentré, **cela** est regrettable.

Au vu de l'identification et de l'analyse de la complétive sujet, on se rend compte que le terme complétive ne sied pas à la fonction sujet. En effet, la complétive dite sujet n'est elle-même qu'une subordonnée avec antécédent. C'est ce qui fait penser à Pierre Guiraud⁴⁶ que le terme de complétive ne convient pas à la fonction sujet et risque d'entraîner à de fausses analyses. Pour lui, il vaudrait mieux les appeler conjonctives par **que** et non complétives car de sujet, elles sont plutôt des complétives avec ellipse de l'antécédent.

II.1.1.4. La fonction complément déterminatif

Par cette fonction, il faut entendre une complétive dont le rôle est de préciser ou déterminer un verbe ou une locution verbale, un substantif ou un pronom, un adjectif.

⁴⁴P. Le Goffic, *Op.cit.* P.152

⁴⁵M. Grevisse, *Op.cit.*, p.1284

⁴⁶P. Guiraud, *La syntaxe du français*, Paris, Larousse, 1962, p.87

II.1.1.4.1. Le complément déterminatif après un verbe

Il s'agit de très nombreux verbes formant une classe sémantique homogène. Ce sont des verbes qui expriment quelque chose qui affecte quelqu'un psychologiquement. Parmi ces verbes, l'on relève : affecter, affliger, agacer, amuser, atterrer, bouleverser, calmer, chagriner, choquer, consterner, contrarier, décevoir, démoraliser, dérider, désoler, éberluer, échauder, édifier, effrayer, émouvoir, ennuyer, enthousiasmer, épater, étonner, exaspérer, sidérer, impressionner, gêner, peiner, indigner, gravir, inquiéter, frapper, surprendre, tracasser, terroriser, troubler, préoccuper, faire, faire de la peine. C'est le cas de ces phrases :

31.a) **J'étais amusé qu'**il s'expliqua pendant longtemps.

31.b) Le petit duc **s'étonnait qu'**elles fussent si laides et que pas une ne leur ai souri.

31.c) Ça lui **fait de la peine que** son ami soit toujours en retard.

II.1.1.4.2. Le complément déterminatif après un nom ou pronom

Lorsque la proposition complétive sert d'objet à des noms équivalents au verbe : dire, croire, craindre, sentir, se souvenir, etc. elle joue le rôle de complément déterminatif. Parmi ces noms, on peut relever : annonce, assurance, bruit, conviction, certitude, croyance, crainte, espoir, désir, idée, joie, impression, opinion, ordre, pensée, preuve, peur, souvenir, regret, signe, sentiment, témoignage, volonté, etc.

32.a) Ne réveille pas en moi le **souvenir que** ce trophée était le mien.

32.b) À la **nouvelle que** son fils était mort, il s'écroula par terre.

32.c) Il avait la **certitude que** son dossier était complet.

En dehors de ces substantifs équivalant aux verbes déclaratifs, de sentiment ou d'opinion, le complément déterminatif est une complétive qui précise le sujet des expressions impersonnelles. C'est ce que montrent les exemples :

33.a) Il importe à **la république que** tu fasses ton testament.

33.b) Il **lui** plait **que** son fils reste le premier de la classe.

33.c) Il est difficile à cet **homme qu'**il critique les autres.

II.1.1.4.3. Le complément déterminatif après un adjectif

On retrouve dans le groupe centré autour de l'adjectif, les mêmes rapports de sens que dans le groupe du substantif ou du verbe. Jean-Claude Chevalier et les autres font remarquer : *cette construction suit ordinairement le mot qu'elle complète, mais elle peut être détachée en tête, où, en queue, après une pause souvent soulignée par "à savoir"*⁴⁷. Les exemples ci-après peuvent l'attester:

34.a) **Heureux que** sa bonté daignât tout oublier.

34.b) Il était **irrité de ce que** je sois tourmenté.

34.c) Et il n'osait pas s'avouer sa pensée **la plus inquiétante, à savoir qu'il** s'était trompé de chemin.

L'étude des fonctions dans la conjonctive en *que* et plus précisément dans la complétive a montré des contradictions avec certaines idées reçues et même des points de vue divergents entre les grammairiens sur ces différentes fonctions. La fonction du complétif « pur » *que* devient d'autant plus difficile qu'il est presque impossible de distinguer la complétive objet de la complétive complément déterminatif d'un verbe. De même, quelle fonction retenir entre la subordonnée COD dans les formules impersonnelles et la subordonnée sujet réel. Toutes ces nuances subtiles nous amènent ressortir la complexité de la fonction des subordonnées complétives en *que*.

II.1.2. Les fonctions du pronom relatif *que*

II.1.2.1. La fonction COD du relatif

Le relatif est largement connu pour son rôle d'objet direct. Dans ce cas, il se substitue à un nom COD. C'est ce que montrent les énoncés suivants :

35.a) Elle a saisi la main **que** je lui tendais.

35.b) Ce **que** j'aime surtout dans les animaux, c'est leur candeur.

35.c) Regarde l'argent **qu'**il fallait dépenser.

La transformation des exemples sus cités montrent effectivement que le relatif *que* est COD.

35.a'). Elle a saisi la main. Je lui tendais **la main**.

⁴⁷J. C. Chevalier et alii, *op.cit.*, p.112

35.b'). J'aime surtout la candeur des animaux. Je l'aime.

35.c'). Regarde l'argent. Il a fallu dépenser **cet argent**.

Dans les énoncés (35a) et (35c), la fonction COD du *que* est presque évidente au vu de sa place dans la phrase. Il suit immédiatement l'antécédent. Cependant dans l'énoncé (35b), il n'est pas aisé de trouver la fonction du relatif tant il apparaît en début de phrase et précédé du pronom neutre *ce*. Dans cet énoncé, le relatif *que* est en emploi anaphorique. Il y a une insistance sur la candeur dans les animaux. Dans les exemples (35b) et (35c), si certains grammairiens trouvent une fonction au relatif *que*, d'autres par contre le prennent tout simplement comme faisant partie intégrante de la complétive. Grevisse relève d'ailleurs cette ambiguïté : *devant les verbes impersonnels ayant pour sujet le neutre "il", le relatif que est un élément complétif du sujet "il"(ou, selon certains grammairiens, un véritable objet direct).*⁴⁸ Il est cependant à noter qu'avec les verbes proprement impersonnels comme geler, pleuvoir, tonner, on ne parlera pas de sujet réel.

II.1.2.2. La fonction sujet du verbe

Le relatif *que* peut être sujet dans les expressions figées du genre : Faites ce **que** bon vous semble, advienne **que** pourra, vaille **que** vaille, coûte **que** coûte. Ces survivances de l'ancien français restent fréquentes dans le style oral.

II.1.2.3. La fonction Attribut

On retrouve cette fonction dans des tournures qui mettent en relief une qualité ou un défaut, bref une manière d'être. Elle se place alors après un nom, un adjectif ou un participe. Certains grammairiens les appellent *relatives expressives*. C'est ce que montrent les illustrations :

36.a) Le vieillard **que** je suis devenu a peine à se représenter le furieux malade **que** j'étais naguère.

36.b) Echauffé **que** j'étais par mon propre style, je ressentais la passion.

36.c) Il se passait de manteaux, fier **qu'**il était de sa poitrine large.

Les énoncés (36a), (36b) et (36c) montrent respectivement un antécédent substantif, participe et adjectif présentant une manière d'être. Toutefois, dans les énoncés (36b) et (36c),

⁴⁸M. Grevisse, *op. cit.*, p.606

la fonction attribut peut se confondre à une subordonnée causale ; car dans ces énoncés peut se voir une causale avec un conjonctif *que* vicairie. Ils pourraient donc se lire :

36.b'). Je ressentais de la passion **parce que** j'étais échauffé par mon propre style.

36.c'). Il se passait du manteau **parce qu'**il était fier de sa poitrine large.

II.1.2.4. La fonction complément circonstanciel

En fonction complément, le relatif *que* s'emploie comme une sorte d'adverbe conjonctif avec la valeur de où, dont, lequel... pour marquer le lieu, le temps, la manière etc. C'est ce qui ressort des énoncés :

37.a) La première fois **que** je l'ai vue, il était content.

37.b) Je m'en retournais chez moi par le même chemin **que** j'étais venu.

37.c) Il n'est point de destin plus cruel **que** je sache.

Dans les illustrations précédentes, le *que* est respectivement complément circonstanciel de temps, de lieu et de manière. En français, ces tournures deviennent un peu rares et peuvent prêter à des confusions avec des adverbes compléments circonstanciels de temps pour le (37a) et le COD du verbe pour le (37b), enfin une complétive COD pour le (37c). C'est ce qui fait conclure Wagner et Pinchon : *en français classique, l'extension de que était plus grande qu'en français moderne. On le retrouve là où nous emploierions où, dont*⁴⁹.

II.1. 3. Les fonctions de la subordonnée relative en que

La fonction de la subordonnée relative est liée au pronom relatif qui la commande. Elle a la valeur d'un adjectif qualificatif, d'un participe ou d'un complément de nom. Bref la relative est une expansion du groupe nominal. C'est pour cette raison que A. Souché et J. Grunenwald notent : *la proposition subordonnée relative complète l'antécédent*⁵⁰. Et Grevisse de compléter : *les propositions relatives, dont le rôle essentiel est de compléter l'antécédent, peuvent ajouter à cet antécédent un élément plus ou moins important quant au sens de la phrase*⁵¹. Avec les relatives en *que*, on relèvera deux valeurs essentielles : les relatives déterminatives et les relatives explicatives.

⁴⁹L. R. Wagner et J. Pinchon, *op.cit.* p.229

⁵⁰A. Souché et J. Grunenwald, *Grammaire, cycle d'observation*, Paris, Fernand Nathan, 1972, p.92

⁵¹M. Grevisse, *op.cit.* P.1324

II.1.3.1. Les relatives déterminatives

Dans cette fonction, elles désignent et restreignent l'antécédent en y ajoutant un élément indispensable au sens. On ne saurait les supprimer sans détruire l'économie de la phrase. Elles ont à la fois une valeur descriptive et actualisante. Les exemples suivants le démontrent :

38.a) Il brûle d'être à Rome, afin d'en recevoir du maître **qu'il se donne le pouvoir**.

38.b) On se persuade mieux par les raisons **qu'on a soi-même trouvées**.

38.c) L'homme **que la police recherchait** était présent.

À l'analyse, l'on se rend compte que les exemples (38a), (38b), (38c) jouent tous le rôle de l'adjectif qualificatif épithète puisque ne pouvant être détachés sans entraver le sens de l'énoncé.

II.1.3.2. Les relatives explicatives

Il s'agit des relatives mises en apposition par des virgules. Pour Grevisse,

*Les relatives explicatives ne servent jamais à restreindre l'antécédent ; elles ajoutent à celui-ci quelque détail, quelque explication non indispensable : on pourrait les supprimer sans nuire essentiellement au sens de la phrase.*⁵²

Elles se posent alors en s'opposant aux relatives déterminatives, qui, comme leur nom l'indique, sont des déterminants du nom ou du pronom. Wagner et Pinchon leur donnent le nom de *relatives circonstancielles* car selon eux, elles *sont analogues à un adjectif mis en apposition détachée et qui, pour le sens, équivaut à une proposition subordonnée causale, concessive ou temporelle*⁵³. Si l'on considère les énoncés :

39.a) Cette sérénité parfaite, **qu'il eût été si flatteur de lui faire oublier un instant**, s'alliait chez elle à l'esprit le plus fin. (Stendhal).

39.b) Quelle singulière habitude force nos yeux à voir ici des paysages, des portraits, des bêtes peintes et **que puissent nos neveux ne plus jamais apercevoir**.

39.c) Cet homme, **que tout le monde prenait pour menteur**, est très honnête.

Dans les exemples évoqués, il ressort que les relatives explicatives peuvent être supprimées, mais surtout qu'elles jouent le rôle de circonstancielles. Dans les énoncés (39a) et (39c), les relatives explicatives peuvent s'apparenter à des compléments circonstanciels de

⁵²*Ibid.*, p.1324

⁵³L. R. Wagner et J. Pinchon, *op.cit.* P.611

concession. Dans l'énoncé (39b) par contre, la relative explicative a une valeur d'hypothèse. Ce qui donne lieu à des transformations suivantes :

39.a.) Cette sérénité parfaite s'alliait chez elle à l'esprit le plus fin **bien qu'**il eût été si flatteur de la lui faire oublier un instant. (Stendhal).

39.b.) **A condition que** nos neveux puissent ne plus jamais apercevoir, quelle singulière habitude force nos yeux à voir ici des paysages, des portraits, des bêtes peintes.

39.c.) Cet homme est très honnête, **malgré que** tout le monde l'ait pris pour menteur.

L'étude des fonctions dans la subordonnée relative ressort des confusions entre les circonstanciels et les relatives, entre les fonctions de la subordonnée relative et le pronom relatif **que**.

II.1.4. Les subordonnées conjonctives compléments circonstanciels

Par complément circonstanciel, on entend l'appellation la plus répandue dans les manuels scolaires au premier cycle. Il s'agit des subordonnées dites dépendantes ou adverbiales car jouant sur le plan sémantique, le rôle d'adverbe et dépendant du verbe de la principale. À cet effet, Le Goffic note :

Certains auteurs parlent même de "fonction adverbiale" pour désigner la fonction de circonstant, et emploient le terme d'adverbe de façon étendue pour des constituants qui, sans être morphologiquement des adverbes remplissent une "fonction adverbiale" (sans doute)⁵⁴.

Le morphème *que*, aux côtés des autres conjonctifs *si*, *quand*, *comme*, joue le rôle de circonstant en français. On distinguera alors différentes catégories de subordonnées : les circonstanciels de temps, de cause, de conséquence, de concession, d'hypothèse, de comparaison, de but, etc.

II.1.4.1. La subordonnée de temps

Elle répond à la question *Quand ? À quel moment ?* Après le verbe. Elle est introduite par le conjonctif *que* ou par une locution conjonctive en *que*.

II.1.4.1.1. Le conjonctif *que* seul

Dans les subordonnées temporelles, le *que* apparaît seul pour reprendre une locution conjonctive précédemment employée afin d'éviter la répétition. C'est le cas de :

⁵⁴P. Le Goffic, *op.cit.* P.387

40.a) Lorsque sa femme l'eût débarrassé de sa canardière et **qu'**il se fût assis.

40.b) Il changera d'avis **quand** il reviendra et **qu'**il verra cela.

40.c) Quand tu assistais à quelques fêtes solennelles ou **que** tu prenais ta part d'un banquet et **que** l'orchestre emplissait la salle de sons et de fantômes.

Le conjonctif *que* reprend respectivement *lorsque* en (40a) et *quand* en (40b) et (40c).

Le conjonctif *que* peut introduire une temporelle avec un rapport d'antériorité, de postériorité ou de simultanéité.

41.a) Le commandant ordonna aux siens de ne point tirer leurs flèches **que** leurs ennemis ne fussent à la juste portée.

41.b) À peine ai-je mis le pied en France, **que** j'ai versé mon sang pour elle.

41.c) Tout s'était envolé **que** les français tiraient toujours.

