

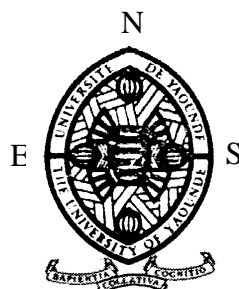
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**NORMES ET USAGES DU FRANÇAIS AU CYCLE
D'OBSERVATION : CAS DE L'EXPRESSION ÉCRITE
DANS TROIS LYCÉES DE YAOUNDÉ**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme
des Professeurs de l'Enseignement Général Deuxième grade (**DIPES II**)

par:

Marie Claire NGONO ATANGANA

Licenciée en Lettres Modernes Françaises

sous la direction de

Louis-Martin ONGUÉNÉ ESSONO

Professeur

Année académique 2015-2016

DÉDICACE

À

MA FAMILLE

REMERCIEMENTS

Nous ne saurions achever ce travail, sans penser aux nombreuses personnes qui nous ont aidée et soutenue dans son élaboration.

Toute notre gratitude va à l'endroit de notre encadrant, Professeur Louis Martin Onguéné Essono pour sa disponibilité et surtout pour sa rigueur scientifique.

Nos remerciements vont ensuite à l'attention de Mme Christine Onguéné Essono, pour ses conseils et plus précisément les multiples orientations qu'elle a apportées à ce travail.

Nous renouvelons notre reconnaissance à tous nos enseignants des départements de français et des Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure, qui, pendant deux ans, ont contribué à notre formation.

Que tous ceux et celles qui ont apporté leur contribution dans ce modeste travail, trouvent dans ces lignes l'expression de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

APC :	Approche par les compétences
COD :	complément d'objet direct
COI :	complément d'objet indirecte
E_n° :	Erreur
FLE :	Français Langue Étrangère
GN :	groupe nominal
GV :	groupe verbal
L.B.A :	Lycée Bilingue d'Application
L1 :	Langue Source
L2 :	Langue Cible
LB-A :	Lycée de Biyem-Assi
LN-E :	Lycée de Nsam-Éfoulan
MINESEC :	Ministère des enseignements secondaires
S :	sujet

LISTE DES TABLEAUX

Tableau n° 1 : degré d'apparition des erreurs.....	33
Tableau n° 2 : catégorisation des erreurs	34
Tableau n° 3 : catégorisation des erreurs morphologique	35
Tableau n° 4 : sous- catégories des erreurs lexicales	36
Tableau n° 5 : sous- catégories des erreurs phonogrammiques	37
Tableau n° 6 : sous-catégories des erreurs idéogrammiques.....	38
Tableau n° 7 : identification des variables indépendantes en relation avec le genre	50
Tableau n° 8 : évolution de l'apprenant de la maternelle au secondaire.....	51
Tableau n° 9 : statut du français chez l'apprenant.	51
Tableau n° 10 : choix du système éducatif.....	52
Tableau n° 11 : atome crochu avec le cours de français	52
Tableau n° 12 : connaissance de ses erreurs en français	53
Tableau n° 13 : importance des règles de grammaire et d'orthographe.....	53
Tableau n° 14 : la référence de l'apprenant pour parler et écrire le français	54
Tableau n° 15 : différence entre la phrase française et la phrase en langue maternelle.....	54
Tableau n° 16 : difficulté des apprenants à écrire et parler correctement le français	55
Tableau n° 17 : relecture du cours de français à la maison.....	55
Tableau n° 18 : la prise en compte de la correction	55
Tableau n° 19 : proposition pour le respect de la norme du bon usage du français.....	56
Tableau n° 20 : statut de l'enseignant	57
Tableau N° 21 : point des difficultés des apprenants.....	57
Tableau n° 22 : types erreurs commises par les apprenants.....	57
Tableau n° 23 : correction de toutes les erreurs des apprenants.....	58
Tableau n° 24 : explication du mauvais usage du français en 6è et 5è	58
Tableau n° 25 : évaluation du temps imparti à chaque sous-discipline du français.....	59
Tableau n° 26 : rappel de l'importance du français aux élèves.....	59
Tableau n° 27 : contribution des manuels	59
Tableau n° 28 : évaluation de la formation basique	60
Tableau n° 29 : suggestions pour l'amélioration du niveau des apprenants	60
Tableau n° 30 : Fiche de remédiation expression écrite n°1 (recto)	65
Tableau n° 31 : Fiche-navette individuelle (verso)	66
Fiche de remédiation expression écrite n°1 (recto).....	72
Fiche-navette (verso).....	72

RÉSUMÉ

L'usage normatif du français langue étrangère demeure l'une des difficultés majeures auxquelles se heurtent continuellement les apprenants du cycle d'observation au Cameroun. Prévenir et déjouer les erreurs ou les écarts à la norme dans les productions écrites sont non seulement un défi mais aussi un objectif pour l'enseignant. C'est la raison pour laquelle notre sujet s'intitule *Yaoundé Norme et usage du français au cycle d'observation : cas de l'expression écrite dans trois lycées de*. Cette étude s'est focalisée sur l'analyse des erreurs récurrentes des apprenants de ces lycées en se basant sur un corpus d'évaluation en expression écrite. Cette recherche vise donc le repérage des erreurs commises, l'identification de leurs causes et la recherche des stratégies de remédiation. Il ressort donc que la conscientisation de l'élève sur ses erreurs et la pratique d'une correction active et participative peuvent aider l'apprenant à éviter ou à réduire les erreurs dans ses écrits.

Mots clés : norme, norme standard, erreur, apprenant, compétence, remédiation.

ABSTRACT

The normative use of the foreign language french, remains one of the major difficulties that continually hurts learners of the Observation Cycle in Cameroon. Preventing and defeating the errors or distances of the norm in the written production aren't the only challenges but also an objective for a teacher. This is the reason why our subject has been titled « *Normes et usages du français au cycle d'observation: cas de l'expression écrite dans trois lycées de Yaoundé* ». This studies have been focused on the analyses of recurrent errors of learners in these government schools based on a written data evaluation. This research therefore aims in repairing these errors committed, identification of their causes and the remediation strategies researched. This therefore implies that the students' conscientisation on their errors and an active participative correction practice can help learners avoid or reduce their written errors.

Key words: norm, standard norm, error, learners, competence, remediation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La langue est le moyen de communication intersubjectif que les individus d'une société ou d'une communauté linguistique ont en commun. À travers le langage qui n'est autre que la faculté propre à l'espèce humaine en relation avec ses aptitudes cognitives biologiques, elle concourt à la compréhension et à l'emploi des systèmes symboliques que sont les langues. La pratique langagière du français au Cameroun en général et chez les apprenants en cycle d'observation en particulier laisse entrevoir des écueils dans l'usage oral et écrit. D'où la préoccupation des pédagogues à y remédier par des activités pratiques et la mise sur pieds des nouvelles approches et techniques didactiques.

Malgré ces tentatives, le problème de norme d'usage du français reste toujours d'actualité et perceptible par l'enregistrement du phénomène de la variation du français tel qu'il se parle et s'écrit chez les élèves de 6^e et 5^e. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi comme sujet de recherche : *Normes et usages du français au cycle d'observation : cas de l'expression dans trois lycées de Yaoundé*. Ce choix ne va pas sans motivations.

En réalité, l'adoption de ce sujet part d'une motivation considérable. En effet, en tant que futur enseignant de français, nous devons apprendre aux élèves une utilisation correcte de la langue. Dans cette perspective, nous avons remarqué que le problème de l'application de la norme standard se pose dans l'enseignement/apprentissage au cycle secondaire de l'enseignement général. C'est donc dans la volonté et le souci de résoudre ces multiples problèmes qui contribuent au développement des mauvaises compétences chez les apprenants que nous avons voulu comprendre les mobiles y relatifs.

En plus, l'enseignement/ apprentissage de la norme en séquence didactique nous a fait réaliser que, avec l'approche par les compétences (APC), les élèves de 6^e/5^e font face à certaines difficultés lorsqu'il s'agit de transformer les savoirs théoriques acquises (norme, règles de grammaire), en savoir pratique (vie quotidienne en situation orale/écrit). En fait, cette pratique langagière n'est pas suffisamment compatible avec le contexte socioculturel camerounais. D'où notre souhait de recentrer l'apprentissage de la norme en contexte d'évolution des élèves.

Aussi, avons-nous voulu, comme toute chercheuse, apporter notre modeste contribution à ce vaste champ d'investigation qu'est la didactique de la norme. Toutefois, il faut

reconnaitre que beaucoup de choses ont déjà été dites, mais ce domaine reste ouvert et à parfaire. C'est la raison pour laquelle nous voulons adhérer à la pensée de Mendo Ze (2008 : 6) qui stipule que « la science est une collecte où chacun apporte sa part ».

Par ailleurs, notre sujet de recherche pose le problème du non-respect de la norme standard par les élèves camerounais en cycle d'observation. Il s'agit d'une appropriation approximative du français en 6^{ème}, 5^{ème}. On a vu que l'enseignement /apprentissage de la norme à travers les couloirs de la linguistique demeure l'une des priorités fondamentales dans l'acquisition du français en situation classe. Ces activités devraient impliquer chez l'enfant en cycle d'observation d'entrer en possession des mécanismes et des systèmes de fonctionnement interne de la langue. Pourtant, on arrive à constater dans les productions écrites des élèves en séquence pédagogique ou didactique et en évaluation trimestrielle que l'acquisition des lois de grammaire ne résout pas le problème d'erreurs, de lapsus et des créations langagières hors du standard.