Dans l'énoncé (41a), *que* peut être remplacé par ''*avant que*'', alors que dans le (41b) il y a une espèce de simultanéité exprimée par l'adverbe ''à peine'' avec inversion du sujet. Enfin l'énoncé, (41c) peut traduire la postériorité avec ''après que''.

II.1.4.1.2. Le conjonctif *que* dans une locution

Il s'agit de l'expression du temps la plus connue dans le cadre des subordonnées temporelles. Il peut être question des conjonctions formées à partir d'adverbe + *que*, de préposition + *que*, de participe ou d'adjectif + *que*, de préposition + nom + *que*, etc. Il est aussi à noter que ces conjonctions peuvent se présenter sous formes de bloc ou de manière discontinue sous forme de corrélation. On peut retenir parmi ces locutions conjonctives : lorsque, alors que, avant que, après que, d'ici à ce que, en attendant que, jusqu'à ce que, jusqu'à tant que, d'ici que, dès que, au moment que, pendant que, cependant que, durant que, tandis que, en même temps que, tant que, aussi longtemps que, dès lors que, aujourd'hui, maintenant que, à présent que, au fur et à mesure que, chaque fois que, toutes les fois que, aussitôt que, une fois que, depuis que, à peine....que, ne...même pas...que, au début que, etc. Les subordonnées introduites par ces différentes locutions conjonctives en *que* sont des compléments circonstanciels de temps.

II.1.4.2. La subordonnée de cause

Elle répond à la question ''pour quelle raison ?'' après le verbe de la principale. En ce qui concerne la subordonnée causale, elle peut être initiée par le conjonctif *que* tout simplement comme par une locution conjonctive en *que*.

II.1.4.2.1. Le *que* seul

Il supplée une locution conjonctive d'expression causale dont il évite la répétition. Il s'emploie aussi après le présentatif ''c'est'' et dans les locutions négatives non que, non pas que, non point que. Enfin, quand la conjonctive causale en *que* exprime un état, ce vocable apparaît seul ou *de ce que*. Soient les énoncés :

42.a) Faites cela **parce que** le devoir le commande et **que** l'honneur l'exige.

42.b) Je l'ai détesté sans trop savoir pourquoi. Je comprends à présent : **c'est qu'**il fallait recommencer à vivre. (Sartre).

42.c) Ils se mettent nus au soleil. **Non qu'**ils aient lu les prêches ennuyeux des naturalistes. Mais **c'est qu'**ils sont bien au soleil. (Camus)

42.d) Il s'inquiète beaucoup **de ce que** vous n'avez rien dit.

Dans la phrase (42a), il y a une substitution de la locution *parce que* par *que*. Dans le (42b) et le (42c), le *c'est* marque le début d'une réponse justificative. Toujours en (42c), le ''non'' marque une raison négative. Et en (42d), *de ce que* suit un verbe renvoyant à un mouvement de l'âme. Dans ce dernier cas, une confusion peut s'entamer entre la complétive COI ou la complétive complément déterminatif et la subordonnée circonstancielle de cause.

II.1.4.2.2. Le *que* dans les locutions exprimant la cause

Les locutions conjonctives en *que* se forment comme toutes les autres. On peut en retenir quelques-unes : parce que, puisque, étant donné que, vu que, attendu que, du fait que, c'est que, dès que, dès lors que, du moment que, surtout que, d'autant que, d'autant plus que, sous prétexte que, soit que...soit que, non (pas) que...mais, à preuve que, soi-disant que, etc. Grevisse ajoute : *De crainte que, crainte que, par crainte que, de peur que, par peur que, ont en même temps qu'une valeur finale négative une valeur causale.*⁵⁵

⁵⁵M. Grevisse, *op.cit.* P. 1345

Malgré quelques nuances de sens entre les locutions conjonctives, il est à retenir qu'elles introduisent un complément circonstanciel de cause.

II.1.4.3. La subordonnée de conséquence

Intimement liée à la subordonnée de cause, la consécutive répond à la question ''*pour quel résultat*'' après le verbe de la principale. Comme les précédentes, elle apparaît avec le conjonctif *que* seul ou avec à sa tête une locution conjonctive commandée par *que*.

II.1.4.3.1. Le *que* seul en emploi

Il permet d'éviter la répétition d'une part et de faire l'économie de la phrase longue d'autre part. Dans ce dernier cas, il y a omission de l'adverbe ou de l'adjectif qui précède. C'est le cas de :

43.a) Il apprend **de façon qu'il** s'instruise et **qu'il** devienne un homme.

43.b) Je suis dans une colère **que** je ne me sens pas. (Molière).

43.c) Le hasard fait **que** les chevaliers ne s'arrêtent pas.

Si le (43a) marque une reprise de la locution conjonctive, le (43b) et (43c) peuvent être remplacés par *en sorte que*, *si bien que*, etc.

II.1.4.3.2. Le *que* dans la locution exprimant la conséquence

Ces locutions sont entre autres : *si bien que*, *de (telle) manière que*, *de (telle) façon que*, *de (telle) sorte que*, *en sorte que*, *tant (et si bien) que*, *si...que*, *au point que*, *tellement que*, *trop/assez...pour que*, *tel...que*, *sans que*, *à (un) tel point que*, *jusque-là que*, etc. Après une principale, la subordonnée introduite par ces locutions est complément circonstanciel de conséquence.

II.1.4.4. La subordonnée de condition

Encore appelée subordonnée hypothétique, il s'agit des subordonnées qui ont la fonction complément circonstanciel de condition. Dans ces subordonnées, le **que** apparaît seul ou dans une locution conjonctive.

II.1.4.4.1. Le *que* seul

C'est pour éviter des répétitions soit d'une locution conjonctive soit d'une conjonction (*si*). Il apparaît aussi seul généralement en début de phrase pour imposer le subjonctif.

44.a) Je l'admettrai chez moi à **condition qu'**il répare son erreur et **qu'**il présente ses excuses.

44.b) Si je suis ministre et **que** je sois sollicité, je garderai la tête froide.

44.c) Qu'on lui ferme la porte au nez, il reviendra par la fenêtre.

44.d) Vous m'offririez un empire **que** je le refuserais.

Dans ces énoncés, il y a respectivement substitution en (44a) de la locution conjonctive à *condition que* par *que* et de *si* par *que* en (44b) et dans le (44c) ce morphème n'est qu'une béquille du subjonctif puisqu'il peut être supprimé. En (44d), il apparaît quand les deux propositions sont au conditionnel. Selon Sancier-Château et Delphine Denis, c'est *un que de ligature – il ne s'agit toujours pas de la conjonction de subordination*⁵⁶. Il peut être supprimé après inversion du sujet de la principale à savoir : M'offririez-vous un empire, je le refuserais. On note cependant que le morphème *que* peut être remplacé par *si* ou *même si* et qu'il marque une éventualité, une condition, une hypothèse.

II.1.4.4.2. La subordonnée hypothétique dans les locutions conjonctives en *que*

C'est le cas de : à supposer que, supposé que, en admettant que, à moins que, soit que...soit que, ou que, suivant que, selon que...ou que, à condition que, moyennant que, pourvu que, si tant que, en cas que, mais que... Ces locutions ont des nuances sémantiques allant de la supposition à la condition en passant par la restriction ou l'alternative.

II.1.4.5. La subordonnée de concession

Elle exprime l'opposition et est encore appelée concessive. Comme les autres, la subordonnée oppositive est introduite par le *que* ou une locution en *que*.

II.1.4.5.1. Le *que* en emploi seul

Lorsque la subordonnée concessive se trouve en tête de phrase, le conjonctif *que* apparaît obligatoirement. En plus, comme dans les autres subordonnées, le *que* permet d'éviter la répétition d'une locution conjonctive en tête de phrase. C'est ce que montrent les exemples suivants :

45.a) **Que** les chênes fatidiques soient coupés (...), ces sollicitudes ne sont pas déchues de pouvoir. (M. Barrès)

45.b) **Bien qu'**il soit venu et **qu'**il ait vu, il doute toujours.

⁵⁶ A. Sancier-Château et D. Denis, *op.cit.* P. 210

II.1.4.5.2. *Que* en locution conjonctive

Les locutions conjonctives en *que* qui expriment une concession sont : alors que, lors même que, bien que, quoique, encore que, malgré que, quel/quelque...que, tout/si...que, (bien) loin que, nonobstant que, tandis que, qui (quoi) que ce soit, qui (quoi) que ce soit que, etc. Ces subordonnées assurent le rôle complément circonstanciel de concession.

II.1.4.6. Les subordonnées comparatives

Ce sont des subordonnées qui ressortent des rapports d'équivalence, de conformité, de différence de qualité, de quantité, d'intensité. Elles sont mises en relief par *que* corrélatif avec un adverbe, une préposition ou un comparatif. Parmi les principales locutions avec *que*, on retrouve : ainsi que, à même que, à proportion que, autant que, aussi...que, plus...que, moins que, autre chose que, autrement que, d'autant moins que, d'autant plus que, davantage que, de même que, en tant que, selon que, suivant que, tant que, tel que, plutôt que, etc. Ces subordonnées ont pour fonction complément circonstanciel de comparaison.

II.1.4.7. Les autres subordonnées en *que*

Parmi ces subordonnées, on peut citer des subordonnées finales, les locatives, les subordonnées d'addition.

II.1.4.7.1. Les subordonnées finales

Elles sont introduites par les locutions : de crainte que, de peur que pour un but à éviter et afin que, pour que pour un but à atteindre. Wagner et Pinchon soulignent : « Prennent une nuance finale, les locutions de (telle) façon que, de (telle) sorte que, lorsqu'elles sont suivies du subjonctif »⁵⁷. Cependant, le *que* apparaît avec une nuance finale après une principale à l'impératif ; et pour éviter la répétition. Les énoncés suivants l'illustrent :

46.a) Je prie chaque jour **pour que** je réussisse.

46.b) Sors vite **que** je t'assomme.

46.c) Il s'efforce **afin qu'**il soit compris et **qu'**on le croie.

Les énoncés montrent respectivement la locution conjonctive, le conjonctif après l'impératif et *que* favorisant l'économie de la langue.

⁵⁷L. R. Wagner et J. Pinchon, *op.cit.* P.635

II.1.4.7.2. Les subordonnées locatives, d'addition, de manière, de moyen

Elles sont elles aussi introduites par des locutions conjonctives en *que*. Mais, l'on va s'y attarder de moins en moins car elles ne posent pas un véritable problème au cycle secondaire. En plus, elles peuvent se diluer dans la comparaison, la concession ou la conséquence.

L'étude des subordonnées dépendantes circonstancielles constituent un vaste champ que l'on a à peine entamé. Toutefois, il en ressort déjà des difficultés liées au sens des conjonctions et des locutions conjonctives en *que*. Certaines conjonctions se trouvent dans différents types de subordonnées que seul le contexte d'énonciation permet d'en déterminer.

II.1.5. Les subordonnées interrogatives

Les interrogatives indirectes font partie de la grande famille des complétives et assurent presque des fonctions similaires aux complétives en *que*. Cependant les interrogatives en *que* ont des fonctions plus réduites : elles sont pour la plupart des compléments d'objet direct ou compléments d'objet indirect.

Dans des tournures anciennes de la langue, les formes dites "renforcées", indispensables pour suppléer aux déficiences des pronoms inanimés, constituent, au-delà de ce secteur un véritable système-bis avec "est ce que". Le *que* pouvant être pris comme un relatif

Les énoncés suivants le prouvent :

- 47.a) Je ne sais **que** répondre.
- 47.b) Il demande **ce que** vous faites demain.
- 47.c) Où **est-ce que** tu vas ?

Dans les énoncés (47a) et (47b), le pronom interrogatif *que* initie une subordonnée complément d'objet direct. Dans le (47c) par contre, qui est une interrogation directe, *que* peut être pris pour un pronom relatif avec pour antécédent "ce". On peut conclure en (47c) qu'il s'agit d'une relative déterminative.

De sorte qu'en phrase complexe, la poly fonctionnalité de *que* n'est pas à démontrer. Toutefois, l'élève devra s'appuyer sur des nuances de sens pour dégager la fonctionnalité juste. Le *que* se retrouve dans toutes les subordonnées en phrase complexe.

II.2. LE *QUE* EN PHRASE SIMPLE

Si une phrase simple se définit généralement comme celle-là qui contient un seul verbe conjugué à un mode personnel, alors il s'agira de sortir les fonctions du morphème à étudier en proposition indépendante. Dans certaines propositions indépendantes, ce vocable n'a pas de fonction syntaxique particulière. Il joue le rôle de béquille. C'est ce que l'on appelle généralement le *que* de subjonction. Mais à côté, se trouvent des pronoms interrogatifs et exclamatifs qui occupent des fonctions précises.

II.2.1. Le *que* de subjonction

Le *que* subjonctif se place généralement en début de phrase et commande un verbe au subjonctif présent, passé. Cette structure fonctionne avec les pronoms de la première personne du singulier. Le *que* subjonctif peut évoquer un vœu, un souhait, un ordre, une mise en discussion. C'est ce que montrent les énoncés :

- 48.a) **Qu'**il obéisse !
- 48.b) **Qu'**il aille au diable !
- 48.c) **Que** je change la date de mes vacances ?
- 48.d) **Qu'**il soit parti avant demain !

Ces énoncés ressortent tout au moins des propositions indépendantes même si certains grammairiens estiment qu'elles dépendent d'un verbe sous-entendu. En plus, tous ces verbes sont au subjonctif présent pour les trois premiers énoncés et au subjonctif passé pour le (48d).

II.2.2. Les fonctions du *que* interrogatif et exclamatif

Le *que* interrogatif en phrase est souvent conjoint au verbe. La phrase se trouve généralement au mode personnel ou nominal. Moignet discerne : *Ce pronom est surtout utilisé dans la fonction objet d'un verbe à un mode personnel, en interrogation directe ou dans la fonction attribut de qualification (mais non d'identification) du sujet.*⁵⁸ Soient les phrases suivantes:

- 49.a) **Que** fais-tu ?
- 49.b) **Que** répondre ?
- 49.c) **Qu'**est-il au juste ?

Dans les phrases interrogatives ci-dessus, il ressort que l'interrogatif dans le (49a) et (49b) est complément d'objet direct du verbe "fais" au mode personnel et du verbe

⁵⁸G. Moignet, *op.cit.* P.182

“répondre” au mode infinitif. Avec le (49c), le même item est attribut du sujet “il”. Il est à noter que ces pronoms sont à l’initial de la phrase.

Cependant, l’interrogatif *que* ne peut être sujet que dans les tours périphrastiques du genre : **Qu’est-ce que** tu fais ? ou **Qu’est-ce que** Marie est jolie !

Avec le pronom exclamatif, dans les emplois simples sont très limités, il marque le haut degré en termes de qualité et de quantité. Il assume alors la fonction de complément circonstanciel de *quantité* selon Moignet⁵⁹ et complément circonstanciel *d’intensité* pour Le Goffic⁶⁰. Toutefois avec des formules périphrastiques “*Qu’est-ce que*” et “*ce que*”, l’adverbe est senti comme portant sur l’adjectif attribut. C’est le cas de :

50.a) **Qu’est-ce qu’il** a pu avoir comme ennuis !

50.b) **Ce que** Marie est jolie.

II.2.3. Les fonctions du *que* adverbial

Parler du **que** adverbial revient dans le travail présent à évoquer cet adverbe restrictif dans la phrase simple tant affirmative que négative. Il a pour fonction complément circonstanciel de d’exception ou de restriction. Il se forme avec l’adverbe de négation “ne”. Dans le registre familier, il peut y avoir omission du “ne” mais avec l’idée de restriction comme le montrent les énoncés ci-dessous:

51.a) On **n**’entend **que** des cris, on **ne** voit **que** des larmes.

51.b) J’ai **que** deux cents francs.

La phrase (51a) ressort un complément circonstanciel de restriction et son registre de langue standard alors que la phrase (51b) est familière.

À la fin de ce chapitre qui portait sur les différentes fonctions syntaxiques du morphème **que** tant en constructions simples qu’en phrases complexes, il ressort que le **que** a une polyfonctionnalité indéniable. On l’a vu tour à tour sujet, objet, attribut, complément déterminatif, circonstant. Toutefois la maîtrise de ces fonctions nécessite une souplesse d’esprit et une flexibilité en fonction du contexte. Aussi, il importe de ressortir de ces difficultés pour voir ce qui se passe effectivement dans l’enseignement/apprentissage de ce morphème.

⁵⁹*Ibid*, p.182

⁶⁰P. Le Goffic, *op.cit.* P.531



CHAPITRE III : PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT
APPRENTISSAGE DU MORPHÈME *QUE*

Les problèmes liés à l'enseignement apprentissage du morphème *que* dans le cadre des programmes en vigueur sont très nombreux. Dans le présent chapitre, il s'agira d'un recensement des difficultés rencontrées dans la dispense d'une des leçons où ce morphème est évoqué. Il ne serait pas superflu d'évoquer que nous avons passé notre stage au lycée de Nsam-Efoulan sous l'encadrement de M. ALI. Deux classes nous étaient alors assignées : la 6^e 4 et la Tle A4 Espagnol. Mais pour des besoins de nos recherches, nous avons demandé à observer une leçon sur la phrase complexe en 3^eE₁ tenue par M. ABANDA Armand. En plus, nous avons corrigé les copies d'évolution de la 5^e séquence où figurait en connaissance et maniement de la langue, deux questions relatives à l'emploi du morphème *que*. Ce chapitre présentera deux articulations majeures : l'analyse des résultats et plus précisément des réponses fournies par les élèves en analyse logique des propositions en *que* ; mais aussi les causes de cette non-maîtrise de l'étude des propositions en *que*.

III.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Il est important de souligner que nous avons corrigé 92 copies. Les questions ou les réponses qui faisaient l'objet de notre attention étaient les suivantes :

- 1- Relevez dans le segment de texte suivant une subordonnée complétive COD et une subordonnée relative introduite par *que* : « Sache bien que là-bas, personne n'est pour personne car il te faudra fracasser les portes que tu trouveras closes. »
- 2- Soit la phrase : « Tu n'es pas bête et tu sais ce que tu veux. »

Transformez-la de façon qu'elle intègre une conjonction de subordination exprimant la cause. La correction de ces copies a laissé voir de nombreuses confusions tant au niveau de la nature des subordonnées et partant du terme *que* qu'au niveau de la fonction de cet item. De même, la deuxième question a fait l'objet de confusion dans l'élaboration des réponses. En ce qui concerne la question sur la complétive et la relative, seuls 15 élèves sur 92 ont trouvé la bonne réponse. Soit un pourcentage de 16,30%. La question relative à la transformation de la phrase coordonnée en phrase exprimant la cause a donné les résultats suivants : 26 élèves sur 92 ont trouvé la bonne réponse. Soit un pourcentage de 28,26%. Ces résultats s'illustrent à travers le tableau ci-après :

Tableau 4: Statistiques des résultats des copies

| Questions | Bonne réponses | Mauvaises réponses | Pourcentage |
|-----------------------|----------------|--------------------|-------------|
| 1 | 15 | 77 | 16,30% |
| 2 | 26 | 66 | 28,26% |
| Moyenne des résultats | 20,5 | 71,5 | 22,28% |

L'analyse des résultats des copies présente un problème réel dans la maîtrise de la subordonnée en *que*. Le résultat final 22,28% est largement en deçà de la moyenne. Les élèves semblent surpris eux-mêmes des mauvais résultats obtenus alors que les enseignements y afférents ont été dispensés et évalués de manière formative. Ce qui démontre que, malgré les leçons auxquelles ils ont assisté pour la plupart des élèves, elles n'ont pas eu un impact certain sur eux.

III.1.1. Erreurs commises par les élèves à la question 2

La réponse à la question 2 était la suivante : je relève une subordonnée complétive C.O.D : « *Sache bien que là-bas, personne n'est pour personne* » que là-bas, personne n'est pour personne : subordonnée complétive, COD de *sache bien*.

Une subordonnée relative : "Il te faut fracasser pour toi les portes que tu trouveras hermétiquement closes". Que tu trouveras hermétiquement closes : subordonnée relative avec pour antécédent les portes.

III.1.1.1. Confusion entre la conjonctive et la relative

Pour un grand nombre d'élèves, la complétive "que là-bas, personne n'est pour personne" est une relative car l'item *que* n'est pas directement lié au verbe "sache". Il est séparé de celui-ci par un adverbe "bien". En tant que tel certains l'ont pris pour une relative et non une complétive.

III.1.1.2. Confusion entre *que* "pur" et *bien que*

Pour d'autres, il était clair que la subordonnée n'était pas une complétive. Cela se justifie par la présence de "bien" devant "que". Pendant le cours, il a été clairement dit que "bien que" faisait partie des locutions conjonctives exprimant la concession ou l'opposition. Il s'est donc dégagé une confusion entre le *que* à la sémantème nulle et le *que* de concession.

III.1.1.3. Confusion entre le pronom relatif et le *que* de concession

Au niveau de la subordonnée relative, certains élèves l'ont prise pour la subordonnée conjonctive à cause de la présence du morphème *que* après le G.N. "Les portes". En plus cette confusion a été rendue possible parce que les élèves n'ont pas pu substituer la relative à un adjectif épithète ou un G.N. complément de nom.

III.1.2. Erreurs relevées à la question 3

La question 3 consistait en un travail de substitution de la conjonction de coordination "et" afin de transformer l'énoncé en une phrase complexe exprimant la cause. A cet effet, les réponses possibles étaient les suivantes : "Tu n'es pas bête et tu sais ce que tu veux." Après insertion d'une conjonction exprimant la cause, on aura : "Tu n'es pas bête *parce que* / *puisque* / *vu que* tu sais ce que tu veux. Cette question, bien que moins catastrophique que la précédente a aussi soulevé de nombreux problèmes au niveau des apprenants.

III.1.2.1. Confusion entre conjonction exprimant la cause le *que* complétif

Pour certains élèves, cette question avait un piège "ce que" qui pour eux, traduisait déjà la cause et n'avait plus besoin qu'on le déplace. C'est ainsi qu'ils ont analysé : "ce que tu veux" : complément circonstanciel de cause ce qui voulait dire en définitive que la phrase n'avait pas à être transformée par quelque conjonction que ce soit.

III.1.2.3. Confusion entre conjonction de coordination et conjonction de subordination

Deux types de problèmes se sont posés à ce niveau : ceux qui croyaient le coordonnant "et" comme expression de la cause et ceux-là qui considéraient "car" comme une conjonction de subordination. Alors pour les élèves, la conjonction de coordination étaient suffisante pour exprimer la cause. Pendant ce temps d'autres ajoutaient tout simplement la conjonctif *que* après "et" pour former une locution conjonctive. Si l'on s'attarde sur les apprenants ayant utilisé "car" comme conjonction de subordination, on peut justifier cette confusion soit par le titre de la leçon : "l'expression de la cause" où tous les éléments introduisant la cause ont été évoqués. Soit par les exercices de conjonction de coordination "car" et la conjonction de subordination.

Au demeurant, toutes ces erreurs commises par les élèves trahissent du moins un fait : la complexité de l'étude de la subordonnée de manière générale et du morphème *que* de manière précise. Lors d'une évaluation sommative, il n'est plus aisé en quelques temps de discerner la multitude de natures que ce jonctif ou "ligateur" comme l'appelle Le Goffic peut accumuler. Les exercices de repérage et de substitution lors des manipulations leçon deviennent parfois ambigus et confus. Les textes ou phrases détachés étudiés en situation de classe ne correspondent plus à la nouvelle réalité. Il s'agit de se retrouver dans un nouveau contexte avec des thèmes différents et des constructions qui ne cadrent plus totalement avec celles étudiées en classe. Ce qui nous amène à observer le contexte dans lequel est délivré l'enseignement du morphème *que* dans nos établissements.

III.2. PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DU MORPHÈME *QUE*

Ces problèmes sont divers ordres allant de l'élaboration du programme d'enseignement jusqu'à la pratique des classes en passant par les manuels, le matériels didactique et le système d'évaluation.

III.2.1. L'élaboration des programmes

Les programmes scolaires définissent un certain nombre d'aspects dans le système éducatif. Ils circonscrivent non seulement les objectifs généraux de l'enseignement du français u 1^{er} cycle par exemple, ils s'attardent aussi sur les objectifs par niveaux. Autrement dit, tout ce qui est enseigné découle du programme et doit être en étroite ligne avec celui-ci. L'activité d'enseignement apprentissage est donc encadrée.

III.2.1.1. Les objectifs généraux de l'enseignement du français au premier cycle

Ils sont de trois ordres et se présentant ainsi qu'il soit :

- 1- 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.*
- 2- De lui permettre d'exprimer en une langue correcte sa personnalité, sa culture et de comprendre les cultures étrangères (d'où l'importance ici des lectures et de l'étude des textes). [...]*
- 3- De mettre à la disposition de l'élève des techniques et des méthodes nécessaires dans les activités pratiques de la vie journalière (rédiger une lettre, faire un compte-rendu de lecture, établir un dossier, organiser un*

*travail individuel ou collectif, savoir téléphoner, utiliser un ouvrage de référence, utiliser un dictionnaire...)*⁶¹.

Il s'agit donc de préparer les élèves à la prise de décision et des responsabilités en présentant à leur préférence plusieurs choix les invitant à exprimer leurs vœux, leurs suggestions, en confiant à leur initiative des activités variées de recherche.

Les objectifs généraux du programme d'enseignement visent une connaissance globale. Pour MOTTO Angeline Grace, *il est question de faire goûter un peu de out à l'élève, afin de développer en lui une ouverture d'esprit*⁶². C'est un programme alourdi et vieux qui ne permet la parfaite maîtrise des faits linguistiques tel l'item sur lequel nous travaillons. En plus, ces objectifs généraux sont vagues et théoriques. Autrement dit, elle vise essentiellement une compétence grammaticale et non une compétence situationnelle. C'est un programme structuraliste.

III.2.1.2. Les objectifs par niveaux

Dans le cadre spécifique de notre étude, les objectifs d'enseignement qui nous intéresseront seront ceux de la 4^e et de la 3^e. Ils comportent quatre points qui se présentent ainsi qu'il soit :

- a- L'étude de la langue essentiellement pratique en 6^e et 5^e se doublera ici des connaissances théoriques. Cet enseignement sera une réflexion sur la langue, une éducation du discernement.*
- L'effort portera sur la correction grammaticale, la conscience des niveaux de langue, une initiation pratique à la stylistique. On s'efforcera donc de développer l'intelligence des faits du langage.*
- b- L'étude de la vie des mots c'est-à-dire de leurs origines et de leurs évolutions sera possible*⁶³

Ces deux objectifs seront ceux qui retiendront notre attention car ayant un rapport direct avec la grammaire alors que les autres sont liés à la culture générale, à la littérature. L'analyse de ces objectifs montre qu'ils ont loin d'être opérationnels, donc ils sont théoriques. Après l'étude de ceux-ci, il est nécessaire que l'on marque un point d'arrêt sur le contenu des programmes.

⁶¹ MINEDUC, *Programme de français*, Instructions ministérielles n° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP, 1983, p.4

⁶² A. G. Motto, *Enseignement de la grammaire au premier cycle du secondaire général au Cameroun : objectifs et méthodes*, Mémoire de Maîtrise, Université de Yaoundé, inédit, 1992, P.52

⁶³ MINEDUC, *op.cit*, P.5

III.2.2. Les contenus des programmes

Les contenus des programmes font partie des savoirs ou savoirs savants qui sont censés être enseignés aux apprenants. Il s'agit des savoirs propres à une discipline. Xavier Roegiers définit ce concept de la manière suivante : *un contenu est "un Objet de savoir"*. *C'est le savoir à l'état brut, qui ne présume en rien de ce que l'on pourrait demander à une personne de faire de ce savoir*⁶⁴. Dans les programmes officiels en vigueur au Cameroun, ces contenus se regroupent en quatre articulations :

- a. Les principales manipulations et les généralités ;
- b. La phrase ;
- c. Le verbe ;
- d. La grammaire du texte ou grammaire du discours.

Autrement dit, les contenus répondent aux grandes divisions de la grammaire à savoir la morphologie, la syntaxe, la rhétorique et la stylistique, la phonologie. Le morphème *que* s'insère parfaitement dans ces contenus tant on le retrouve dans chaque rubrique du programme de manière sous-jacente ou saillante. Il occupe une place prépondérante à la rubrique le verbe avec plusieurs leçons : les subordonnées relatives et complétives ; l'expression du temps : la subordonnée de temps ; l'expression de la cause : les subordonnées de cause ; l'expression de la conséquence : les subordonnées de conséquence ; l'expression du but : les subordonnées de but ; l'expression de la condition : les subordonnées de condition ; l'expression de la comparaison : les subordonnées de la comparaison. On pourrait ajouter les fonctions : sujet, complément d'objet, complément circonstanciel, attribut, complément d'agent, l'apposition.

Il s'agit donc de contenus divers avec d'innombrables notions. Ces contenus ainsi présentés ne permettent pas un enseignement efficace du morphème *que* car il se retrouve dilué au milieu d'autres conjonctions avec lesquelles ils jouent le même rôle. En plus cette pluralité de notions ne permet pas toujours à l'enseignant d'explicitier toutes les subtilités propres à celles-ci et aux apprenants une meilleure appropriation des notions.

⁶⁴ X. Roegiers, *Une Pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck, 2003, p.46

III.2.3. Le quota horaire

Les programmes officiels assignent à l'enseignement du français six heures d'enseignement en 4^e et 3^e. Par ailleurs, seule une heure est attribuée à la grammaire et les exercices y afférents. On les différentes étapes d'une leçon ne permettent pas toujours que l'on achève la leçon de manière générale et que l'on évalue. Si l'on prend le cas de la leçon : "Les subordonnées relatives et complétives", il apparaît à première vue que l'étude de chacune des notions relatives" et "complétives" nécessite au moins deux heures. Or le programme minimum, les présente de manière liée. En définitive, il y a une insuffisance horaire quant à l'étude la grammaire et partant du morphème *que*.