Dès lors, la question principale qui sous-tend notre travail est de savoir comment maintenir le français standard chez les apprenants face aux multiples usages que ces derniers développent dans leur production écrite ? De ce fait, cette question suscite de nombreuses autres parmi lesquelles : Quel est le rapport entre la norme et l'usage ? Qu'est-ce qui influence l'usage de la norme du français chez les apprenants en cycle d'observation ? Quelles sont les causes liées à la prolifération des erreurs ? Quelle approche adoptée pour y remédier ? Cette série de questions nous permet de dégager quelques réponses anticipées.

Ainsi, notre hypothèse générale stipule que, suite à de nombreux problèmes d'ordre didactique, pédagogique technologique et culturels, les élèves du cycle d'observation n'arrivent pas à concilier la théorie et la pratique de la langue française dans leurs productions écrites. Autour de cette hypothèse se greffent des hypothèses secondaires dont :

- La complexité et la diversité de la norme seraient source de plusieurs chevauchements de la langue française chez les apprenants en cycle d'observation ;

- l'influence de la socioculture pourrait être à l'origine des hybridités langagières et l'influence de l'objet technologique ;

- le taux élevé des effectifs en cycle d'observation représenterait un signe précurseur défavorable à l'acquisition de la compétence et de la performance communicationnelle du français langue officielle, car l'APC se pratique avec des effectifs réduits. En plus, la rigueur normative de la langue ne serait plus la même avec le fameux problème politique de promotion collective des élèves qui avancent sans niveau.

La vérification et la validation de ces hypothèses passent nécessairement par la consultation de notre corpus. Ce dernier est constitué des copies des élèves de classes de 6^è et 5^è de trois lycées de la ville de Yaoundé. Nous avons donc choisi le lycée de Biyem-Assi (LB-A), le lycée de Nsam-Éfoulan (LN-E) et le lycée Bilingue d'Application (LBA). Ce choix se justifie par leur position géographique et parce que ceux-ci mettent en pratique la nouvelle approche centrée sur les situations de vie quotidienne. Aussi, Ces lycées ne font-ils pas de distinction entre riches et pauvres, entre les ethnies car ils admettent toutes les couches sociales. De même, nous sommes motivée par la volonté de comparer et de vérifier si les mêmes erreurs reviennent chez les élèves. En outre, nous avons opté pour le cycle d'observation parce qu'il représente la base de l'apprentissage au second cycle. Les apprenants de ce cycle sortent fraîchement du primaire et devraient déjà avoir une base plus ou moins solide en français.

On ne saurait évoquer l'épineux problème de la norme d'usage sans toutefois jeter un regard rétrospectif sur les travaux déjà réalisés jusqu'ici.

Ewoundji (1994) a mené des travaux portant sur l'enseignement de la grammaire à l'école primaire, notamment au CE1. Son analyse repose sur les difficultés liées aux techniques et aux supports didactiques utilisés par les enseignants pour faciliter l'acquisition de la norme grammaticale par les élèves. Elle met l'accent sur la multiplication des exercices pratiques par l'enseignant qui améliorent la performance discursive des élèves. Mais cette performance dépend du support didactique utilisé par l'enseignant.

Dans le même sens, Ewoundjo (1995) posait le problème des phénomènes de détérioration du niveau des élèves à l'entrée au secondaire. Elle note au niveau du passage des élèves du Cm2 en 6^{ème} l'obsolescence et l'imprécision des objectifs généraux et des programmes. À ce problème, s'ajoute l'absence d'un programme de formation des maîtres en linguistique. Par sa recherche, elle démontre la mauvaise transition existant entre l'école primaire et le collège ; ce qui a pour conséquence d'entamer les performances des élèves. Elle conclut que l'enseignement-apprentissage est lié à la méthode dont le système éducatif adapte les activités aux objectifs à atteindre et que les difficultés des apprenants en 6^è relèvent du changement de cadre de travail et du suivi pédagogique au lycée.

Dans le même sillage, Akono (2011) décrivait la non maîtrise de la fonction sujet chez les élèves du cycle d'orientation en dictée. Selon elle, les méthodes d'enseignement ne sont pas toujours celles recommandées des livres de grammaire au programme qui présentent les limites et la désinvolture des élèves. Elle préconise la révision des programmes du cycle d'orientation.

Mougou Djouwe (2009) aborde le domaine de la grammaire proprement dite en posant le problème de l'enseignement de l'adjectif qualificatif à partir d'un corpus littéraire. Elle veut résoudre le problème de l'hétérogénéité de cette catégorie auprès des élèves. Elle arrive à la conclusion selon laquelle l'étude de la fonction grammaticale à partir d'un corpus littéraire facilite l'acquisition de la règle et évite les erreurs d'analyse chez les élèves.

Par ailleurs, Ngo Njip (1994) consacre ses travaux aux différentes fonctions de l'adjectif qualificatif au second cycle. En axant son travail sur l'approche des textes littéraires, elle estime que cette approche favorise l'acquisition des mécanismes de substitution des unités lexicales sur la chaîne syntagmatique. Ces mécanismes rendent compte des diverses fonctions du signe dans la chaîne syntaxique.

Ngamga Tchukangoua (2012), en posant le problème de norme, analyse les constructions syntaxiques en usage dans les journaux à travers les types de phrases. Il en ressort de son étude que la dynamique syntaxique est liée à la subjectivité des usagers. Ceux-ci ont la liberté et le choix en ce qui concerne la production des phrases, d'où le changement observé sur le plan syntaxique.

Bellenger (1994) amorçait le problème du style dans l'expression écrite. Il percevait déjà l'obstacle de l'usage incorrect du français par le non-respect des normes dans les œuvres littéraires. Ces écarts observés mettaient déjà la langue française dans une situation d'insécurité. Aussi, présent-t-il les étapes qui sous-tendent l'écrit.

Grades-Tamine et Pellizza (1998) s'interrogent sur la structuration des phrases à l'intérieur d'un texte, sur la progression et la construction des discours renvoyant à la grammaire de la phrase. Dans leur ouvrage, ces auteurs optent pour la terminologie de l'unité textuelle en ce qui concerne la phrase. Ils entendent par unité textuelle l'unité minimale du texte.

Garrette (1987) définit les critères de la phrase en les limitant aux critères sémantiques est formels. Selon lui, ces critères se révèlent être arbitraires, parce que l'usager ou le locuteur dispose de plusieurs possibilités dans la production de la phrase. Ainsi, relèvera-t-il le critère du « sens complet » qui représente le subjectif et le critère formel qui représente l'objectivité et la fonctionnalité en ce sens qu'il représente la forme concrète de la phrase. On peut constater que le critère formel de la phrase est plus marqué et distinctif que le critère du sens complet ou celui de la cohésion syntaxique qui reste relativement subjectif.

Pour mener à bien notre étude, nous avons fait recours à la théorie des erreurs ; c'est cette dernière qui constitue le cadre épistémologique sur lequel nous allons nous appuyer. Cette approche est développée par Corder de 1967 à 1980. Elle a pour rôle, comme Astolfi

(1997 : 18), de considérer l'erreur comme un « outil pédagogique » qui aide l'élève à s'auto-corriger. C'est dire qu'elle favorise la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et d'améliorer son enseignement. La méthodologie de celle-ci consiste à inventorier les erreurs, les classer, dresser les pourcentages et expliquer leurs origines. L'intérêt de cette approche réside dans son apport direct à l'enseignement des langues sur trois aspects majeurs : l'amélioration des descriptions pédagogiques ; la modification des attitudes et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage ; la conception des programmes de formation et de recyclage. Elle sera mieux développer dans le premier chapitre.

Prenant en considération le fait que notre étude sur les erreurs a pour corpus les copies des élèves, il est nécessaire de décrire le processus de collecte des occurrences. Avant d'y arriver, nous avons d'abord eu à effectuer des tests de rédactions aux élèves. Ensuite, nous avons observé des séances didactiques, des corrections de copies d'évaluation des sujets apprenants. Cette activité a permis de mettre en exergue l'expression écrite et par ricochet les pratiques des règles du français langue officielle et de scolarisation. L'application d'une série de questions aux enquêtés et à leurs guide pédagogique à aider à l'obtention d'un certain nombre d'information nécessaire pour l'effectivité et objectivité de notre travail.

Dans un premier temps, notre corpus est composé de 500 copies réparties comme suit : 200 copies au LB-A, 168 au LN-E et 132 au LBA. Nous y avons relevé un total de 1160 occurrences. La collecte a donc consisté à utiliser des morceaux de papier qui représentent un quart du format A4. Cette fiche a été divisée en plusieurs compartiments comportant chacun une information sur l'occurrence. Ainsi, chaque fiche dévoile la date de la collecte, la classe de l'élève, le code de la copie, le numéro de la fiche, l'occurrence elle-même et le commentaire qui s'y rattache. L'occurrence porte sur l'erreur ou les écarts à caractères morphosyntaxique, sémantique, phonologique etc. À partir de ces aspects, nous avons pu opérer une classification.