III.2.4. Les manuels au programme

Bien que les manuels au programme aient changé au cours des dernières années, il n'en demeure pas moins que ceux-ci sont en droite ligne avec les contenus de programme. On est parti de la *Grammaire et expression* pour la *Grammaire du français* qui propose plus d'exercices et qui est attrayant par ses couleurs et ses textes. En plus, la leçon "les subordonnées relatives et complétives" ne constituent plus un seul enseignement. La *Grammaire du français 4^e/3^e* met aussi en lumière quelques remarques sur la différence par exemple entre *que* pronom relatif et *que* conjonction. Mais celui-ci ne suffit pas seul à éclairer les élèves.

Toujours sur les manuels, les livres dits de lecture (expliquée) abordent aussi ces programmes de grammaire. Ils favorisent ainsi la notion de décloisonnement car ils traitent aussi de l'expression écrite et orale, du vocabulaire et de l'orthographe, de la conjugaison et autres. Malgré ces avancées sur le plan des manuels, il reste que la maîtrise du morphème *que* n'est pas plus efficace dans la mesure où tout comme avec les contenus, cet item n'est pas mis en lumière de façon claire ; il se dissout dans l'étude de la phrase complexe. Le manuel est en outre très vaste bien que bien structuré.

III.2.5. Les méthodes d'enseignement

Il s'agit des techniques à partir desquelles un enseignement fait passer le savoir auprès de ses apprenants. Il s'agit d'une démarche raisonnée pour atteindre un but. Il existe plusieurs méthodes d'enseignement apprentissage. Mais les programmes prescrivent une démarche particulière dans le cadre de l'enseignement de la grammaire. Cette méthode est la suivante :

Le professeur fait d'abord manier la langue. Il fait ensuite observer ce qui s'est passé : il propose alors des exercices le plus souvent oraux de substitution, de déplacement, de réduction, d'expansion, de transformation tout en rendant les élèves attentifs au sens exact et à la valeur des expressions. Il fait de nouveau observer ce qui s'est passé, ce qui ne l'a pas été. L'ensemble de ces observations conduit à découvrir certaines contraintes de fonctionnement dont les plus caractéristiques sont formées avec soin.⁶⁵

De manière simple la méthode se présente sous trois étapes : l'observation ou la manipulation du corpus, la formulation des règles avec les contraintes de fonctionnement et l'application ou l'évaluation. La démarche en l'enseignement de la grammaire répond à la question : Quels sont les objectifs ? Comment les atteindre ? Comment savoir qu'ils sont atteints ? Cette méthode ressort les généralités, les universaux. Elle ne se préoccupe pas des particularités car il s'agit de ressortir une formule que l'on va assimiler et appliquer à toute situation de communication. La méthode au programme n'est pas flexible ce qui ne permet donc pas une étude adéquate du morphème *que*. Si l'on prend l'exemple de la complétive, le texte manipulé permet de ressortir que la subordonnée complétive répond à la question *quoi ?* après le verbe. On va produire des exercices répondant à cette formulation mais le cours ne sera pas complet car on n'a pas tenu compte des spécificités telles que les autres fonctions en dehors du COD, des complétives relatives, etc. Il s'agit pour l'enseignant de ressortir ces spécificités aux élèves.

III.2.6. Les problèmes liés à l'enseignant

L'enseignant, guide des élèves en situation de classe, peut aussi être source de problèmes dans le cadre des enseignements. Son rôle est défini par les programmes officiels. Dans l'enseignement du français au premier cycle, *il a pour rôle de guider, orienter le travail des élèves ; motiver en chaque enfant un effort continu de dépassement de soi.*⁶⁶ En d'autres termes, l'enseignant guide et stimule ses apprenants.

Dans le cadre spécifique de la grammaire, le rôle de l'enseignant devient plus précis. Il consiste

À faire saisir d'ensemble qu'il situe dans son contexte ; il montre l'articulation de cette structure, du discours à la phrase, de la phrase aux groupes qui la constituent et qui peuvent être constituées eux-mêmes de groupes ou d'éléments.⁶⁷

⁶⁵ MINEDUC, *op.cit.* P.5

⁶⁶ *Ibid* p.4

⁶⁷ *Ibid* p.6

L'enseignant se doit donc de faire saisir la notion enseignée aux élèves pour une maîtrise parfaite. Cela nécessite de sa part une documentation et une culture fournie. Or dans le cadre de l'observation de la leçon, l'enseignant ne possédait ni un manuel de français au programme, ni un ouvrage de référence. Le manque de manuels chez l'enseignant fait en sorte qu'il bâcle ses enseignements et se limite à quelques aspects essentiels.

En plus, le manque de recherches dans tous les sous disciplines du français peut aussi être un frein dans la mesure où certains enseignants, prétextant avoir fait option littérature, ne jugent pas nécessaires de se former en grammaire. La non maîtrise des contenus à enseigner devient alors un frein. Ceci devient plus compliqué lorsqu'il s'agit d'aborder un item au programme mettant en valeur le morphème *que*. Toute chose qui ne facilite pas la maîtrise du morphème *que* ainsi que la crédibilité de l'enseignant, entraînant le désordre en classe. Le texte d'appui est aussi créé en classe dans le cadre de la leçon observée.

III.2.7. Problèmes liés aux élèves

Si l'enseignement des notions relatives au morphème *que* est aussi mal assimilé par les élèves, il est à noter que ceux-ci ne sont exempts de tout reproche. En effet, on remarque qu'il y a un manque de support didactique chez les élèves. Ils n'ont pas de manuels au programme ou hors programmes pour la plupart. Certains n'ont même pas un cahier fixe dans lequel ils peuvent consigner des traces écrites et faire des exercices. Ils se limitent alors à prêter une oreille distraite à l'enseignant qui semble parler à une classe totalement désintéressée.

Les influences de l'environnement socioculturel contribuent à désintéresser l'apprenant de l'enseignant de la grammaire et de l'analyse logique. À l'école, les élèves s'expriment pour la plupart en "Cam français" bref dans un registre qui leur est familier dépourvu de toute construction contraignante. En famille, il n'y a pas toujours le temps et les conditions nécessaires non seulement pour réviser sereinement ses leçons, mais aussi pour s'exprimer en français correct où l'on pourra s'exprimer avec "clarté et aisance". Les enfants passent le temps à regarder les téléfilms et autres magazines.

Les médias ne concourent pas toujours à la compréhension des leçons en classe. L'élève qui écoute des publicités avec des expressions comme "On va **sauf que** parler" ne pourra pas toujours discerner entre le français "régional" et celui dit normatif. Les comédies et autres sketches prisés par les apprenants constitués le creuset des confusions dans l'usage du vocable *que*.

Sans être exhaustif, nous allons relever le désintérêt pour la lecture de toute sorte : cahiers, journaux, livres, etc. or la lecture permet aux élèves de découvrir les nouveaux éléments lexicaux. Ce qui leur permettrait de construire leurs propres savoirs car l'enseignant seul ne suffit pas.

Le manque de collaboration entre élèves pour débattre ou étudier d'une leçon relative à un enseignement et notamment celui relatif au morphème *que* fait défaut. En effet, les élèves se retrouvent plus pour se détendre que pour se concerter face aux difficultés de compréhension d'un enseignement.

III.2.8. L'usage du matériel didactique

Le matériel didactique peut être défini comme tout ce qui participe au bon fonctionnement ou à l'atteinte du but recherché par le professeur. Parmi ce matériel didactique, on peut recenser les manuels, la craie, le tableau, la salle de classe, les tables-bancs, mais aussi la montre, le bureau du professeur... Sans rentrer dans une énumération exhaustive, ce matériel est souvent la source de nombreux manquements dans le processus d'apprentissage des notions relatives au morphème *que*. Parmi ce matériel, on note :

- la craie : l'enseignant utilise une craie de couleur blanche pour toute la leçon. Il encadre, pendant la manipulation du corpus écrit au tableau, les connecteurs et souligne les subordonnées. Sous le trait de soulignement, il note la fonction de la subordonnée. L'usage d'une couleur unique de craie, malgré la volonté manifeste de l'enseignant de rendre les cours lisibles ne permet pas aux apprenants de visualiser tous les phénomènes que l'enseignant veut mettre en lumière ;
- les tables-bancs : la classe est touffue, ne permet pas une bonne circulation de l'enseignant dans la salle. On y dénombre cinq rangées de bancs donc une classe pléthorique où la discipline est loin d'être la règle. L'excès de tables-bancs et partant leur disposition ne favorise pas une communication efficace. L'enseignant a passé le temps à dire « taisez-vous », « suivez » que de dérouler l'enseignement. Le contrôle de la prise de note est donc inexistant ;
- l'usage de la montre : si sur la fiche de préparation, la durée et le temps de réalisation sont marqués pour chaque O.P.I., il est à noter que l'enseignant n'en a fait cas sur sa fiche de préparation que pour la forme. En conséquence, la leçon n'a pas été évaluée. L'enseignant a dû recourir aux exercices à faire à la maison bien que sachant

pertinemment que cela n'était qu'une formalité. L'enseignant gagnerait donc à faire de sa montre un partenaire sûr et efficace.

Les autres matériels didactiques ne sont pas développés dans cette rubrique car nous en avons évoqué plus en amont, mais aussi parce qu'ils n'ont pas consisté pour nous l'objet d'un problème réel dans la compréhension de la leçon du jour. Il s'agit du tableau où l'on pouvait deviner les étapes de la leçon : à gauche l'OPO, le titre et les sous-titres ou les étapes de la leçon, au milieu le corpus avec sa manipulation et à droite la date et le résultat de quelques évaluations orales. Quant à la voix de l'enseignant, elle portait assez pour dissuader et amener même les plus désintéressés à suivre la leçon. La tenue vestimentaire ne pouvait prêter à aucune distraction. Elle était impeccable et propre.

III.2.9. Les méthodes d'évaluation

On distingue plusieurs types d'évaluation : formative, sommative, diagnostique...

L'évaluation diagnostique ou évaluation des pré-requis ne bénéficie que de cinq minutes. Ce qui ne permet pas à l'enseignant de vérifier effectivement ce que les élèves ont retenu pour ajuster ou rectifier.

L'évaluation formative se fait à la fin de l'activité d'enseignement et même tout au long du cours. *Il s'agit d'inviter à identifier les groupes fonctionnels de différents niveaux, leur distribution, les mutations dont ils sont susceptibles et les variations de sens qui en résultent*⁶⁸, comme le prescrit le programme officiel. L'enseignant a proposé aux élèves pendant la manipulation de substituer les complétives par un groupe nominal COD ou le substituer à un verbe à l'infinitif. Il leur a aussi proposé des exercices de répétition en leur demandant de former à leur tour des phrases contenant des subordonnées complétives. En classe, cette évaluation mécanique des savoirs paraît simple puisque les phrases sont détachées et ne rentrant pas dans un contexte particulier.

À l'évaluation sommative, notamment en étude de texte, dans la rubrique *connaissances et maniements de la langue*, il n'est plus évident dans un premier temps de reconnaître par exemple une subordonnée complétive encore moins sa fonction. Ceci a été évoqué beaucoup plus lors de l'analyse des copies. *Le barème qui vise à peser les erreurs est un barème de sélection et d'évaluation d'un apprentissage. Les thèmes d'interrogations ne*

⁶⁸ MINEDUC, *op.cit.*, P.6

*permettent pas aux élèves de combler leurs lacunes*⁶⁹ affirme MOTTO Angéline. Bref en termes d'évaluation, il ressort une inadéquation entre la théorie et la pratique.

Ces remarques liées à l'analyse des copies et à l'observation de la leçon font ressortir différents problèmes relatifs à plusieurs niveaux de l'activité d'enseignement -apprentissage : celle-ci est d'abord pensée par les pouvoirs politiques, ensuite implémentée par l'administration scolaire et mise en pratique par l'interaction enseignant/groupe classe et enfin accompagnée par la communauté éducative ou l'environnement socioculturel de l'apprenant. Or à tous les niveaux de la chaîne, nous avons observé des manquements qui entravaient la bonne assimilation des enseignements du français et partant du morphème *que* en grammaire. La fiche pédagogique qui va suivre permettra de comprendre les lacunes, évoquées lors du déroulement de la leçon.

⁶⁹A. G. Motto, *op.cit* P.50

FICHE PÉDAGOGIQUE

I. INDICATIONS PRÉLIMINAIRES

Nature de la leçon : Grammaire

Titre de la leçon : La subordonnée complétive

Période : 09h -10h **Durée :** 55min

Classe : 3^{ème} E₁

Effectif : 95

O.P.O : A la fin de la leçon et après manipulation du corpus, l'élève sera capable d'identifier la nature et la fonction d'une subordonnée complétive afin de l'employer en situation de communication.

Corpus : Le surveillant général m'apprend que vous ne venez plus au cours. Qu'il m'ait dit cela m'a vraiment surpris. Mais votre est qu'on exclut plus en milieu d'année. Inédit.

Pré requis : Proposition subordonnée relative, juxtaposition, coordination, subordination, la fonction COD.

II- Descriptif du cours

| OPI | Durée | Contenus | support | Activités d'enseignement/apprentissage | | Évaluation |
|--|-------|--|--|--|--|---|
| | | | | Professeur | Élève | |
| Démontrer ses savoirs antérieurs | 05mn | | Tableau, craie, <i>Grammaire du français 4^e/3^e</i> . | L'enseignement demande les pronoms relatifs, leurs places dans la phrase et la ou les fonctions qu'ils peuvent avoir. | Les élèves citent les pronoms relatifs, précisent qu'ils se placent après le nom ou le pronom et donnent leurs fonctions | |
| Identifier le connecteur qui entraîne une complétive | 20mn | Les conjonctions sont que et qu'. Elles introduisent en subordonnée complétive car elle répond à la question « quoi » ? après le verbe. Ces subordonnées peuvent être remplacées par un G.N. ou un verbe à l'infinitif | | L'enseignant demande de repérer le nombre de verbe dans chaque phrase il demande d'encadrer la conjonction qui les relie. Il demande la question que l'on peut poser après la principale et comment on appelle ces propositions introduite par ces conjonctions. Il demande aussi de remplacer ces subordonnées par un GN ou un infinitif. | Les élèves repèrent les verbes et encadrent les conjonctions les reliant. ils trouvent la question posée après le verbe de la principale. Ils disent le nom des subordonnées introduites par ces conjonctions. Ils substituent les subordonnées au GN ou aux infinitifs. | Quelle question pose-t-on après le verbe de la principale ? remplacez les subordonnées par des GN ou infinitifs COD. |
| Identifier les fonctions des complétives | 15mn | Les verbes de la principale sont des verbes d'action et des verbes d'état. Après le verbe d'état, c'est la fonction Attribut. En tête de phrase il occupe la fonction sujet et après un verbe déclaratif ou de sentiment | | Le professeur fait souligner les verbes de la principale aux élèves. Il leur demande la nature de chacun d'eux et la fonction qui peut s'en suivre. | Les élèves soulignent les verbes. Ils déterminent les fonctions des subordonnées en fonctions des verbes soulignées. | Quelle fonction obtient-on après un verbe d'état? Peut-on dire qu'une complétive en début de phrase soit COD ? Quelle est sa fonction ? |
| Reconnaître le mode de la complétive | 15mn | C'est la fonction COD/COI La complétive peut être au mode indicatif ou u mode subjonctif. Tout dépend du verbe de la principale et du contexte d'énonciation | | L'enseignant interroge le élèves sur le mode de la complétive. Il leur demande l'impact du verbe de la principale sur le mode | Les élèves trouvent les modes de la complétive au tableau. Il donne le rôle du verbe de la principale sur le mode de la subordonnée | Quels sont les modes d'une complétive ? qu'est-ce qui entraînent ces modes ? |

III.3. CRITIQUES DE LA LEÇON/CARREFOUR PÉDAGOGIQUE

Pour la présente fiche pédagogique, il y a des problèmes qui s'en dégagent :

- Le titre de la leçon : à notre avis, il est incomplet car les subordonnées complétives ne se limitent aux *complétives pures* en *que*. Le professeur n'a pas mentionné, ni évoqué les autres types de complétives à savoir les infinitives et les interrogatives indirectes. Malgré les contraintes de temps, il aurait pu signaler aux élèves que ces autres formes de complétives feront l'objet d'autres leçons.
- Les fonctions de la complétive : l'enseignant s'est limité aux fonctions de son corpus à savoir COD, attribut, sujet. Même si un corpus est indicatif, il aurait pu évoquer les autres fonctions à savoir COI, complément déterminatif même de manière orale pour aiguïser la curiosité des apprenants.
- Les nuances entre le *que* relatif et le *que* conjonctif : on se serait attendu à ce que l'enseignant fit des rapprochements entre la particule et le relatif, entre le prédicatif et le non prédicatif. Ce rapprochement est essentiel car les élèves viennent d'étudier la subordonnée relative où le *que* a été évoqué. Ensuite, l'on retrouve ce vocable dans la complétive. Donc l'enseignant se devait d'expliquer la mue du relatif au complétif. De même, les cas ambigus avec les morphèmes "ce que" qui se retrouvent tantôt relatifs, tantôt complétifs auraient intéressé les élèves avec les exemples cités dans les chapitres précédents : Il regarde **ce que** tu lis et Il demande **ce que** tu lis qui sont respectivement relatif et interrogatif. Enfin, l'enseignant devait aussi rappeler qu'une complétive peut être relative au lieu d'insister sur le fait que la complétive se place après un verbe COD et la relative après un nom ou un pronom. En effet, les élèves doivent savoir qu'il y a des relatives complétives. Tout dépend du sens du nom qui est l'antécédent comme cela a été montré au chapitre I.

Les problèmes liés au contenu de ce cours sont essentiellement liés à la négligence des enseignants qui estiment qu'on est en 3^{ème} et qu'il n'est pas important d'étudier en profondeur certains faits de la langue. Or si un élève ne sait pas identifier le morphème *que* en 3^{ème} saura-t-il l'interpréter au 2nd cycle.

**CHAPITRE IV : SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES POUR UN
MEILLEUR APPRENTISSAGE DU MORPHÈME *QUE***

Il a été établi, au vu de sa polyvalence, que l'entité linguistique qui fait l'objet de notre étude pose d'énormes difficultés à la fois aux apprenants et aux enseignants en milieu scolaire. Ces problèmes issus de la pratique de classe mais aussi de l'environnement administratif et socioculturel méritent qu'on y propose des esquisses de solution qui ne constituent en aucun cas des recettes infaillibles. Alors nos suggestions seront tout à la fois théoriques et pratiques. Théoriques dans la mesure où l'activité d'enseignement-apprentissage est d'abord pensée par le pouvoir politique avant de se matérialiser. Pratiques au sens où il s'agira de montrer de manière concrète comment l'enseignement du morphème **que** peut se déployer en situation de classe. Ce chapitre va donc se présenter comme une tentative de remédiation quant aux problèmes posés (plus haut) au chapitre précédent.

IV.1. SUGGESTIONS D'ORDRE THÉORIQUE

Dans le secteur de l'éducation de manière générale, les enseignements sont encadrés par un certain nombre de textes. Il s'agit notamment de la loi d'orientation scolaire, mais aussi des programmes qui définissent les objectifs, les méthodes, les contenus, le mode d'évaluation. Ces textes décrivent le type d'homme que l'on recherche dans la société. Au Cameroun par exemple, la loi d'orientation de l'éducation de 1998 vise à former un camerounais maîtrisant les deux langues officielles enraciné dans sa culture et ouvert au monde. Cependant, ces textes présentent quelques failles que l'on a présentées au chapitre précédent. Il revient donc de proposer des solutions quant aux contenus des programmes, l'enseignement du morphème *que*, la méthodologie, la documentation, l'évaluation, l'usage adéquat du matériel didactique et la répartition des enseignements par module.

IV.1.1. Une révision des programmes

Nous l'avons relevé, les programmes de français sont alourdis d'innombrables notions que les élèves ne peuvent mémoriser et traduire en acte de communication et que les enseignants eux-mêmes ne peuvent pas expliquer en profondeur tant l'année scolaire est brève et truffée de fériés en plus des horaires très limités. Nous proposons alors pour l'enseignement de la grammaire en 3^e, l'étude des morphèmes qui, comme, quand et que. Il s'agira de les étudier par séquence ou par module en déterminant à chaque fois la nature et les différentes fonctions de chacun d'eux. L'étude des catégories grammaticales s'étant faite en 4^e, celle-ci pourra constituer tout simplement des révisions en 3^e.

Ces vocables, au vu de leur poly fonctionnalité, seront donc insérés tant en phrase simple qu'en phrase complexe et pourront rentrer en droite ligne avec l'objectif au niveau de 3^e qui veut que l'étude de la langue essentiellement pratique en 6^e et 5^e se double des connaissances théoriques. Cet enseignement sera une réflexion sur la langue. Une éducation de discernement. En ce qui concerne les contenus nous pensons ces notions mises aux cotés de la conjugaison des verbes au conditionnel et au subjonctif devraient suffire au niveau d'étude proposé en ce qui concerne la grammaire.

IV.1.2. La documentation

Si l'on convient que l'un des problèmes qui plombent l'enseignement de la grammaire est le livre scolaire, il est impératif d'en apporter une solution. Aussi, en termes de documentation, l'on pourrait proposer :

- l'utilisation d'un ouvrage de référence tel *Le Bon usage* de Maurice Grevisse pour les enseignants de français ou encore *Grammaire du français classique et moderne* de Wagner et Pinchon. Il existe certes bien d'autres ouvrages aussi importants mais ceux-ci sont choisis pour leur caractère descriptif de la norme et en plus pour leur compréhension accessible, bref leur sens du détail et non du global. Ces ouvrages permettent à l'enseignant d'avoir toutes les armes possibles pour une bonne maîtrise de son cours car il a été aussi relevé que les enseignants ne lisaient pas assez. D'où les enseignements bâclés et approximatifs ;
- un package constitué de trois livres à savoir le livre du professeur, le livre de l'élève et le livret d'activités. Cette option n'est pas fondamentalement nouvelle. Elle est même celle des auteurs de *Le Français en 3^e au Cameroun* (EDICEF). Mais à notre avis, cette conception n'est pas mise en pratique dans l'enseignement du français. Les enseignants ne possèdent aucun livre qui leur sert de guide pédagogique avec les objectifs définis et méthodes. L'élèves quant à eux, pour ceux qui ont le manuel, ne possèdent que celui de l'élève. Il devrait être important de posséder le livret d'activités pour mieux s'exercer d'abord en classe, ensuite à la maison. L'usage efficace de ce package allège suffisamment la tâche tant aux enseignants qu'aux élèves ;
- un concours du meilleur livre de grammaire doit être organisé par les autorités ministérielles avec un jury composé d'inspecteurs nationaux et d'universitaires. Ce qui donnerait un livre plus proche des enseignants et même des élèves et non un livre que enseignants et élèves regardent en chien de faïence tant ils ne se reconnaissent ni dans

les méthodes, ni dans les activités qui semblent leur être imposées. Ce livre pourrait être produit seul ou en groupe.

En définitive, on peut retenir que la documentation en grammaire tient d'un ouvrage de référence pour les enseignants, une grammaire proches des principaux acteurs et surtout un assemblage allant du livre du professeur au livre de l'élève en passant par le livret d'activités qui permettrait une parfaite maîtrise du morphème *que* et un cours complet.

IV.1.3. Consolidation de l'approche par objectif

La méthode encore en vigueur au cycle d'orientation est encore celle de l'approche par objectif. C'est une approche qui est intimement liée à la théorie béhavioriste. Cette théorie stipule en gros que le comportement est dû au conditionnement extérieur. Autrement dit, un stimulus appelle une réponse. C'est une théorie du comportement qui a beaucoup inspiré la méthode active que représente cette pédagogie par l'objectif. L'apprentissage par objectif permet de développer les capacités de l'apprenant. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés. Elle permet aussi de corriger les lacunes des apprenants à travers des exercices structuraux. Elle inclut plusieurs types de méthodes :

- la méthode inductive. Par induction, il faut entendre une forme d'apprentissage qui consiste à créer une théorie, une loi, à partir d'observation, d'expérience. Avec le morphème *que* par exemple, on part d'un corpus avec des occurrences de celui-ci. Il peut être placé après un nom, un verbe ou un adjectif qualificatif. L'élève induira la nature en fonction de mots qui précèdent ainsi que les fonctions. Mais cette méthode mérite d'être appliquée avec des enseignants bien formés car le morphème *que* directement lié au verbe peut être relatif, conjonctif, interrogatif ou adverbial. Elle emploie des interrogations ;
- la méthode répétitive : elle s'appuie sur la répétition intensive ou extensive. Le principe qui la sous-entend est qu'on retient mieux en répétant. On fait faire au sujet ce qu'il doit apprendre, d'abord passivement, puis de plus en plus activement, jusqu'à ce qu'il puisse faire et refaire seul les opérations. C'est ce que Xavier Roegiers appelle les *savoir-refaire* ⁷⁰. l'enseignant produit en premier des modèles de phrases avec le vocable *que* et demande aux élèves d'en faire autant. Cette activité reste superficielle ;

⁷⁰X. Roegiers, *op.cit*, P.56

- la méthode intuitive. Elle s'appuie sur l'explication orale ou écrite de ce que l'apprenant doit savoir. La présentation des règles de grammaire se réalise à l'aide d'exemples. C'est le principe des cours magistraux.

Si nous avons tenu à présenter l'approche par objectif du moins de manière sommaire, c'est parce que celle-ci présente des atouts indéniables quant à l'évaluabilité de son objectif et à la compétence grammaticale qu'acquièrent les apprenants. Cependant, les phrases proposées pour l'apprentissage sont souvent artificielles. En plus, elle nécessite de la part de l'enseignant une excellente maîtrise de la langue orale et une grande énergie. En bref, il s'agit d'une méthode qui privilégie l'étude de la langue en elle-même et pour elle-même au détriment de la communication. Aussi est-il impératif de proposer d'autres méthodes qui compléteront celle par objectif.

IV.1.3.1. La méthode communicative

C'est une méthode qui s'est développée en France à partir des années 1970. Elle s'inscrit en faux contre un certain nombre de méthodes dont celles dites directe, active, audio-orale ou audio-visuelle. Chomsky est l'un des précurseurs de cette méthodologie aux USA grâce à sa grammaire générative et transformationnelle. Cette approche se résume par la formule *apprendre à communiquer ... communiquer pour apprendre*. En effet D. Coste cité par Ana Rodriguez Seara dans son article « L'évolution des méthodologies... jusqu'à nos jours » pense : *la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle. En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage*⁷¹. Autrement dit, apprendre une langue revient à envisager une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. En termes d'application pédagogique, une question posée par le professeur ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi, le cours de grammaire n'est plus un cours magistral. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur. De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre de structures à assimiler. Mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques tels les extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio et télé, etc.

⁷¹A. Rodriguez Seara, « Évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », 2006, p.15, en ligne

Le morphème *que* sera étudié à partir d'extrait d'une affiche publicitaire. On demandera aux élèves par exemple de produire des slogans publicitaires où *que* sera conjonction et pronom relatif.

En bref, l'aspect pragmatique de la communication est mis en exergue avec l'apport d'éléments nouveaux tels la culture, le lexique, la civilisation.

Avec la définition du Niveau Seuil du conseil de l'Europe, les objectifs pour les apprenants du FLE ont considérablement changé. Il s'agit d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer. Ainsi, le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance. On privilégiera la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales. L'erreur constitue l'occasion pour le professeur de faire un commentaire constructif.

Cette approche rentre donc en droite ligne avec l'objectif général de l'enseignement du français au premier cycle à savoir communiquer et s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale et écrite. Le plus avec l'approche communicative est donc l'amélioration de la compétence globale de communication.

IV.1.3.2. La méthode situationnelle anglaise

D'origine britannique, elle se veut la présentation et la pratique des structures syntaxiques en situation. En effet, les structures devraient être associées aux situations dans lesquelles elles étaient censées être utilisées. Il faut créer des automatismes pour que l'apprenant parvienne à s'adapter. Au début de l'apprentissage, l'enseignant contrôle toute la classe puis peu à peu, laisse l'initiative à l'apprenant par une répétition de moins en moins supervisée. Tout comme la méthode directe et active, le conditionnement est externe.

IV.1.3.3. L'approche par les compétences

Il s'agit d'une nouvelle approche en vigueur au Cameroun dans le cycle d'observation. Insérée à titre expérimental depuis l'année scolaire 2012 – 2013, cette approche vise à faire évoluer de manière générale le système éducatif ou le système d'enseignement apprentissage au Cameroun. Elle reste en droite ligne avec le cap fixé par le Cameroun à savoir l'émergence en 2035. De ce fait, elle a été dénommée : *Approche par les compétences avec Entrées par*

les situations de vie (APC – ESV). Comprendre cette approche consiste à la décomposer en ses divers constituants : compétence et situation de vie.

- Une compétence : ce terme peut être diversement défini que ce soit en linguistique chomskyenne, en économie ou sur le plan professionnel. Mais nous allons retenir la définition qui sied au cadre éducatif actuel. En effet, la compétence est un concept intégrateur en ce sens qu'elle prend en compte à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités. Selon de Deketele cité par Xavier Roegiers, *la compétence est un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus posés par celle-ci*⁷². Une définition plus exhaustive présente la compétence comme une possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations- problèmes.
- La situation ou situation-problème est donc un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée. Le programme du cycle d'observation distingue des familles de situations et des exemples de situation. Les familles de situation peuvent être comprises comme des situations équivalentes qui se regroupent. C'est le cas de l'utilisation de l'oral et de l'écrit pour résoudre les problèmes liés au transport.

L'approche par les compétences présente trois composantes majeures, le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. Si les deux premiers ont déjà été définis, il est important que les ressources soient comprises comme des contenus notionnels, les savoir-être et les autres ressources ou supports textuels et picturaux.

Cette approche est donc proposée comme une solution pour un meilleur enseignement du morphème *que* dans la mesure où elle englobe l'approche par objectif, l'approche communicative, la méthode anglaise et les autres approches. Il n'est plus seulement question d'identifier par exemple la nature de *que* ainsi que sa fonction dans une phrase. Il faut que cette phrase se trouve dans un texte littéraire, une affiche, une notice et qu'elle soit en droite ligne avec une famille de situations. Cette approche se rapproche alors beaucoup plus de l'approche communicative.