Dans un deuxième temps, notre sujet fait également appel à l'application de la variation de personne. Celle-ci nous a amène à effectuer une enquête de terrain à l'aide d'un questionnaire adressé aux élèves de 6è et 5è et à leurs enseignants, afin d'avoir leurs opinions personnelles sur le maniement de la norme. Dans cette investigation, l'occurrence s'identifie à l'ensemble des réponses résultant dudit questionnaire. Ce dernier rendra l'enquête plus étendu et plus représentatif statistiquement. Ceci participera à la généralisation des résultats obtenus. Pour parvenir à la validation ou à l'invalidation de nos réponses anticipées, il est nécessaire de passer par un plan bien élaboré.

L'organisation de notre travail s'articule autour de quatre chapitres. Le premier chapitre traitera de la norme et du cadre théorique. Il s'agira d'une part de faire une mise au point théorique de la notion de norme et d'usage, et d'autre part de conceptualiser notre cadre théorique opérationnel. Le deuxième chapitre intitulé « l'analyse des erreurs des apprenants de 6^e et 5^e » nous fera ressortir les différents types d'erreurs commises en expression écrite par une identification des écarts, leur description et leur explication. Le chapitre trois titré « examen de l'enquête par sondage » nous permettra de prendre en considération le point de vue des apprenants et des enseignants dans la pratique erronée de la norme du français afin de rendre le travail plus didactique et objective. Le quatrième chapitre porte sur des perspectives didactiques.

CHAPITRE 1

DE LA NORME À LA GRILLE D'ANALYSE

L'organisation d'un texte tient compte de plusieurs paramètres qui règlent l'association des éléments de la grammaire, du vocabulaire, du lexique et qui participent à la cohérence de celui-ci. Dès lors, la langue impose aux usagers un ensemble de mécanismes préalables et nécessaires à son usage. Dans ce sens, Grevisse (1990 :6) définit la grammaire comme « l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue. Elle comprend la phonétique (...); la lexicologie (...); la syntaxe (...) ». Toutefois, il subsiste toute une interrogation, celle de savoir comment s'organisent ces éléments en contexte de phrase ? Autrement dit, quelle est la norme qui régit l'usage de la langue française ? Ce chapitre se propose donc de présenter de manière théorique le concept de norme et celui de la théorie de l'analyse des erreurs. Une étude qui sera focalisée sur la définition de la norme, sa typologie et les rapports qui existent entre celle-ci et l'usage. L'autre partie s'appesantira sur la notion d'erreurs.

1. DE LA NOTION DE NORME

La notion de « norme » est une entité et qui découle de la tradition normative englobe plusieurs sens. Précédant la notion de « standard » en langue française, la clarification de la norme semble ambiguë et problématique dans les pratiques quotidiennes du français qui, on le sait est une langue standardisée et normée. Ainsi, il est important de définir ce concept et de faire ressortir sa typologie.

1.1. Clarification du concept de norme

La norme peut se saisir à travers diverses assertions liées soit au domaine de spécialisation, soit à la prédominance d'une certaine pratique langagière. Cette prédominance d'une façon de parler finit par être considérée comme normal par les individus. On va donc appréhender cette notion selon l'aspect classique, pédagogique et empirique.

1.1.1. Du point de vue classique

La formalité d'une chose, d'un concept, ou d'une entité renvoie au caractère précis et déterminé des principes, mécanismes et applications qui les distinguent. De ce fait, du point de vue classique, la norme peut être considérée comme un ensemble de règles, de lois qui

dictent la manière correcte de parler ou d'écrire une langue. C'est un ensemble cohérent d'instructions qui fixent ce qui doit être choisi dans l'emploi habituel comme l'idéal esthétique ou socioculturel. Il s'agit alors de la langue sans écueils, ni écarts. A ce sujet, Gadet (2007: 28) pense que la norme ne tient pas compte des registres ou des niveaux de langue qui ne respectent pas le *bon usage*. La notion de norme, au sens linguistique du terme, réunit principalement la loi prescriptive et les formes qui la modélisent. D'ailleurs, il faut déjà observer que sa nomination même relève d'un acte normatif. Dans cette perspective, Baylon (1991 :162) affirme que,

du point de vue formel, on peut la définir par la négative, comme une moyenne. Il s'agit de "la langue sans les écarts". On rejette alors aussi bien les registres populaires et familiers que les usages trop distingués. On obtient une norme d'usage, statistique qui représente le registre des habitudes linguistiques sociales qui se régularisent par la vie en société. Mais on peut aussi avoir dans la norme un modèle à imiter : cette définition en positif désigne alors l'ensemble des formes habituellement considérées comme correctes. Il s'agit alors d'une norme prescriptive, écrite, imposé officiellement, un registre, où l'utilisation de la langue est contrôlée et dirigée de l'extérieur.

On constate avec Baylon que la norme est en partie liée au le bon usage, l'emploi référentiel, le français de référence enseigné dans les écoles. Ce concept a ainsi un caractère descriptif et objectif qui dépasse les registres de langue pour hiérarchiser les règles de grammaire et surtout celles de la grammaire normative.

1.1.2. Du point de vue pédagogique

Dans le contexte scolaire, la pédagogie place les règles d'usages au centre de l'apprentissage. La norme peut dans ce cas être appréhendée comme un modèle unique et référentiel qui prescrit des règles de fonctionnement d'une variété de langue. En français, la pédagogie se sert de la grammaire scolaire pour pérenniser la norme. Celle-ci se présente comme le garant de la norme parce qu'elle élabore les principes de fonctionnement de la langue et évalue les compétences des apprenants. Le contenu de cette grammaire ne tient pas compte de toutes les autres variétés de français. Boutet (2002 :145) est de cet avis quand il affirme que l'école produit un français « standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale [...]. Le français écrit littéraire tend à fonctionner dans certaines situations de classe comme norme et but à atteindre en toute situation ». Ainsi, qualifiera-t-on d'incorrect ce qui n'est conforme ni à la norme, ni au modèle idéal d'usage linguistique qui s'identifie à la conformité. On peut illustrer cela par les phrases suivantes :

1a- *Ton père *fais* tout *pourque* tu *part* à l'école. (E11, LB-A, 5è)

1b- *nous étions *assisent* sur le salon. (E30, LB-A, 6è)

Pour la plupart des grammaires prescriptives, les lois d'agencement syntaxique et la codification orthographique permettent de constater que les phrases [1a] et [1b] s'écartent de la norme. Par fixation de la norme écrite, nous obtenons les énoncés ci-dessous :

1a' - ton père fait tout pour que tu partes à l'école. (E11, LB-A, 5è)

1b' - nous étions assises au salon. (E30, LB-A, 6è)

En effet, la norme voudrait que le verbe s'accorde avec son sujet et la règle du subjonctif impose certaines désinences spécifiques à chaque personne dont le locuteur est tenu de respecter et d'appliquer. De même, l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie ; règle qui semble être ignorée en [1b]. On comprend par ce phénomène que le *français scolaire* est la règle de référence qui domine dans l'ensemble des activités scolaires. Cependant, si tel est le cas du point de vue pédagogique, qu'en est-il de la conception empirique ?

1.1.3. Point de vue empirique

Selon le point de vue puriste, on peut entendre par « norme », un savoir empirique de ce qui doit être dit. Dès lors, la notion de norme s'assimile à la grammaire, à une loi « juridique », à une convention. De ce fait, l'étude étymologique du mot « grammaire » permet de le rattacher à la norme. Selon le dictionnaire étymologique Littré, le mot « grammaire » vient donc du latin « grammatica » et du grec « grammatikê », « grammatikos », qui signifie l'art de bien lire et de bien écrire, la grammaire doit une bonne partie de sa méthode à la norme. C'est dans ce sens que le définit le Grand Larousse comme un ensemble de règles qui président à la correction, à la règle de la langue écrite ou parlée. Galisson (1976 :253) établit la même relation entre la norme et la grammaire lorsqu'il définit cette dernière comme « l'ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination certain sociolinguistique ».

La norme est donc un système formel instauré par les linguistiques pour pouvoir stabiliser la langue en maintenant le langage correct. À travers la grammaire d'une langue, elle renforce le sentiment de sécurité linguistique. Fougerouge (2001 :216) soutient cette perception en affirmant que « lorsqu'une personne prend connaissance d'une nouvelle règle de grammaire, il a l'impression de maîtriser une partie du système linguistique même-si le réemploi dans des situations de communication ne va pas toujours de soi ». Les exemples suivants le prouvent à suffisance.

- 2a- Je vis la nouvelle boulangerie inaugurée du *pere* de mon ami située *a* quinze *kilomètre* de ma maison. (E211, LB-A, 5è)
- 2b- *Cet* nouvelle boulangerie *situé* dans le quartier TKC la bas à l'extérieur le décor est merveilleux avec des *joilies* fleurs. (E530, LBA, 6è)
- 2c-*II* font des *promotion* au client qui *achette* le plus. (E600, LBN-E, 6è)
- 2d- J'ai *assister* à l'inauguration de la boulangerie du père de mon ami *situé* au carrefour Mvan. (E571LBN-E, 6è)

Le point de vue classique ayant prescrit la norme, celui empirique vient expliquer les mécanismes de fonctionnement de cette norme. Ainsi, on peut comprendre pourquoi les exemples ci-dessus sont considérés comme agrammaticaux car, le point de vue empirique établit une convention entre la langue et ses usagers.