⁷² X. Roegiers, *op.cit.* ,p.65

IV.1.4. La formation des enseignants

Au vu des approches et méthodes qui ont traversé l'enseignement dans le temps et au vu des méthodes qui sont parfois imposés aux enseignants, il est impératif de penser au recyclage systématique des enseignants à l'E.N.S. tous les deux ans. Ce recyclage leur permettra de s'approprier les nouvelles approches et consolider les anciennes afin de ne plus être réticent et négligent aux nouvelles et aux anciennes approches. En plus, le métier étant un métier essentiellement intellectuel, il est normal que l'enseignant se rapproche le plus souvent de l'université pour développer de nouveaux savoirs savants qu'il pourra didactiser. Pour nous, cette solution semble la mieux adaptée que les journées pédagogiques où inspecteurs et enseignants font chacun le service minimum et rentrent chez eux.

IV.1.5. Le décloisonnement des apprentissages

L'enseignement de la grammaire n'occupe qu'une heure dans les activités du français. Or apprendre la grammaire c'est apprendre à lire et à écrire, bref à respecter les règles de fonctionnement d'une langue. Alors, en dehors du quota horaire qui devrait passer de une à deux heures. Il est aussi important que l'on instaure par exemple la lecture méthodique en troisième. Ceci permettrait, parmi les outils d'analyse, d'approfondir l'étude du morphème *que* par l'analyse et l'interprétation. L'étude de cet item aiderait donc à la compréhension des textes. De même, en expression écrite et orale, on devrait parvenir à insérer les constructions incluant *que* pour que le morphème ne soit pas enseigné en lui-même et pour lui-même mais à des fins communicationnelles en même temps que la notion sera fixée définitivement dans la mémoire de l'apprenant.

IV.1.6. L'usage adéquat du matériel didactique

Le mauvais emploi du matériel didactique est aussi la cause de l'échec des enseignements relatifs au vocable *que*. En effet, les enseignants gagneraient à utiliser les craies de couleurs différentes. Cette différence mettrait en évidence les notions que l'on voudrait faire acquérir aux apprenants. Outre les craies, la disposition des tables bancs ne favorisent pas un travail en groupe. Aussi, l'on devrait arriver à instaurer des tables avec des chaises autour pour favoriser la concertation entre apprenant. Aucun enseignement mutuel n'est possible quand les élèves se tournent le dos. Bien plus, les apprenants étant au centre de toute activité, ils devraient donc s'approprier les savoirs et savoir-faire par une activité

personnelle de redécouverte. L'enseignant ne peut, de nos jours, continuer à agir seul face au grand groupe. Il est donc nécessaire que les apprenants s'exploitent mutuellement.

IV.1.7. La répartition des enseignements par module

Les nouveaux programmes d'études en cycle d'observation en français sont répartis en quatre domaines de vie : vie familiale et sociale ; citoyenneté, environnement, bien-être et santé ; vie économique ; médias et communication. Ces domaines de vie se subdivisent en modules à savoir : vie quotidienne, vie socioculturelle, citoyenneté et environnement, bien-être et santé, vie économique, médias et communication. Les modules rendent l'enseignement plus concret car l'élève a l'occasion d'exercer sa compétence linguistique dans un cadre de contextualisation précis. Mais, l'on peut remarquer que les divisions modulaires semblent vagues. En plus elles correspondent à six séquences d'enseignement. Or sur le plan pratique, la sixième séquence est fictive. Elle n'existe pas en tant que développement des apprentissages. Alors pour rester en concordance avec la loi d'orientation de 1998 et les objectifs des programmes, nous nous proposons de ressortir dix modules d'enseignements soit deux par séquence. Ces modules seront : la vie rurale/vie urbaine, la santé, l'éducation, l'emploi, l'économie, l'environnement, les transports, la culture, l'agriculture, les TIC. Avec ces divisions, l'élève de 3^e est compétent non seulement à lire et à écrire mais aussi à s'insérer dans tous ces domaines évoqués.

Ces suggestions d'ordre théorique, prises en considération, amélioreraient de manière significative notre système d'enseignement. Mais parmi les méthodes et approches évoquées aucune n'est fondamentalement mauvaise. Parfois c'est l'application qui pose des problèmes aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants. Alors nous prêchons l'éclectisme. Le plus important reste que l'élève assimile les enseignements dans un cadre adéquat. Quoi qu'en cela, nous avons proposé la pratique de l'APC/ESV en 3^e. Nous allons insérer l'étude du morphème *que* dans un module. Par la suite, nous élaborerons une séquence didactique à partir du morphème *que*. En plus, nous proposerons une fiche pédagogique sur l'enseignement de ce morphème, les activités d'intégration et la proposition d'un système d'évaluation.

IV.2. SUGGESTIONS D'ORDRE PRATIQUE

IV.2.1. Élaboration d'un module d'enseignement

| Cadre de contextualisation | | Agir compétent | | Ressources | | | |
|--|--|--|--|--|--|---|---|
| Famille de situations | Exemples de situations | Catégories d'actions | Exemples d'actions | Savoirs essentiels | Savoir-être | Autres ressources | Savoir essentiels (suite) |
| Utilisation de l'écriture, de l'oral et de la lecture pour satisfaire les besoins de la vie rurale et de la vie urbaine et de santé. | <p>1-Achat et vente des cultures vivrières.</p> <p>2-Participation aux travaux communautaires.</p> <p>3-Déplacements quotidiens</p> <p>4-Achat et vente des produits de première nécessité.</p> <p>5-Consultations médicales.</p> <p>6-Pratique d'une activité sportive</p> <p>7-Sensibilisation contre une</p> | <p>1-Prise de parole et lecture pour obtenir des informations relatives à l'achat et vente des cultures vivrières.</p> <p>2-prise de parole et écoute dans une communauté.</p> <p>3-Lecture et écriture pour des informations</p> <p>4-Discussion et promotion des matières de premières</p> | <p>1-Lire la date de péremption d'un produit.</p> <p>2-Décrire l'aliment à vendre ou à acheter</p> <p>3-Expliquer l'utilisation d'un produit</p> <p>4-Transmettre des consignes de travail</p> <p>5-Ecrire un communiqué</p> <p>6-Lire les coordonnées de localisation</p> <p>7-Faire des suggestions</p> | <p>A-Savoirs notionnels</p> <p>Grammaire :</p> <p>-Que : pronom relatif et pronom interrogatif.</p> <p>-Que : conjonction et adverbe</p> <p>-Que : fonctions syntaxiques (1) et (2)</p> <p>Orthographe :</p> <p>-Les homonymes et les paronymes</p> <p>-Les adverbes</p> <p>-Les homophones quelque et quel (le)</p> | <p>-Sens de l'observation.</p> <p>-Sans de l'anticipation</p> <p>-Sens de l'organisation,</p> <p>-Sens de l'écoute</p> <p>-discernement</p> <p>-Imagination</p> <p>-Application</p> <p>-Esprit critique</p> <p>-Honnêteté</p> <p>-Application</p> <p>-capacité d'écoute.</p> | <p>Ressources socioculturelles</p> <p>-Us et coutumes des villages et des villes.</p> <p>Ressources matérielles :</p> <p>- Étiquettes</p> <p>- Notices</p> <p>- Panneaux</p> <p>- Ordonnances</p> <p>-Carnet médical</p> <p>-Panneaux de signalisation ...</p> <p>Différents types de textes</p> <p>-Texte descriptif</p> <p>-Dialogue</p> | <p>Expression écrite</p> <p>-La description</p> <p>-Le dialogue pur</p> <p>-L'argumentation : la thèse et l'antithèse</p> <p>Expression orale</p> <p>-Compte-rendu oral</p> <p>-Le débat</p> <p>-L'information : une annonce.</p> <p>B- Savoirs méthodologiques</p> <p>Réception écrite :</p> <p>Repérage description, analyse, déplacement, transformation, suppression,</p> |

| | | | | | | | |
|--|---|--|---|--|--|--|---|
| | <p>pandémie</p> <p>8-Respect de l'hygiène alimentaire etc.</p> | <p>nécessités.</p> <p>5-Prise de parole et écoute d'une information à l'hôpital</p> <p>6-Transmission et écoute des consignes sportives</p> <p>7-Information et prise de position face aux pandémies</p> <p>8-Lecture et prise de parole pour l'hygiène alimentaire etc.</p> | <p>8-Sensibiliser un public cible</p> <p>9-Eduquer un proche</p> <p>10-Poser des questions sur une activité ou un produit</p> <p>11-Lire un chronogramme</p> <p>13-Prendre la parole en groupe</p> <p>14-Lire des signes iconiques</p> <p>15-Noter les coordonnées</p> <p>16-Utiliser un vocabulaire précis</p> | <p>que ;</p> <p>Quoique et quoi que</p> <p>-Présent ou subjonctif ?</p> <p>Lecture méthodique</p> <p>Textes relatifs aux activités rurales et urbaines, et à la santé dont un sur le planning familial.</p> <p>Lecture suivie</p> <p>Contes évoquant le village, la ville ou les problèmes de santé.</p> | | <p>-Texte argumentatif.</p> <p>TIC</p> <p>-Téléphone</p> <p>-Internet</p> <p>-Téléviseur</p> <p>-Poste radio.</p> | <p>comparaison, démarche contrastive, synthèse.</p> <p>Réception orale :</p> <p>Technique d'écoute</p> <p>Technique de mémorisation</p> <p>Production écrite et orale</p> <p>Phrase, Paragraphe, texte, parole duelle, exploitation des bandes dessinées.</p> |
|--|---|--|---|--|--|--|---|

Il est à noter que le module proposé présente plusieurs avantages : l'interdisciplinarité grammaire, orthographe, lecture méthodique, expression écrite. Lorsqu'elle est appliquée à la lettre, les notions tel le morphème **que** deviennent facilement accessibles que ce soit en grammaire avec l'analyse logique ou en français de manière générale. Xavier Roegiers fait remarquer :

Actuellement, la question de savoir s'il faut ou non intégrer différentes disciplines ne se pose plus. La complexité des situations à résoudre tant dans la vie quotidienne que sur le plan professionnel, est souvent telle que l'adoption d'une approche interdisciplinaire ou transdisciplinaire à certains moments de l'apprentissage paraît inéluctable.⁷³

Au-delà de l'imbrication des disciplines facilitant l'appropriation de l'analyse logique du morphème *que*, les composantes du module ressortent non seulement des savoirs notionnels ou contenus d'enseignement, mais aussi des savoirs faire ou savoirs méthodologiques ainsi que des attitudes et des savoir-être.

L'enseignant n'a plus besoin de se mêler les pédales pour la formulation d'une compétence d'enseignement. Tous les exemples de compétence lui sont fournis dans la grille du module et il n'a qu'à choisir en fonction de la leçon qu'il dispense. Les parties d'une compétence se dessinent en filigrane dans le module à savoir :

- Les conditions de réalisation de la compétence. C'est le matériel didactique, les activités d'apprentissage, les savoirs essentiels (grammaire, orthographe, expression écrite). Ce sont toutes ces conditions réunies qui permettent à l'élève d'être compétent.
- La compétence attendue : elle précise ce que l'élève doit être capable de faire dans la vie pour prouver que la leçon l'aide. C'est par l'évaluation ou l'intégration que cela se vérifie.
- Le niveau de compétence acceptable : il s'agit de déterminer le seuil de réussite dans les efforts effectués par les élèves.

En conclusion, le module proposé pourrait constituer une étape dans le déroulement des programmes d'enseignement en 3^e. Cependant, pour que cet ensemble soit cohérent, il importe que l'on l'insère dans une séquence didactique précise au sein de l'année scolaire.

⁷³ X. Roegiers, *op.cit.*, p.108

IV.2.2. Proposition d'une séquence didactique

La séquence est un ensemble cohérent d'heures de cours, séances sous-tendues par une compétence attendue au préalable. D'où l'évaluation en fin de séquences. Elle obéit à deux critères : le décloisonnement des apprentissages et la contextualisation des savoirs. Elle est élaborée par un enseignant pour une classe bien déterminée. Pour J. Dolz,

*Une séquence didactique s'inscrit dans un projet général (...) ayant un sens pour les élèves et comportant toute une série articulée d'exercices collectifs et individuels d'observation, de manipulation et de production de texte. Elle suppose la délimitation des objectifs d'apprentissage limités (...) et une articulation systématique des éléments enseignés*⁷⁴

La séquence didactique ne trouve vraiment sa valeur qu'au sein d'un vaste ensemble qui s'appelle le projet pédagogique et dans lequel elle s'insère. Selon les instructions officielles, une séquence didactique comporte six semaines d'activités d'enseignement apprentissage. Aussi, dans le cadre de notre travail, nous allons nous situer dans la séquence didactique n°2. Elle se présente ainsi qu'il suit:

Établissement :

Année scolaire : 2015 – 2016

Enveloppe horaire : 32heures

Classe : 3^e

Période : du 19 octobre au 27 novembre 2015

Titre du module : Vie rurale / vie urbaine (et santé)

Famille de situations : Utilisation de l'écriture, de la lecture et de l'oral pour résoudre les problèmes liés à la vie rurale et à la vie urbaine, ainsi qu'à la santé.

Compétence attendue : Face aux problèmes liés à la vie urbaine et à la vie rurale, l'apprenant échangera des phénomènes urbains et ruraux avec ses proches en faisant appel aux ressources du module en cours par écrit ou oralement.

Ressources : Module précédent.

⁷⁴ J. Dolz, « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes » in *Le Français aujourd'hui* n°93, Pp.37-49 P.39

| Semaines | Situations de vie | Réception des textes 2h | | Outils de langue 2h | | | | Production textes 2h | | Savoir-être |
|--------------------------------|---|--|---|---|---------------|---|--|---|-----------------------|---|
| | | Lecture méthodique | Lecture suivie | Grammaire | Conjugaison | Orthographe | vocabulaire | Expression écrite | Expression orale | |
| 19-10-2015 Au 23-10-2015 | Écoute et prise de parole dans une communauté. | L.M.1 Texte sur l'organisation des travaux au village. | Conte sur la palabre africaine. | Que : pronom relatif / pronom interrogatif. | / | / | Champ lexical de la ville et du village. | L'argumentation : défendre une thèse. | Exposé oral. | Sens de l'écoute, de l'organisation, de l'anticipation, du discernement, de l'application, etc. |
| 26-10-2015 Au 30-10-2015 | Lecture et écriture des plans de localisation. | L.M.2 Texte sur les déplacements en ville et au village. | Conte sur les déplacements ruraux et urbains. | Que : conjonction et adverbe. | Le subjonctif | | / | La description : utilisation des organes de sens. | Compréhension orale. | |
| 02-11-2015 Au 06-11-2015 | Écoute et transmission des consignes (sportives). | L.M.3 Texte sur une activité sportive. | Conte sur un grand sportif. | Que : fonctions syntaxiques. | | Les homophones : quelques, quel(le) que, quoique, quoi que. | | L'argumentation : les transitions. | dramatisation | |
| 09-11-2015 Au 13-11-2015 | <p>Intégration écrite : Vous habitez un village et dans le cadre des activités communautaires, vous devez produire un discours en vue de montrer le bien fondé d'un champ communautaire. Vous énoncerez deux raisons assorties d'exemples et prenant soin d'établir un lien entre vos idées. En une heure vous rédigerez un paragraphe de 25 lignes.</p> <p>Intégration orale : vous êtes entraîneur sportif et vous êtes invités à prodiguer des conseils à vos poulains. Dans un exposé oral de dix minutes, donnez-leur des conseils pour qu'ils fassent plus d'effort. Votre expression doit être simple et claire.</p> | | | | | | | | | |
| 16-11-2015 Au 20-11-2015 | Évaluations (6h) | Correction orthographique (1h) | | Étude de texte (1h) | | | | Expression écrite (2h) | Expression orale (2h) | |
| 23-11-2015 Au 27-11-2015 | Comptes rendus et remédiations (2h). | | | | | | | | | |

IV.2.3. Proposition d'une fiche pédagogique

Dans le souci de rendre plus concret la démonstration faite plus loin, il est nécessaire d'élaborer une fiche pédagogique dans laquelle nous déroulerons une leçon sur le morphème **que** en grammaire. La leçon, après la compétence et le corpus, aura six étapes : la découverte de la situation-problème, l'analyse, la confrontation et la synthèse, la formulation de la règle ou des règles, la consolidation et l'évaluation ou intégration à mi-parcours.