La norme apparaît, par conséquent, comme un moyen de stabilisation des pratiques linguistiques possibles. Elle est l'objet essentiel de la grammaire puisqu'elle structure la diversité des usages règlementés d'une langue. À chaque énoncé, correspond une grammaire qui permet à la langue de se construire, se conserver et se stabiliser malgré son caractère dynamique. Aussi, concluons-nous que la règle est l'outil primordial qui se construit et légitime l'usage d'une langue en suivant son expansion. À ce propos, Bentolila (2006 : 65) affirme qu'« une langue qui se priverait du pouvoir de la grammaire livrerait ainsi ses énoncés aux interprétations banales et consensuelles basées sur l'évidence, la routine et le statu quo ».

En bref, quel que soit le point de vue adopté, la notion de norme se résume aux lois qui régissent le bien exprimer syntaxique, sémantique et orthographique ; en un mot les règles grammaticales. Cependant, l'étude de l'ancien français montre la langue n'était pas encore codifiée. D'où provient donc la norme ? Quelle est son évolution ? Les réponses à ces questions nous conduisent à retracer l'origine et l'évolution de la notion de norme.

1.2. Naissance et expansion de la norme

La présentation de l'essence de la norme du français nous amène à faire un historique de celle-ci et à donner un bref aperçu des différentes normes sur lesquelles on a abouti.

1.2.1. Origine

La Perspective sociohistorique de la norme montre que le statut du français part d'une convention. La légitimité de la norme a été impulsée dans l'histoire de la France par des choix socioculturel, politique et idéologique. En raison de nombreux néologismes et emprunts au latin et au grec, la langue française s'est vue attribuer des règles d'usage. Celles-ci émanent de la philosophie grecque vers le IIIème siècle avant Jésus Christ. À cette période, elles visaient à expliquer les textes primitifs et archaïques afin d'en conserver les productions. Le cas

d'Homère dans la Grèce d' Alexandrie, le Sanskrit des textes sacrés dans l'Inde et les textes des glossaires en sont des références.

De même, au XVII^e siècle, Claude de Vaugelas (1585-1650) normalise le parler de la cours et cette réforme s'étant jusque dans les productions artistiques de certains auteurs de renom. La règle linguistique s'attelait à définir une façon de parler et d'écrire calquée sur le « bon usage ». Elle reposait sur les critères subjectifs, esthétiques et sociaux. C'est pourquoi, « la grammaire générale et raisonnée » de Port-Royal est introduite dans la société. Cette dernière a pour fonction de garantir les principes d'universalité qui maintiennent la langue française. À cet effet, un siècle après, Beauzée marque une distinction entre « la grammaire générale » et « grammaire particulière ». Pour lui, « la grammaire générale » est une science des principes immuables des langues parlées et écrites tandis que la « grammaire particulière » s'affirme comme un art de concilier les institutions arbitraires et visuelles d'une langue particulière avec les principes généraux.

En 1635, sous l'impulsion de Richelieu, s'est mise en place l'Académie Française (AF) avec pour objectif fondamental de « travailler(...) à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente, capable de traiter les arts et les sciences ». Le statut de la langue française se précise avec une mise au point des principes standard d'usage. Il est question pour cette institution de faire du français non seulement une langue dotée d'une grammaire de référence et classée comme une langue classique au même titre que le latin et le grec, et c'est cet objectif que se donnent les adeptes puristes et normalistes ; mais aussi une langue qui s'identifierait et s'affirmerait de par son statut en tant que langue véhiculaire d'après la visée des expansionnistes.

L'académie procède à cet effet au tri du lexique dans le but de le régler dans un document. D'où la publication en 1694 du premier dictionnaire de langue française suivi de sa vulgarisation à travers de nombreux ouvrages de grammaire, des dictionnaires, etc. Les lois normatives à cette époque sont arbitraires parce que la norme est d'abord d'ordre social. C'est la norme prescriptive choisie parmi toutes les variétés usages et ceux d'entre eux reconnues correctes. Elle se réfère à l'étymologie, au sentiment de la belle linguistique, à la filiation avec les langues anciennes, à la légitimité des locuteurs ou des prescripteurs. De ce fait, le respect de l'usage prescrit fonctionne comme un indice de distinction. Elle vise la stabilité du français dans la mesure où l'acquisition des règles est effectuée par des organismes reconnus tels que l'AF et l'école qui garantissent l'intercompréhension entre les usagers. La langue française par le biais de la norme devient ainsi un symbole de l'unité nationale en France.

Cette double tradition normative et philosophique se prolonge au XIX^e siècle par la prise en compte des langues particulières. Ces dernières sont considérées comme des combinaisons de mots, de sons, de formes de construction dont on peut analyser l'évolution diachronique. Pour cela, chaque état de langue est accompagné d'une norme qui contribue à sa grammaire. Celle-ci subit au fil du temps des modifications et des réactualisations dans le but de rendre la langue plus flexible, maniable et compréhensible.

Au début de la moitié du XIX^e siècle, la réflexion sur la norme s'accroît de plus en plus. Elle est élaborée par les linguistes et les sociolinguistes. Ces spécialistes se basent sur des approches préalablement élaborées pour organiser leurs travaux. Ainsi, parle-t-on des règles à travers des grilles telles que la grammaire structurale, fonctionnelle, transformationnelle, générative, distributionnelle dans le but de décrire la langue et de mieux éviter les variations que traduisent les productions orales/écrites des individus. Pour justifier cette récupération d'études portant sur l'usage des normes, Eluend (1986 :2) laisse entendre que « la grammaire est une linguistique, mais pragmatique, c'est-à-dire peu soucieux d'aboutir à des explications totales ou universelles. »

Nous constatons au vu de cet historique que la norme est passée de la rigidité à la souplesse des pratiques. La rigueur normative classique est placée sous le système prescription/proscription du genre « ne dites pas.../dites... », tel que l'indiquent Grevisse (1986), Riegel *et alii* (1996), Le Goffic (1993), Goosse (1980). Et, la souplesse moderne des règles se perçoit à travers les différentes grammaires qui font de la description de la langue une véritable science linguistique.

1.2.2. Évolution

La notion de norme se met en place avec la grammaire classique. Cette dernière constitue le point de départ de toute règle qui régit l'emploi du français. La grammaire classique encore appelée grammaire traditionnelle s'attèle à étudier la langue dans son aspect le plus conforme au bon usage. Ce procédé se fait par l'énoncé des règles du bien exprimer et du bien comprendre. Elle vise la modification de certaines habitudes des élèves et leur impose d'autres. Elle met en retrait les régionalismes et toute production fantaisiste du français. L'objectif à atteindre est le besoin d'avoir une langue homogène qui est saisie par tous les locuteurs d'une même langue. L'enseignement de la grammaire normative ou prescriptive se centre donc sur la capacité des individus à bien écrire et à bien parler une langue. On peut voir se dessiner le désir de compétence et de performance dans la pratique du français.

Par ailleurs, en rapport avec une langue spécifique, la norme classique projette son analyse sur deux objets à savoir : La morphologie et la syntaxe. À travers la morphologie, étude de la formation des mots, on assiste à l'analyse de la distinction des sons tels qu'ils sont articulés et combinés pour signifier les idées. Aussi, Gressive et Goosse (1986 :9) allant dans le même sens définissaient déjà ce côté de l'étude de la forme des mots en ces termes « La morphologie [...] étudie les variations que subissent... les mots pour pouvoir jouer leur rôle dans la phrase : par exemple la conjugaison des verbes »

En ce qui concerne la syntaxe, elle énonce les lois qui déterminent l'agencement des mots et les relations qui peuvent en découler entre les différents syntagmes de la phrase. Elle participe également à l'analyse grammaticale de chaque partie du discours. À ce sujet, Dubois *et alii* (1973 :480) définissaient la syntaxe comme

la partie de la grammaire décrivant les règles par lesquelles on combine en phrases les unités significatives ; la syntaxe qui traite des fonctions, se distingue traditionnellement de la morphologie, étude des formes ou parties du discours, de leurs flexions et de la formation des ou dérivation.

La vision puriste est contrainte par les normes d'usage et ne permet pas une subjectivité quelconque des locuteurs. Quelle est l'originalité de la pensée des modernistes si la grammaire normative ne permet pas une certaine forme de mentalisme, de subjectivisme et de flexibilité ?

La grammaire moderne est née en réaction au modèle traditionnaliste. En raison de son caractère dogmatique, elle prônait une analyse des faits de langue par la segmentation des parties du discours. Les modernistes se proposent de décrire les éléments phrastiques à l'aide de leur répartition dans la phrase. Elle a deux fonctions : une fonction descriptive qui cherche à décrire les langues et une fonction prescriptive qui permet de faire des prédictions sur la langue. Par conséquent, on aura plusieurs modèles d'analyse syntaxique identifiés en linguistique contemporaine.

La syntaxe distributionnelle met en évidence la distribution des données syntaxiques dans la phrase. Elle tient compte des relations qui existent entre la disposition des éléments et le fonctionnement de l'unité phrastique. Cette grammaire est impulsée par les travaux du linguiste américain Bloomfield qui présente l'analyse de la phrase à partir de ses constituants immédiats. L'approche bloomfieldienne se base sur la description de la langue de manière objective en mettant de côté toute forme de « mentalisme ». On comprend ainsi que la phrase peut être déconstruite ou décomposée en éléments plus larges et inférieurs. Sa méthode s'articule autour des opérations suivantes : l'exclusion du sens, l'établissement d'un corpus, la

recherche des régularités, l'établissement des classes distributionnelles et l'analyse des constituants immédiats. La démarche distributionnaliste est matérialisée par les angles de Frei, qui permet de repérer un syntagme et un syntagme verbal dans une phrase.