A. Indications préliminaires

Module : Vie rurale / vie urbaine

Classe : 3^e

Nature de la leçon : Grammaire

Titre de la leçon : Que conjonction et que adverbe.

Durée : 55mn

Effectif : 60

Date : 27-10-2015

Compétence attendue :Étant donné les besoins liés à l'alimentation en zone urbaine, l'apprenant exploitera efficacement la leçon **que** conjonction et **que** adverbe en vue de sensibiliser ses proches sur ses problèmes en ville en faisant appel aux ressources du module précédent, **que** pronom relatif et pronom interrogatif.

Corpus : Abanda se disait qu'il devait vivre un cauchemar, et qu'il allait se réveiller d'un instant à l'autre dans son lit, au village. [...] Il se demandait ce qu'il était venu faire en ville. [...] D'ailleurs il était au village puisqu'il rêvait [...]. Sa liberté s'envolait à cause d'une papaye. [...] Il se mit donc à expliquer aux policiers qui l'entraînaient que ce n'était qu'une vulgaire papaye qui l'avait conduit là.

Sévérin Cécile Abéga, *Les eaux claires de ma source*, 1986.

Descriptif du cours :

| N° | Étapes de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage | |
|----|--|-------|---|--|--|--|
| | | | | | Enseignant | Apprenant |
| 1 | La découverte de la situation-problème | 10 mn | | <ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Consignes • Corpus | L'enseignant demande à un élève de lire le corpus. Il leur demande de trouver le problème auquel est confronté Abanda. | Les élèves lisent et trouvent le problème auquel Abanda est confronté. |
| 2 | Traitement de la situation-problème | 15 mn | | <ul style="list-style-type: none"> • Consignes • Corpus | L'enseignant demande de souligner tous les morphèmes que dans le texte, de déterminer les mots qui les précèdent, de les déplacer si possible et de les classer selon leurs natures. Le travail se fait en groupe de trois. | Les groupes d'élèves soulignent les morphèmes en que , précisent les mots qui les précèdent, procèdent à des déplacements ou non et déterminent la nature de chaque vocable souligné. |
| 3 | La confrontation et la synthèse, | 15 mn | | <ul style="list-style-type: none"> • Consignes • Réponses des élèves • Corpus | Le professeur demande à trois groupes de présenter leurs résultats. Il demande aux autres de donner leurs avis sur les réponses proposées. Il leur demande d'expliquer pourquoi ils contestent ou ils apprécient les autres réponses. Ils discutent. | Les groupes d'élèves présentent leurs travaux. Les autres apprécient. Ils expliquent leurs accords et leurs contradictions. Ils se corrigent. |
| 4 | La formulation de la règle | 05 mn | Exemple de règle : Que conjonction apparaît seul ou soudé à un coordonnant après le verbe. Que adverbe interrogatif se place après un verbe interrogatif. L'adverbe de restriction ne...que ne se dissocie de "ne". | Ibidem. | L'enseignant demande aux élèves de formuler la règle. Le professeur dicte la règle formulée par les élèves. | Les élèves formulent la règle. Le professeur corrige le style. Les élèves consignent la règle dans leur cahier. |

5. Exercices d'applications : 10mn.

1) Donnez la catégorie grammaticale de *que* dans le texte suivant et déplacez la proposition qu'il introduit si possible.

Un mendiant était assis au bord d'une route. Il attendait impatiemment qu'un passant lui donnât quelques pièces d'argent. Que pouvait-il faire d'autre que de mendier. Il avait perdu l'usage de ses membres à cause d'une vilaine maladie. Il ne lui restait qu'à subir les injures et les mauvais traitements que lui réservaient les passants. Il pensa qu'au village, les femmes sont plus généreuses puisqu'elles pouvaient vous servir un bon plat alors qu'en ville, la nourriture était chose rare.

2) Remplacez les adverbess en *que* par d'autres adverbess de votre choix de même sens.

En ville, les gens ne vivent que du pain. Que ne font-ils pour améliorer leurs conditions de vie ! Alors certains se jettent dans l'alcoolisme alors que d'autres ne pensent qu'à voler et à détourner. Mon Dieu ! Que la vie en ville est difficile.

3) Transformez les noms, les infinitifs en subordonnée introduite par la conjonction *que*.

Bon nombre de villageois trouvent la vie en ville meilleure. Ils n'ont aucune idée des difficultés. A la tombée de la nuit, ils se rassemblent pour partager leur rêve. ils voient la vie en rose. Pour eux, il faut aussi vivre. Ils veulent l'égalité des hommes. Ils ne comprennent pas la vie végétative qui est la leur.

4) Produisez un texte de 10 lignes où vous montrez à votre ami les avantages de la vie en zone rurale en utilisant des conjonctions de subordination (3) et des adverbess (2).

Telles sont les cinq étapes nécessaires au déroulement d'une bonne selon de grammaire dans l'APC / ESV. Cependant, le temps alloué à la consolidation est insignifiant au vu des exercices que les apprenants doivent appliquer. Aussi nous proposons une heure de cours théorique et cinquante minutes d'exercices pratiques.

IV.2.4. Les activités d'intégration

Il s'agit de la deuxième phase des apprentissages après celle des savoirs essentiels que nous venons de présenter. Selon Xavier Roegiers cité dans le guide pédagogique, l'intégration est *une opération par laquelle on rend indépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en*

*fonction d'un but donné.*⁷⁵ Dans la fiche séquentielle, nous avons présenté deux exemples de sujet d'intégration écrite et orale. Le morphème *que* intervient alors à la deuxième partie de l'intégration qui consiste à apprendre aux élèves à mobiliser les ressources et à réaliser une tâche. L'enseignant exige alors de l'élève qu'il produise un texte écrit ou oral dans lequel il emploiera efficacement le morphème *que* encré dans une situation de vie bien précise.

En définitive, ce chapitre portait sur les suggestions pour une amélioration de l'enseignement du morphème *que*. Il en ressort que seules les pratiques de classe ne suffisent pas. Il faut remonter à la conception des programmes, des objectifs, du type d'homme qui est recherché, des méthodes d'enseignement. C'est ce qui nous a amené tour à tour à proposer une refonte des programmes, une documentation adéquate, une formative permanente et intensive des enseignants, un usage approprié du matériel didactique, de nouvelles approches et méthodes d'enseignements. Sur le plan pratique, il a été question de mettre à jour un ensemble de familles de situation dont l'une a été insérée dans un tableau, une séquence didactique incluant le morphème *que* ; une fiche de préparation et des activités d'intégration. Car, à notre avis, l'APC / ESV paraît la solution non seulement à l'acquisition des compétences grammaticales mais aussi à l'acquisition des compétences de communication car les premières sont au service des deuxièmes.

⁷⁵MINESEC, *Guide pédagogique*, juillet 2014, p.6



CONCLUSION GÉNÉRALE

La maîtrise d'une langue passe par l'acquisition de sa grammaire. Il s'agit de se conformer à un ensemble de règles qui codifient la langue. Il est important de passer par l'étude et l'analyse des différents compartiments de cette grammaire. Aussi notre sujet portait sur un aspect qui fait problème dans l'étude de la phrase complexe et de la phrase de manière générale : l'analyse logique dont le morphème *que* intègre. Le sujet était donc libellé de la manière suivante : **Morphème que pronom relatif ou conjonction de coordination ? Problématique de l'analyse logique en 3^e**. Nous nous sommes posé deux questions essentielles : Pourquoi les élèves ne savent-ils pas faire l'analyse logique ? Quelles stratégies pour remédier à cette situation ? Nos hypothèses ont alors porté sur la nature et la fonction des subordonnants *que* mais aussi sur solutions pour améliorer son apprentissage.

Les catégories grammaticales de pronom relatif et de conjonction ont été mises en exergue car ce sont ces deux qui prêtent à équivoque. Quand ils se retrouvent en phrase complexe, ils n'obéissent pas toujours aux règles élémentaires. Si le pronom relatif est présenté comme déterminant ou apportant une explication après un nom, un pronom, un adjectif, un adverbe dont il est représentant, il arrive aussi qu'il se place après un verbe. Ce qui pourrait faire croire qu'il est devenu une conjonction de subordination. De même, le relatif après le nom, l'adverbe peut se dissoudre pour former avec cet antécédent une locution conjonctive. Le relatif *que* perd alors sa valeur première qui est celle de représentant pour n'être qu'une particule au service d'une locution.

La conjonction de subordination est censée établir un rapport de dépendance syntaxique. Cependant celle-ci joue très souvent le rôle de pronom relatif dans ce que l'on a appelé des relatives complétives. En effet, le morphème *que* reste conjonction parce qu'il est placé après un nom qui renvoie à un sentiment ou à un souhait. Il existe alors de réelles confusions entre ces deux signes linguistiques provoquées par le phénomène de transcatégorisation. Le morphème *que* varie en contexte. Il est fonction de la visée du discours et opère une cinèse qui va de la prédictivité à celle de la non-prédictivité. En d'autres termes, le vocable *que* peut être à la fois un mot vide ou strument tout comme il peut se charger d'une sémantèse pour devenir un mot plein. Face à cette ambiguïté, Maurice Grevisse pense que le relatif est aussi un conjonctif⁷⁶ car il sert à joindre un nom ou un pronom tout comme la conjonction de subordination.

⁷⁶M. Grevisse, *op.cit.*, p.597

À l'intérieur de la conjonction de subordination *que*, il apparaît des cas où cette conjonction peut avoir plusieurs valeurs. Elle peut exprimer le temps, la manière, la cause, la conséquence, la comparaison, le but, la condition, la concession... soit en tant que reprise d'une conjonction déjà citée soit de manière autonome. C'est ce qui a fait dire à Marc Wilmet :

Le simple que transcende largement ces catégories. Plusieurs composés se retrouvent en outre avec un pied dans deux ou trois compartiments : dès que (temps et cause), alors que (temps et opposition), de sorte que (manière et conséquence), sans que (manière, cause et conséquence), tandis que (temps, opposition, concession, hypothèse).⁷⁷

La nature et la fonction du morphème *que* était donc de première importance dans l'étude que nous avons menée car il n'existe pas d'analyse logique sans propositions indépendantes ou subordonnées. C'est dire que les outils de juxtaposition, de coordination, de subordination sont nécessaires. Francine Tsanga Kounou pense d'ailleurs :

En analyse logique, c'est à partir de la nature et de la valeur des subordonnants qu'on détermine pour la plupart des cas la nature de la proposition subordonnée et même sa fonction dans le cas des subordonnées conjonctives, compléments circonstanciels.⁷⁸

Les fonctions syntaxiques des propositions subordonnées introduites par le morphème *que* sont tout aussi complexes que sa catégorisation. En effet, il n'est pas aisé de déterminer la fonction d'une subordonnée quand bien même on maîtriserait les natures des diverses conjonctions ou locutions conjonctives. La fonction est fonction du contexte d'énonciation c'est-à-dire un je ici et maintenant.

Tout comme la conjonctive en *que*, la relative pouvait avoir la fonction COD, sujet, attribut, complément circonstanciel. Il est à noter que la classification des subordonnées pouvait aussi se faire à partir des fonctions dans la phrase comme le fait Jean-Claude Chevalier. Le problème de l'analyse logique sur le plan épistémologique ne repose pas seulement sur le découpage des différentes propositions qui composent la phrase, il repose surtout sur les morphèmes subordonnants. Autrement dit, c'est la maîtrise de chaque élément de la syntaxe qui importe et qui contribue à la parfaite acquisition de l'analyse logique. Maurice Grevisse étaye cette pensée lorsqu'il affirme :

⁷⁷ M. Wilmet, *Grammaire critique du français*, Paris Bruxelles, Duculot, 1998, p.564

⁷⁸ F. Tsanga Kounou, *Didactique de la phrase complexe : Problématique de l'analyse logique en classe de 3^e*, mémoire de DIPES II, ENS U.Y.I, 2011, Inédit, p.60

Si l'on veut simplement distinguer les diverses propositions d'une phrase sans aller jusqu'à l'analyse des mots, on se contente d'identifier la proposition principale (celle dont le verbe est la base de la phrase) puis les différentes propositions subordonnées, en indiquant, pour chacune, la fonction qu'elle remplit et le mot qui l'introduit.⁷⁹

Il se pourrait alors que la plupart des enseignants se limitent à cette décomposition de l'énoncé en propositions sans véritablement expliquer le processus qui permet d'y aboutir. Le résultat est palpable : les apprenants n'assimilent pas cette analyse. Mais en dehors des enseignants qui peuvent être accusés de légèreté ou de manque de recherche, les problèmes liés à la conception du programme s'y sont ajoutés. Aussi, on a pu ressortir les limites relatives aux objectifs généraux et par niveau, aux contenus des enseignements trop touffus, aux méthodes restreintes que l'on propose aux enseignants et même au rôle restreint qui est le leur. Les manuels, les élèves, les parents, les médias étaient autant de frein au bon déroulement de l'apprentissage de l'analyse logique du morphème *que*.

Les solutions proposées étaient de divers ordres. Il s'agissait d'alléger les contenus d'enseignement en réduisant le nombre de leçons sur la subordonnée en quatre grands morphèmes : *que, si, comme, quand* car ils transcendent la plupart des subordonnées. Ces contenus devraient constituer des savoirs essentiels dans un module précis car les exemples de modules ont été proposés à cet effet. Les enseignants devraient être recyclés tous les deux ans par l'ENS pour une durée de six mois au moins pour leur permettre d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles méthodes. Un ouvrage de référence accompagné de manuels scolaires enseignants et apprenants devraient exister.