1.3. Typologie de la norme

Le concept de norme en langue française permet d'assimiler les mots aux «régulations», à «l'habitude», à la «convention», à «la prescription», à «l'ordre» et plus particulièrement à «la règle» et «la correction». De cette remarque et selon le statut officiel, on distingue deux types de norme : la norme standard reconnue et les normes linguistiques ou norme endogène identifiées chez les usagers.

1.3.1. La norme standard

La norme standard est une loi régie par des conventions qui déterminent les mécanismes de fonctionnement d'une langue. Elle est objective parce qu'elle ne découle pas d'une subjectivité quelconque et est reconnue par l'administration. C'est la norme enseignée dans le cadre scolaire et utilisée dans le milieu professionnel. Elle est la règle officielle qui ponctue l'utilisation de la langue. La règle linguistique objective est observable et caractérise ce qui est « normal ». D'après Gadet (2007 :28) ce terme renvoie : « à l'idée de fréquence ou tendance et peut être utilisé au pluriel ». Il s'agit du trait « normatif » ou « normé » de la langue française qui recourt à la valorisation des productions correctes sur le plan oral et écrit. Elle entraîne une distinction entre ce qui est grammatical de ce qui est agrammatical. Dans cette lancée Grevisse (1986) établit une classification des catégories de mots de la langue française. Il énonce les mécanismes d'utilisation des prépositions, des verbes, des adjectifs, des pronoms, des adverbes, des conjonctions ainsi que des noms. Aussi, Leeman (2002) traite-t-il de la phrase complexe en faisant ressortir toutes les transformations et fonctions que peuvent prendre les éléments constitutifs de la phrase dans un énoncé. C'est également le respect de la formule « dire ... et ne pas dire... » que manifestent les exemples ci-après :

3a-* je vai vous racontez. (E07, LBN-E, 6è)

3b-* deux pièce la première ou on vend du pain. (E38, LB-A, 6è)

3c-*surtout la qualité des produit vendu dans cette boulangerie sont très utiles. (E750, LBN-E, 6è)

3d- *les articles était vendus à de très bas prix. (E67, LBA, 6è)

Grâce à la norme standard, nous sommes à mesure de dire que les exemples ci-dessus sont agrammaticaux. En effet, les règles d'utilisation des catégories de mots dans des énoncés ne sont pas respectées et appliquées. En fait, en [3a], la règle qui régit l'emploi des verbes dans des énoncés est bafouée à plusieurs niveaux. Premièrement, le verbe « aller » souffre

d'une absence de flexion, et deuxièmement le verbe « raconter » n'étant pas à la forme personnelle, doit s'arrimer à la loi qui dit que le premier verbe conjugué, le second se met à l'infinitif. En [3b], le substantif n'est pas accordé avec son déterminant. En [3c] et [3d], c'est le manquement à la même règle. Dès lors, on peut distinguer les normes de communication qui se subdivisent en deux types.

D'abord, les normes de production de communication qui se fondent sur les critères d'ordre phonétique, morphologique, graphique et syntaxique. Elles répondent aux critères verbal et non-verbal. Puis, les normes d'emploi des productions langagières des usagers et de la valeur que peut revêtir leur signification sur le plan pragmatique et stylistique spécifiquement.

La norme objective ou standard n'est donc pas facultative, c'est le respect des lois d'écriture et du parler en langue française. À côté de cette norme, on voit se développer une norme hors standard.

1.3.2. La norme endogène

La norme endogène se base sur les jugements de valeur des locuteurs. Ces derniers manifestent leur habitude linguistique et attitude courante dans la langue. Elle met l'accent sur le parler individuel et ne considère pas le caractère standard d'une langue dans sa manipulation. D'après Christine Onguéné Essono (2003 :121), la norme endogène est

plus compromettante que les régionalismes, les formules « opportunes » exacerbent la précarité. La concomitance de plusieurs constructions pour une même construction lexico-sémantique est fréquente. Elle est transrégionale ou individuelle. Les verbes enlever et quitter en lieu et place de ôter, retirer, débarrasser, partir etc. sont par exemple d'une syntaxe hétérogène.

C'est ce qui explique le caractère subjectif et aléatoire de cette norme. On peut dire qu'elle laisse voir des irrégularités à l'oral comme à l'écrit. L'endogénéité de la pratique des règles présente des particularités qui s'identifient aux différents dialectes, patois ou langues locales affectant le français. Parlant de ce français, Dumont et Maurer (1995 :210) affirment que

l'apparition des variétés nouvelles, répondant à une pratique sociale africaine du français, nées parfois de situations d'acquisition de cette langue hors de l'école mais d'autres fois générées par cette scolarisation même, est sans conteste le signe d'une décomplexation des locuteurs africains en train de s'approprier le français, d'en faire une langue africaine disponible dans toutes les situations de communication, sans exception.

En réalité, la norme endogène fait intervenir des interférences et des calques de toutes sortes sur les énoncés en français. On peut parler d'une coloration hybride de la langue calquée sur le modèle de nos langues locales. D'ailleurs, Biloa (2003 :123) soutient que

le français oral et écrit dans ces divers milieux francophones est tributaire des conditions de la cohabitation. Plus précisément, il prend très souvent une coloration locale, au point que sa phonologie, sa morphologie, son lexique, sa syntaxe et sa sémantique s'en trouvent affectés.

Le caractère subjectif ou individuel de la règle non-standard semble être motivé par la culture du locuteur. Elle est ainsi d'ordre social car sa force réside dans le non-respect des règles. Gadet (2007 :30) en parlait en ces termes : « outre l'imposition par les institutions ; elle est intériorisée par les locuteurs, même ceux qui ne la respectent pas ».

On constate que cette norme est une pure manipulation de la langue par une communauté linguistique qui récuse d'être conditionnée par une quelconque loi linguistique ou qui ignore même comment employer les règles de grammaire. De même, la maîtrise du métalangage des usagers qui pratiquent cette norme est restreinte à une communauté linguistique. Et la principale conséquence qui en résulte est que la non maîtrise du disque linguistique employé peut occasionner des incompréhensions et placé le locuteur ou l'utilisateur étranger en insécurité linguistique parce qu'il s'agit d'une norme propre à la communauté qui l'utilise. Les énoncés ci-dessous nous permettent d'exemplifier l'utilisation de la norme endogène telle qu'elle se présente chez les élèves.

4a- Il m'a *do le pépé*. (E90, LBA, 5è)

4b -Maman a préparé le *zom- sauté*. (E13, LB-A, 6è)

4c- *C'7* la boulangerie du père de mon ami. (E10, LBA, 6è)

4d- Je suis rentrée *sans rien* de la fête, *les mains les mains* je n'aie pas pu te garder un gâteau à la crème et je pense que tu ferais bien de faire un tour là-bas. (E42, LN-E, 6è)

On constate que l'apprenant a utilisé un répertoire local, le pidgin English en [4d] dans l'expression « do le pépé » qui signifie maltraité, gronder, avoir subi un choc. Il faut aussi signifier que « pépé » renvoie au piment dans cette langue et son association au français ici vise à montrer la difficulté face à une situation. De même, en [2d], l'expression « zom-sauté » est un régionalisme, un mot composé par association des langues locales au français. Le « zom » en langue éwondo (langue du centre Cameroun) représente les légumes et associé par composition à l'adjectif « sauté », spécifie un met local. En [3d] par contre, « c'7 » est une abréviation du présentatif « c'est » et en [4d], on a affaire à une transcription littérale de la langue locale en français. Au lieu de dire « je suis rentrée bredouille », l'apprenant emploie

l'expression « sans rien » amplifier par l'expression « les mains les mains » qui vient aussi de l'éwondo.

La norme endogène montre une réappropriation du français par les usagers qui pensent mieux exprimer leurs idées par un marquage plus représentatif. À cet effet, Onguéné Essono (1999 :116) affirme que

le français, sans être une langue étrangère n'est vraiment bien compris que quand il colle à la réalité de ses utilisateurs, au point qu'on peut montrer que certaines structures observées dans le français (écrit ou oral) sont les manifestations des structures des langues camerounaises.

On perçoit très bien cet aspect de subjectivité et de contingence de cette norme qui se réduit à un individu ou à une communauté spécifique et non à un état de langue qui voudrait bien traduire le comportement dynamique du français.

2. LES COULOIRS DE LA NORME

En pratique de classe ou dans les productions diverses, la norme s'appuie sur l'usage orthographique et grammatical. Ces deux procédés fondent l'ensemble de règles d'usage qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue et les principes d'accord de ces mots. On distingue donc l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

2.1. Orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est un exercice d'apprentissage de la langue qui consiste à écrire correctement les mots d'une langue en conformité avec les usages définis. D'après Catach (1980 :16), il matérialise

la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adoptée à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique), plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses ou des conventions diverses.

L'emploi orthographique fait référence à l'écriture correcte des mots d'une langue donnée tel que prescrit par le dictionnaire sans considérer leur rôle dans le discours. Il ne prend pas en compte les rapports morphologique, syntaxique et lexical. Le lexique est l'un des éléments fondamentaux de l'orthographe car il est une condition et une conséquence de la maîtrise du langage. Le vocabulaire s'acquiert tous les jours dans différents contextes. À ce sujet, Goosse (1991 :3) estime que

quand notre mère nous a appris à dire papa, elle n'a pas commencé par une leçon de phonétique. Papa est formé de deux syllabe identiques, constituées elles-mêmes d'une consonne occlusive bilabiale et d'une voyelle orale, antérieure, ouverte et non labialisée.

Ceci fait en sorte que l'enseignement de l'orthographe lexicale repose sur la distinction des lettres qui forment le mot « papa ». On n'a pas besoin de connaître les règles d'accord pour écrire un mot correctement. Dès lors, l'acquisition des lettres et des mots s'identifie à travers deux principes : la mémorisation des mots fréquents de la langue à la fin du cycle primaire et l'appui de l'apprentissage des lexies sur les régularités du système d'écriture. Ce principe second regroupe en son sein deux aspects : l'analyse phonologique qui consiste à permettre aux élèves de distinguer les sons de la langue et l'analyse morphologique qui consiste en l'étude des problèmes de doublement de consonnes et de transformation ; l'analogie orthographique. Par exemple [5a] illustre l'orthographe des mots en italique

5a- en buvant mon *verre*, je me suis rendu compte qu'un *ver vert* s'est retrouvé dans mon jus.
(E70, LB-A, 5è)

5a- « ver »= petit animal à corps mou, sans pattes, « vert »= couleur ; « verre »= objet fait avec du verre.

Le lexique, pendant la situation enseignement/apprentissage, prend également de l'ampleur avec les lectures, les apprenants augmentent leur vocabulaire par l'apprentissage des mots nouveaux et leur emploi quotidien. Mais on ne se limite pas à lire pour graver l'orthographe de tous les mots. Il faut épeler les nouveaux mots et les employer dans plusieurs contextes. Si on définit l'acte de lire comme la prononciation à haute voix de ce qui est écrit ou imprimé et la capacité à maîtriser les lettres et à savoir les mettre en semble, cela revient à considérer que la reconnaissance des mots ou le décodage des syllabes relèvent de cette capacité. Dans cette perspective, Grevisse (1975 :124) montre que l'acquisition de l'orthographe passe par « la connaissance de l'étymologie, mais elle relève avant tout de l'esprit d'observation : mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire musculaire qui concourt à graver dans l'esprit l'image de chaque vocable. »

On remarque que l'orthographe fixe les lois d'écriture et de prononciation des mots donc l'acquisition passe par le repérage, l'identification ou la reconnaissance des mots par l'apprenant à l'aide d'un mécanisme psycho-cognitif.

2.2. Orthographe grammaticale

L'acquisition de la grammaire dans le binôme enseignement/apprentissage a pour objet d'énoncer les principaux universaux ou axiomes auxquels obéissent toutes les langues. Selon Abdelmadjid *et alii*, (1978 : 1), l'activité vise la maîtrise des accords des mots, de la formation des phrases à travers un agencement correct, ainsi que l'analyse logique et

grammaticale des énoncés. Grevisse (1986 :124) atteste que « l'orthographe des règles ou l'orthographe d'accord applique des règles relatives aux modifications grammaticales des mots ; elle suppose la connaissance des rapports existant entre les mots en discours ».

On comprend que, c'est l'usage grammatical qui enseigne à l'enfant comment conjuguer un verbe, ponctuer un texte, construire une phrase correcte, employer les différents modes, décrypter des significations. Il permet de faire des remarques sur la ponctuation, la signification, le niveau de langue, les connaissances actives et passives.

En se référant à Gaatone (2006 : 50) l'usage grammatical permet donc la manipulation constante et finalement une structuration des formes organisées en système aboutissant à une formalisation écrite. Il fixe les formes grammaticales et organise en système de référence suffisamment stable des règles qui sont des outils mis à la disposition permanente de l'élève. Riguald (1968 :1) laisse entendre que

la grammaire définit un état de langue considéré comme correct en vertu d'une norme établie par les théoriciens ou acceptée par l'usage, c'est-à-dire le code linguistique accepté socialement comme étant le bon. C'est en ce sens qu'on parle de règles et de fautes de grammaire.

Une manière de dire que la grammaire stabilise l'usage de l'orthographe des mots en contexte d'énonciation. L'élève sera ainsi capable de disposer les mots dans une phrase en considérant les relations qui peuvent y naître. Les exemples ci-dessous illustrent la manipulation des règles de grammaire

6a-Maman nous a préparé le Ndolé. (E817, LB-A, 5è)

Mode indicatif

6b- Ali/ égare/ son livre.

S + V + COD (E990, LBA, 5è)

6c- l'espace accueil est magnifique dans cette boulangerie.

Caractérisation de la boulangerie par l'adjectif qualificatif. (E72, LB-A, 6è)

6d- la décoration du lieu de l'évènement était séduisante et on voulait y demeurer pour toujours. (E90, LBA, 5è)

Reprise du lieu par le pronom « y »

Dans ces exemples, les observations portant sur les fonctions des éléments de la phrase sont rendues possibles par les règles d'accord et par leur position dans la chaîne phrastique.

3. RAPPORT NORME ET USAGE : LA VARIATION LINGUISTIQUE

La pratique de la norme française fait intervenir plusieurs facteurs. Ces éléments sont parfois à l'origine des interférences, des écarts, fautes, erreurs et des formes de régionalisme inadéquats à la règle standard du français. Il serait donc nécessaire sur ce point d'établir ce dysfonctionnement dans les pratiques normatives en passant par la définition du phénomène

de la variation linguistique pour aboutir à la présentation des types de variation qui peuvent en résulter.

3.1. Le concept de variation linguistique

La variation linguistique est un ensemble de phénomènes observables dans la pratique d'une langue d'une communauté linguistique donnée à une autre en référence au français standard. Elle touche tous les compartiments de la structure de la langue à savoir : la phonologie, la lexicologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. Selon Vargas (1988 : 2),

le concept de variation langagière est une construction qui ordonne la variété par l'établissement de régularités plus ou moins fortes du fonctionnement des différentes normes et sous-normes, c'est-à-dire, pour une situation, un genre, etc., par la relative stabilité à la fois de leur récurrence intertextuelle et de leur fonctionnalité socio-pragmatique.

Par conséquent, on peut remarquer soit une progression soit une régression dans le système langagier des usagers à travers l'évolution diachronique et synchronique d'une langue. On pourra définir la notion de variation linguistique d'après Dubois *et alii* (2007 :504) comme

le phénomène par lequel, dans la pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social donné, identique à ce qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social.

On constate qu'il y a l'idée de changement. Le Changement en rapport avec les usages des usagers. La variabilité laisse voir le caractère d'hétérogénéité de la langue. Cette dernière n'est pas stable malgré l'existence des règles d'usage. Elle fait appel à la notion de communauté linguistique qui est appréhendée selon les termes de Canut-Hobes, *et alii* (1996 :349) comme « un groupe d'êtres humains utilisant la même langue ou le même dialecte à un moment donné et pouvant communiquer entre eux. ».

C'est un ensemble d'attitudes sociales envers la langue des locuteurs. Elle met en évidence les changements observés dans la pratique orale ou écrite d'une langue par rapport à une variété considérée comme modèle standard ou normatif.

3.2. Types de variations

Selon l'ampleur, on peut avoir plusieurs types de variations qui influencent la structure phrastique tant sur le plan oral qu'écrit. Ces différentes variations mettent en lumière les particularités observées à chaque niveau d'emploi de la langue.

3.2.1. La variation morphosyntaxique

La morphosyntaxe est l'étude de la forme et de l'agencement des mots dans une phrase ou un énoncé. Elle implique la prise en compte de l'aspect morphologique de l'unité lexical et de l'aspect fonctionnel du mot. De ce fait, le changement morphosyntaxique observé lors d'une production écrite ou orale fait référence à une mauvaise manipulation de la langue qui se traduit par des erreurs d'orthographe relevées sur l'aspect physique et en grammaire centrées sur les accords. La variation, ici, consistera à l'emploi des régionalismes grammaticaux et des écarts de toutes sortes par rapport à la norme. Boyer (2001 :25) parle de « régionalisme grammatical » pour caractériser l'ensemble de traits considérés comme parlés propres à une communauté linguistique ou à une ethnie. On peut illustrer ce type de variation par les exemples suivants :

7a- *Au côté* de ma mère, j'étais assise pendant la cérémonie. (E412, LN-E, 6è)

7b- *Je semble plus vraiment malade donc* je ne peux pas t'accompagner. (E262, LB-A, 6è)

7c- l'équipe des bleus *n'essaie que de gagner* ce match, je l'espère bien. (E702, LB-A, 5è)

7d- Il va falloir donc que tu *cire ta place* à la cérémonie d'ouverture se soir. (E140, LBA, 6è)

Le régionalisme ici s'identifie par des constructions locales représentées en [7c] et [7d]. Par contre, [7a] et [7b] font ressortir la variation syntaxique. En effet, l'expression « aux côtés de » est toujours au pluriel. De même que l'ellipse volontaire de « ne » dans la locution « ne ... plus ». Il s'agit là des phénomènes de variation linguistique et de français régionaux dus au contact des langues et à la recherche de la valorisation identitaire.