Ces manuels devraient être conçus avec le concours des enseignants effectivement sur le terrain. L'une des propositions portait sur les méthodes d'enseignement. Après avoir présenté les avantages de la pédagogie par objectifs, nous avons présenté trois méthodes et approches qui pourraient améliorer considérablement l'apprentissage du morphème *que*. C'était la méthode anglaise, l'approche communicative et l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie. Cette dernière approche, mise en œuvre depuis 2012 au cycle d'observation au Cameroun, semble la plus efficace dans la mesure où elle établit un lien entre les notions étudiées en classe et les situations de vie réelle. Elle prône le décloisonnement des apprentissages et la communication. Bref, avec cette approche, l'apprentissage du morphème *que* est au service d'une compétence communicationnelle,

⁷⁹ M. Grevisse, *Cours d'analyse grammaticale*, Paris, Hachette, 1968, p.112

d'une compétence globale. On devrait avoir une nouvelle disposition des tables-bancs qui favorise le travail en groupe, un meilleur usage du matériel didactique, et en plus, le quota horaire de la grammaire devrait passer d'une heure à deux heures, avec une heure de lecture méthodique, une d'orthographe/vocabulaire/conjugaison, une heure d'expression écrite, trente minutes de lecture suivie et trente minutes d'expression orale.

L'objectif de notre étude était donc de déceler les insuffisances liées aux problèmes de l'analyse logique du morphème *que* en classe de 3^e et d'en proposer des solutions. Face aux défis qui interpellent notre pays, il est urgent de rechercher des solutions qui sont en adéquation avec ces défis et notamment la croissance économique, l'environnement, les technologies de l'information et de la communication, etc. Sans la prétention d'avoir épuisé le problème du morphème *que* ainsi que d'avoir proposé des solutions idoines aux problèmes de son apprentissage, ce travail reste une modeste contribution au développement de l'enseignement de l'analyse logique. Il reste par conséquent très perfectible car nous avons manqué d'expérience dans le domaine de la recherche. D'autres aspects comme le mode de la subordonnée en *que* auraient pu être abordés.



BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages généraux et théoriques

1. Baylon, Christian et Fabre, Paul, *Grammaire systématique de la langue française*, Paris, Nathan, 3^e éd., 1995.
2. Bemmo- Djuidje, Odette, *De la lexicologie à la stylistique : une aperception fondée sur Le Nouveau Testament*, Yaoundé, P.U.Y., 2007
3. Besse, Henry et Porquier, Rémy, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier, 1991.
4. Charaudeau, Patrick, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education, 1992.
5. Chevalier, Jean Claude et alii, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse, 1964.
6. Chomsky, Noam, *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*, trad. Richard Crevier et Alain Kihm, Paris, Stock, 2005.
7. Dubois, Jean, *La grammaire structurale du français*, Paris, Larousse, 1974.
8. Dubois, Jean et Lagane, René, *Grammaire, livre de bord*, Paris, Larousse, 2001.
9. Eluerd, Roland, *Langue et Littérature (Grammaire, communication, techniques littéraires)*, Maxeville, Nathan, 2003.
10. Fuchs, Catherine et Le Goffic, Pierre, *Les linguistiques contemporaines, repères théoriques*, Paris, Hachette, 1992.
11. Gardes-Tamine, Joëlle, *La grammaire2/Syntaxe*, Paris, Armand Colin, 3^e éd., 1998.
10. Grevisse, Maurice, *Le Bon usage*, Paris, Duculot, 11^e éd., 1980.
11. Grevisse, Maurice, *Cours d'analyse grammaticale*, Paris, Hachette, 1968.
12. Guiraud, Pierre, *Grammaire*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1983.
13. Guiraud, Pierre, *La Syntaxe du français*, Paris, Larousse, 1962, p.87.
14. Le Goffic, Pierre, *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette, 1993.
15. Mace, Gordon, *Guide de l'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, PUL, 1982.
16. Martin, Robert, *Pour une logique du sens*, Paris, PUF, 1983.
17. Mendo Ze, Gervais, *Guide méthodologique de la recherche en Lettres*, Yaoundé, PUA, 2008.
18. Moignet, Gérard, *Systématique de la langue française*, Paris, Klincksieck, 1981.
19. Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.
20. Riegel, Martin, et alii, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2005.

21. Roegiers, Xavier, *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De boeck, 2003.
22. Sancier-Château, Anne et Denis, Delphine, *Grammaire du français*, Paris, Livre de poche, 1995.
23. Sandfeld, Krist., *Syntaxe du français contemporain*, Paris, Droz, Tome 2, 1936
24. Saussure (de), Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1949, rééd. 1990.
25. Souché, A. et Grunwald J., *Grammaire, cycle d'observation*, Paris, Fernand Nathan, 1972
26. Soutet, Olivier, *La Syntaxe du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1989.
27. Tesnière, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1959, rééd., 1988.
28. Tomassone, Roberte, *Pour enseigner la grammaire*², Textes et pratique, Paris, Delagrave, 2003.
29. Wagner, Robert Léon et Pinchon, Jacqueline, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1994.
30. Wilmet, Marc, *Grammaire critique du français*, Paris-Bruxelles, Duculot, 1998.

II. Articles

31. Besse, Henry et alii, « Méthodologie de l'enseignement de la grammaire du français ; théories du langage et enseignement/apprentissage des langues » in *Histoire, épistémologie, langage*, n° 17, Pp. 41-74, 1995.
32. Coste, Daniel, « Décrire et enseigner une compétence de communication : remarques sur quelques solutions de continuité » in *Bulletin CILA* n° 24, Pp. 25-34.
33. Dolz, Jean et alii, « Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes », in *Le Français aujourd'hui*, 1993.
34. Galisson, Robert, « À enseignant nouveau, outils nouveaux » in *Le Français dans le monde (recherches et applications)*, numéro spécial, 1995, Pp. 70-78.
35. Noumssi, Gérard-Marie et Nola, Bienvenu, « Sécurité/insécurité linguistique dans l'emploi du pronom relatif : le cas du Cameroun », in *Langue et communication* n°6, Pp. 113-146, 2006.
36. Onguene Essono, Christine, « La norme de référence, quelle grammaire enseigner au lycée » in *Langue et communication* n°5, pp. 117-140, 2003.
37. Roulet, Eddy, « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues » in *Le Français dans le monde*, n°85, 1971.

III. Mémoires

38. Essouma Nnomo, Marie Ange, *Utilisation du morphème « que » chez les locuteurs du français au Cameroun : cas des élèves de la quatrième au lycée bilingue de Mendong*, mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2013, inédit.
39. Kounou Tsanga, Francine, *Didactique de la phrase complexe : problématique de l'analyse logique en classe de 3^e*, Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 2011, inédit
40. Mendoua Nnomo, Stanie Valérie, *Du morphème « que » dans Ville cruelle et Branlebas en noir et blanc de Mongo Beti*, Mémoire de Maîtrise, U.Y.I, 2007, inédit.
41. Motto, Angeline Grace, *L'enseignement de la grammaire au premier cycle du secondaire général au Cameroun : objectifs et méthodes*, Mémoire de Maîtrise professionnelle en didactique, Université de Yaoundé, 1992, inédit.
42. Ngo Bilong, Élise Flore, *Étude du morphème « que » dans Lettres choisies de Madame de Sévigné*, Mémoire de Maîtrise, U.Y.I, 2003, inédit.
43. Ngo Malong-Ma-Momasso, Judith Noëlle, *Le morphème « que » en français moderne*, Mémoire de Maîtrise, U.Y.I, 2004, inédit.
44. Ntoubamba Mbella, Alain Blaise, *Considération guillaumienne du morphème que*, Mémoire de Master, U.Y.I, 2010, inédit.

IV. Sitographie

45. <http://fr.wikipedia.org/wiki/MorphA`me>, 04/05/2009.
46. <http://www.encyclopédia-édu.com>, 05/03/2015.
47. <http://www.acamiens.fr/pedagogie/arrivants/accueillir/fle-fls/didactique/method-communicative.htm>, 20/11/2014.
48. <http://www.média-éducation.gouv.fr>, 20/11/2014.

V. Textes officiels

49. MINEDUC, *Programme de français*, Instructions ministérielles n°135/D/40/MINEDUC/SG/IGP, Extrait premier cycle, 1983.
50. MINESEC, *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français*, 13 août 2014.
51. MINESEC, *Guide pédagogique du programme d'études de français première langue : enseignement secondaire général 6^e et 5^e*, Juillet 2014.
52. MINEDUC, *Loi d'orientation de l'éducation*, Avril 1998.

VI. Dictionnaires

53. Dubois et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 2004.
54. Galisson, Robert et Coste, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
55. Todorov, Tzvetan et Ducrot, Oswald, *Dictionnaire encyclopédique des sciences de langage*, Paris, Seuil, 1999.



ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| DÉDICACE | i |
| REMERCIEMENTS | ii |
| RESUMÉ | iii |
| ABSTRACT | iii |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS | iv |
| LISTE DES TABLEAUX..... | v |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE I : ORIGINE ET CATÉGORISATION DU MORPHÈME <i>QUE</i> | 10 |
| I. 1. MORPHOLOGIE ET ORIGINE | 11 |
| 1.1.1. Le <i>que</i> interrogatif..... | 11 |
| 1.1.2. Le <i>que</i> relatif..... | 11 |
| 1.1.3. Le <i>que</i> adverbial..... | 11 |
| 1.1.4. Le <i>que</i> conjonctif..... | 12 |
| I.2. LE <i>QUE</i> COMME CONJONCTION DE SUBORDINATION | 13 |
| 1.2.1. Le fonctionnement sémantique de la conjonction <i>que</i> | 13 |
| 1.2.1.1. De la sémantèse nulle à celle de circonstant | 13 |
| 1.2.1.2. Le morphème <i>que</i> et le contenu notionnel | 14 |
| 1.2.3. Place syntaxique du morphème <i>que</i> | 17 |
| 1.2.3.1. Le complétif pur | 17 |
| 1.2.3.2. Le <i>que</i> circonstant | 21 |
| I.3. LE <i>QUE</i> PRONOM..... | 21 |
| I.3.1. Le pronom relatif : aspect sémantique | 21 |

| | |
|---|-----------|
| I.3.1.1. Le relatif est un terme animé..... | 21 |
| I.3.1.2. Le relatif inanimé <i>que</i> | 22 |
| I.3.1.3. Le relatif <i>que</i> sans antécédent | 22 |
| I.3.2. Place syntaxique du relatif <i>que</i> | 23 |
| I.4. LE <i>QUE</i> PRONOM INTERROGATIF..... | 24 |
| I.4.1. La forme simple | 24 |
| I.4.2. Les formes emphatiques | 25 |
| I.5. LE <i>QUE</i> COMME ADVERBE..... | 26 |
| I.5.1. L’adverbe d’intensité | 26 |
| I.5.2. L’adverbe de restriction | 27 |
| CHAPITRE II : MORPHÈME <i>QUE</i> ET FONCTIONS SYNTAXIQUES | 29 |
| II.1. LE <i>QUE</i> EN PHRASE COMPLEXE | 30 |
| II.1.1. Les propositions subordonnées conjonctives complétives | 31 |
| II.1.1.1. La fonction complément d’objet | 31 |
| II.1.1.2. La fonction attribut..... | 32 |
| II.1.1.3. La fonction sujet..... | 32 |
| II.1.1.4. La fonction complément déterminatif | 33 |
| II.1.2. Les fonctions du pronom relatif <i>que</i> | 35 |
| II.1.2.1. La fonction COD du relatif..... | 35 |
| II.1.2.2. La fonction sujet du verbe | 36 |
| II.1.2.3. La fonction Attribut..... | 36 |
| II.1.2.4. La fonction complément circonstanciel..... | 37 |
| II.1.3. Les fonctions de la subordonnée relative en <i>que</i> | 37 |

| | |
|--|-----------|
| II.1.3.1. Les relatives déterminatives | 38 |
| II.1.3.2. Les relatives explicatives..... | 38 |
| II.1.4. Les subordonnées conjonctives compléments circonstanciels..... | 39 |
| II.1.4.1. La subordonnée de temps | 39 |
| II.1.4.2. La subordonnée de cause..... | 41 |
| II.1.4.3. La subordonnée de conséquence..... | 42 |
| II.1.4.5. La subordonnée de concession..... | 43 |
| II.1.4.6. Les subordonnées comparatives..... | 44 |
| II.1.4.7. Les autres subordonnées en <i>que</i> | 44 |
| II.1.5. Les subordonnées interrogatives | 45 |
| II.2. LE <i>QUE</i> EN PHRASE SIMPLE | 46 |
| II.2.1. Le <i>que</i> de subjonction..... | 46 |
| II.2.2. Les fonctions du <i>que</i> interrogatif et exclamatif..... | 46 |
| II.2.3. Les fonctions du <i>que</i> adverbial..... | 47 |
| CHAPITRE III : PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT APPRENTISSAGE DU MORPHÈME <i>QUE</i> | 48 |
| III.1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS..... | 49 |
| III.1.1. Erreurs commises par les élèves à la question 2 | 50 |
| III.1.1.1. Confusion entre la conjonctive et la relative | 50 |
| III.1.1.2. Confusion entre <i>que</i> ‘pur’ et <i>bien que</i> | 50 |
| III.1.1.3. Confusion entre le pronom relatif et le <i>que</i> de concession | 51 |
| III.1.2. Erreurs relevées à la question 3..... | 51 |
| III.1.2.1. Confusion entre conjonction exprimant la cause le <i>que</i> complétif..... | 51 |

| | |
|---|-----------|
| III.1.2.3. Confusion entre conjonction de coordination et conjonction de subordination | 51 |
| III.2. PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DU MORPHÈME <i>QUE</i> | 52 |
| III.2.1. L'élaboration des programmes | 52 |
| III.2.1.1. Les objectifs généraux de l'enseignement du français au premier cycle | 52 |
| III.2.1.2. Les objectifs par niveaux | 53 |
| III.2.2. Les contenus des programmes | 54 |
| III.2.3. Le quota horaire | 55 |
| III.2.4. Les manuels au programme | 55 |
| III.2.5. Les méthodes d'enseignement | 55 |
| III.2.6. Les problèmes liés à l'enseignant | 56 |
| III.2.7. Problèmes liés aux élèves | 57 |
| III.2.8. L'usage du matériel didactique | 58 |
| III.2.9. Les méthodes d'évaluation | 59 |
| III.3. CRITIQUES DE LA LEÇON/CARREFOUR PÉDAGOGIQUE | 63 |
| CHAPITRE IV : SUGGESTIONS PÉDAGOGIQUES POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DU MORPHÈME <i>QUE</i> | 64 |
| IV.1. SUGGESTIONS D'ORDRE THÉORIQUE | 65 |
| IV.1.1. Une révision des programmes | 65 |
| IV.1.2. La documentation | 66 |
| IV.1.3. Consolidation de l'approche par objectif | 67 |
| IV.1.3.1. La méthode communicative | 68 |
| IV.1.3.2. La méthode situationnelle anglaise | 69 |
| IV.1.3.3. L'approche par les compétences | 69 |

| | |
|---|-----------|
| IV.1.4. La formation des enseignants | 71 |
| IV.1.5. Le décloisonnement des apprentissages | 71 |
| IV.1.6. L'usage adéquat du matériel didactique | 71 |
| IV.1.7. La répartition des enseignements par module | 72 |
| IV.2. SUGGESTIONS D'ORDRE PRATIQUE..... | 73 |
| IV.2.1. Élaboration d'un module d'enseignement..... | 73 |
| IV.2.2. Proposition d'une séquence didactique | 76 |
| IV.2.3. Proposition d'une fiche pédagogique | 78 |
| IV.2.4. Les activités d'intégration | 80 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 82 |
| BIBLIOGRAPHIE | 87 |
| ANNEXES | 92 |