3.2.2. La variation lexico-sémantique

La variation lexico-sémantique est un changement observé sur l'unité lexicale et sémantique d'un mot. Elle se traduit par un changement ou un détournement du sens premier. Cette modification permet d'entrevoir des erreurs de formation des mots composés, des mots simples, des créations erronées. Ainsi, on fait face aux non-sens ou à une insécurité linguistique dans la mesure où le lexique utilisé n'est pas en conformité avec la norme. Cet usage se matérialise par des calques régionaux, des expressions issues de la langue maternelle ou de l'invention du locuteur. Cet aspect est mis en exergue dans les phrases suivantes :

8a- son camarade ne savait qu'on avait déjà *frapper* son téléphone. (E301, LBA, 5è)

8b- Le math est *chaud* mon ami, je risque perdre mon pari. (E518, LB-A, 5è)

8c- Maman voit *le resto* de cette boulangerie là. (E129, LB-A, 6è)

8d- Ne *pique* pas cette chaussure, elle ne t'appartient pas, dit le passager. (E399, LBA, 5è)

Les exemples [8] ci-dessus n'appellent guère un commentaire particulier. « Frapper » en [8a] a subi les phénomènes de désémantisation et resémantisation. Pour le locuteur, il

s'agit du vol du téléphone. Le mot passe ainsi du sens de « donner un ou plusieurs coups au sens de « voler ». Il en est de même pour l'énoncé [8b] où « chaud » signifie « défaite de l'équipe supportée ». En [8c], on a affaire à une apocope ; c'est-à-dire la suppression d'une lettre, d'une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot. En [8d], c'est le rapprochement avec [8a] et [8b].

3.2.3. La variation phonético-phonologique

Elle concerne les écarts observés sur l'aspect phonétique et phonologique. Il s'agit d'une alternance de prononciation de son à l'oral qui peuvent être perçus à l'écrit. L'utilisateur confond le son ou l'articulation d'un mot avec un autre mot. La faute se situe au niveau de l'articulation des sons et est relevée sur le langage du locuteur. Cette variation peut se manifester par des fautes interlinguales dues à la complexité du système graphique du français et par des fautes interférentielles qui sont causées par l'interférence d'autres langues avec la langue du locuteur. Ainsi, on peut avoir une variété de prononciation du [r], et [ʃ], une confusion du [r] = [k].

9a -C'est une fo[k]ce ⇒ c'est une fo[r]ce (E314, LBA, 5è)

9b- On entrait pa[k]tout sans être contrôlé par les vigiles.⇒Partout. (E505, LB-A, 6è)

9c- Pa[k]tout où vous passez on sait que c'est un bon [z] élève. (E438, LN-E, 6è)

9d- Je t'écris cette lettre pou[rre] que tu viennes à la maison. (E621, LB-A, 5è)

La prononciation de certains mots dans la série [9] est influencée par un accent propre à certaines régions du Cameroun. On peut déduire que l'usage de la norme en contact de langues entraîne plusieurs types de variation. Ces dernières relèvent les écarts par rapport à la langue ou le niveau de langue différents. On parlera donc de faute, d'erreur ou d'écart.

4. CADRE THÉORIQUE

Cette partie consiste en la mise en exergue des différentes théories de référence. Ceci a pour but de mieux cerner les difficultés auxquelles les apprenants d'expression française rencontrent, surtout en ce qui concerne la pratique de la norme sur le plan écrit. Dans cette perspective, nous allons convoquer les théories qui traitent de l'erreur en didactique. Celles-ci faciliteront une bonne analyse des données, vue le contexte plurilingue des apprenants et par ailleurs nous aider à résoudre notre problème de recherche afin d'atteindre nos objectifs.

4.1. La théorie de l'analyse des erreurs

Nous avons adopté l'analyse des erreurs comme cadre théorique de référence de notre étude. Le sujet sera réalisé sur le modèle d'analyse des erreurs développé par Corder (1967)

qui s'articule sur cinq étapes telle que le cite Namukwaya (2014 :211) « i) la collection d'un échantillon langagier des apprenants ; ii) l'identification des erreurs ; iii) la description des erreurs ; iv) l'explication des erreurs et v) l'évaluation ou correction des erreurs ». Cette méthode participera à l'éclairage des variations observées dans l'usage du français chez les élèves. Mais étant donné que, selon Porquier (1977) cité par Larry (2003 :47), dans la description des erreurs,

il ne peut y avoir un modèle unique ou universelle de l'AE (analyse des erreurs) [...] car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse des erreurs elle-même, dépend du type de production et des conditions de production, plus précisément du type d'activité langagière (mode d'expression : oral ou écrit ; traduction ; test ; etc.) du degré (objectif et subjectif) de contrainte et de liberté ; de type de texte et de discours ; du contenu thématique ; de la situation de communication (authentique ou simulée) ; etc. Le rôle et le poids respectifs des critères utilisés varient considérablement selon le cas.

C'est dire qu'il est nécessaire que nous fusionnions les modèles d'approche de l'analyse de l'erreur pour mieux conduire notre recherche. Pour un examen systématique des écarts relevés dans les productions écrites des apprenants, il est important de présenter le cadre théorique en passant des principes fondateurs à la saisie de la notion d'erreur, puis aux différentes approches qui nous permettront de mieux aborder notre sujet.

4.1.1. La notion d'erreur

L'erreur a un rôle primordial dans le processus d'apprentissage parce qu'elle permet de se fixer sur la réception des savoirs chez l'élève. Les méthodes d'enseignement récentes du Français Langue Etrangère (F.L.E) conçoivent l'erreur comme un phénomène naturel car l'apprentissage d'une nouvelle langue nécessite l'acquisition des règles de la langue cible de façon progressive et non automatique. Il est donc justifier que l'élève fasse des erreurs. Comme démontre Perdue (1980 : 189), l'erreur serait la vérification des hypothèses sur la structure de la langue cible pendant l'activité de cognition.

Nous pouvons constater que tout ce qui s'éloigne des règles de fonctionnement internes d'une langue qu'on apprend est taxé d'erreur, déviation et de compétence limitée. L'erreur se référerait dès lors à la compétence par rapport à la langue étrangère et s'observera dans un énoncé oral ou écrit qui contredit la norme en ce sens qu'elle constitue une transgression du code grammatical et /ou sémantique de la langue cible.

La compréhension de la notion de faute ou d'erreur est intimement liée au caractère normatif d'une langue. Elle est donc une conséquence de l'utilisation approximative d'une règle. Par ailleurs, la didactique des langues laisse entendre que l'erreur est un écart, une

irrégularité due à l'ignorance des règles d'une langue. On observe la faute sur l'orthographe en français à partir du système graphique.

Dans ce sillage, Frei (1993 :18) considère tout écart d'incorrection comme « ce qui transgresse la norme collective (et) ce qui n'est pas adéquat à une fonction donnée. ». Il démontre par cette différence et en s'appuyant sur la grammaire fonctionnelle qu'il ne suffit pas de faire un relevé des fautes commises par les sujets apprenants, mais d'utiliser ces fautes pour remédier les lacunes des élèves. Dans la même vision, Catach (1993 :19) définit la faute comme une erreur par rapport à la norme qui doit être prise en compte dans le processus d'apprentissage des langues dans ce sens qu'elle sert à « prévenir ou réparer les déficits du langage correct ».

La faute a une partie liée à l'historique de la langue française. Provenant du latin, le français a importé la structure latine sur le plan oral comme écrit. De manière progressive, l'oral s'est amélioré tandis que le système graphique est resté copié sur le model latin. On observe de ce fait une brisure d'équivalence entre le langage oral et écrit, ce qui fait dire à Loube Etame (1990 : 21) que « la faute proviendrait [...] du fait qu'on ait voulu introduire brusquement un système phonétique rigoureux dans la langue écrite ».

On peut donc comprendre que la pédagogie de l'erreur a un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, car c'est par l'identification des difficultés des élèves que l'enseignant peut mieux orienter ses leçons.

4.1.2. Principes fondateurs de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs s'est développée pendant les années soixante-dix à cause des problèmes observés dans le processus d'acquisition des savoirs chez les apprenants en classe de langue. Cette approche est également développée de 1967 à 1980 par Corder (1967), (1977), Py (1980) et Selinker (1972 : 251). Ils énoncent l'importance d'une stratégie pédagogique de l'erreur sur un point positif qui contribuera à l'amélioration du niveau de l'élève par l'identification des sources d'erreurs permettant aux enseignants de mieux conduire le cours en l'adaptant au niveau des élèves.

Son établissement comme théorie didactique avait pour objectif fondamental de décrire les erreurs, de les expliquer et de les corriger afin de mieux s'approprier une langue étrangère et améliorer le niveau des apprenants. En réalité, il est question de pallier les limites de l'analyse contrastive et non de rejeter complètement l'étude contrastive qui ne résout pas toute la problématique de l'erreur ou de la faute par rapport aux règles d'écriture d'une langue. Elle se base sur les langues non écrites ou dans le cas des apprenants d'origines

linguistiques diverses. C'est déjà ce qu'affirmait H. Besse, (1991 :206) « l'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyse contrastive dans le cas des langues maternelles non décrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de public plurilinguistique comme par exemple dans de nombreux pays africains. »

Dans une perspective plus moderne, l'analyse des erreurs s'est vidée du caractère négatif de la conception de l'erreur pour une conception positive qui s'attelle à repérer les difficultés des apprenants. Ainsi, Besse et Porquier (1999 :206) montre que les

erreurs commises et les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage reflètent un bon nombre des points de différence qui seraient automatique des erreurs constantes, à l'aide des catégories et des techniques de la linguistique moderne, ouvre un champ fécond aux recherche ultérieures.

On remarque que l'étude des difficultés des élèves face à l'acquisition de la langue étrangère propose une nouvelle idéologie sur l'apprentissage de celles-ci en vue de leur amélioration. Elle va favoriser de manière efficace la saisie du processus d'apprentissage d'une part et d'autre part participer à l'application des pratiques d'enseignement les plus adaptées à la situation de classe de langue étrangère.

Par ailleurs, Corder (1967 : 80) énonce l'importance d'une pédagogie de l'erreur dans le but d'amener les élèves à prendre conscience de ces difficultés face à la langue étrangère et permettre aux enseignants à mieux conduire le cours en l'adaptant au niveau des élèves.

4.1.2.1. Perspective de l'analyse contrastive

L'analyse contrastive prend ses fondements dans la linguistique contrastive. Elle a pour priorité l'étude comparative de deux langues ou des sous-systèmes de langues afin d'y déceler les éléments de ressemblance et de dissemblance. D'après Fries (1945) cité par H. Besse (1991 :200). ; L'analyse contrastive part du principe selon lequel « [...] Les matériaux pédagogiques les plus efficaces sont ceux qui sont basés sur une description scientifique parallèle de la langue maternelle de l'apprenant ». C'est dire que l'approche s'appuie sur une description scientifique de la langue à acquérir évaluée avec la description de la langue maternelle de l'apprenant. On aboutira à la formulation des matériaux pédagogiques et outils infaillibles pour l'enseignement des langues étrangères. À ce propos, Lado (1957) cité par Besse et Porquier (1991 :201) affirme dans son « hypothèse forte » de l'analyse contrastive que

- a) Les individus tendent à transférer dans la langue étrangère, en production et en réception les caractéristiques les formelles et sémantiques de leur langue maternelle.

- b) Ce qui est similaire est facilement transféré, donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif ou interférence – et donc à des erreurs, manifestations des difficultés d'apprentissage.

L'issue de la confrontation de la langue locale ou maternelle ou source et la langue cible évaluera le type de transfert. Aussi est considéré comme faute, le phénomène d'interférence qui bloque la compréhension tandis que le transfert favorise la saisie de l'information. Mais, l'approche contrastive reste limitée dans la mesure où on observe des limites dans la pratique parce que la langue source doit être décrite et/ou écrite, les apprenants doivent constituer un ensemble linguistique homogène, l'enseignant doit connaître la langue source de ses élèves. À cela, s'ajoute des lacunes d'ordre théoriques parce que le plus souvent, on n'observe pas toujours les erreurs prévues par la grille, les apprenants commettent presque les mêmes fautes dans la langue cible (LC) malgré la diversité de leurs langues sources et les erreurs d'interférences qui peuvent se glisser dans les productions des natifs. D'où la mise au point de l'analyse des erreurs.

4.1.2.2. Approche de l'analyse des erreurs

L'analyse des erreurs s'applique aux différentes variations que l'on observe dans la pratique d'une langue étrangère chez les locuteurs natifs. Elle est élaborée par Corder (1967-1980) dans le but de combler les limites de l'analyse contrastive en ce qui concerne les langues non écrites, ensuite dans la nécessité d'examiner et de catégoriser les erreurs afin de détecter leurs origines et d'établir les méthodes de remédiation. À ce propos, Besse (1991 :206) affirme que

L'analyse des erreurs compensait l'impossibilité ou la difficulté d'analyses contrastives dans le cas de langues maternelles non-écrites ou inconnues des enseignants et des chercheurs, et dans le cas de publics plurilingues comme par exemple dans de nombreux pays africains.

On constate que cette théorie a une double préoccupation dans la didactique des langues car elle contribue à la bonne compréhension du processus d'apprentissage d'une L2 et à l'amélioration de son enseignement. Elle a également un double apport direct et indirect dans l'apprentissage de la L2 par son appui fondamental sur trois aspects à savoir : l'amélioration des descriptions pédagogiques ; la modification des attitudes et pratiques d'enseignement/apprentissage et la conception des programmes de formation et de recyclage. Cette méthodologie consiste d'abord à inventorier les fautes des sujets apprenants dans leurs productions écrites ou orales. Puis, à classer les erreurs suivant une grille spécifique. En s'appuyant sur la définition de l'erreur de Corder (1973 : 162), comme une forme de déviation

due à la compétence insuffisante ou à l'inaptitude de l'apprenant. Ensuite, à dresser les pourcentages pour enfin expliquer les origines de ces erreurs.

Il convient de noter que l'analyse contrastive tout comme l'analyse des erreurs utilisées séparément, n'ont pas la capacité de rendre compte d'une étude exhaustive de l'appropriation erronée de la norme chez les apprenants en L2. Leur utilisation individuelle ne permet pas d'affirmer aisément que les erreurs sont d'ordre interlingual ou intralingual. Raison pour laquelle nous nous proposons de nous appuyer sur les deux théories pour analyser notre corpus, mais aussi de nous servir de la théorie interlinguale vue la diversité linguistique des apprenants.

4.1.2.3. L'approche interlinguale

D'abord adoptée par Weinrich en (1966 : 20), puis étendu et amélioré à travers les travaux de Selinker (1972 : 211) et Vogel (1995 :183) la pensée interlinguale de l'origine de l'erreur met en avant les différents transferts qui peuvent découler de la cohabitation de plusieurs langues chez un locuteur ou un apprenant d'une langue étrangère. Cette richesse linguistique peut être source de plusieurs confusions phonologique, morphologique et sémantico-lexicale entre la ou les langues sources de l'apprenant et la langue cible ou langue qu'il apprend à l'école. Ainsi, selon Namukwaya (2014 :214),

l'hypothèse générale de l'interlangue se fonde sur l'idée que, si l'acquisition d'une langue suppose la mise en œuvre d'un processus actif de la part de l'apprenant, alors un certain nombre de systèmes linguistiques évolutifs, assez approximatifs et instables se développent, dont la formation provient de processus tels que le transfert d'éléments de L1, le transfert d'apprentissage, les stratégies d'apprentissage et de communication, et la surgénéralisation des règles de la langue.

Dans la même vision, Xu (2008) et Ellis (1985) cité par Namukwaya (2014 :214) relèvent que le phénomène interlingual se reconnaît à travers plusieurs aspects dont

la manifestation a les traits pertinents suivants : l'aspect à la fois systématique et instable, la perméabilité tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible, la présence de phénomènes tels que la simplification et la complexification telle que la surgénéralisation des règles, les régressions et les fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par les « erreurs stables »).

C'est dire que l'approche interlinguale fait ressortir le caractère négatif d'un mauvais transfert de la langue source dans la langue cible qui se traduit par des productions erronées. On comprend que chaque apprenant est possesseur de sa propre interlangue et des mécanismes internes de son fonctionnement qui peuvent s'écarter de plusieurs points du français. C'est la raison pour laquelle Selinker (1972 : 222) et Corder (1973 : 170) ont pensé

que l'interlangue doit être pareil pour les élèves de la même langue source et différente pour les élèves de la langue source différente.

4.1.3. Les type d'erreurs

Corder (op.cit) pense que l'erreur représenterait une forme d'écart ou de déviation provoquée par la compétence insuffisante ou l'inaptitude de l'apprenant à restituer ce qu'il a acquis comme règle de la langue cible. Aussi, Xu (2008) cité par Namkwaya (2014 :211) affirme que l'erreur est « le phénomène linguistique déviant des règles que président la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant ». De par ces deux assertions, on peut distinguer les erreurs de performance et les erreurs de compétence. Mais, avant de faire une classification des types d'erreurs, nous allons d'abord définir la notion erreur afin d'établir une distinction entre celle-ci et la faute.

4.1.3.1. Les erreurs de contenu

Les erreurs de contenu sont relatives au non-respect des consignes et des contraintes d'exécution de la tâche ou du sujet par l'apprenant. À ce propos, Dermitas et Hüseyin Gümüs (2009 :129) démontrent que

l'apprenant doit respecter le type de texte. Il n'a pas le droit de d'écrire un texte narratif au lieu d'un texte descriptif ou informatif, ni écrire une lettre qui prend la forme d'un récit. Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan entre les paragraphes [...], la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle devient ainsi indispensable.

En formulant cette remarque, l'auteur montre que les erreurs de contenu sont déterminées à l'échelle pragmatique. Elles sont focalisées sur les éléments qui examinent le respect des éléments du discours à savoir le nombre de mots à écrire, le type de texte à produire, la logique des idées, bref, il s'agit d'évaluer la consigne.

4.1.3.2. Les erreurs de forme

On peut encore appeler ce type erreurs « incorrections linguistiques » ou compétences. Selon Bertucci et Corblin (2004 :5), les erreurs de formes concernent « les erreurs morphologiques [...] qui portent sur les signifiants des éléments linguistiques, syntaxique, lexicale, morphologie et orthographique ». D'après Catach (1986 : 190) les incorrections concernent les erreurs à « dominante phonogrammique ». Celles-ci caractérisent des écarts phoniques disposées sur le phonème ou archiphonème correct et les erreurs relatives à la transcription des graphèmes qui sont identifié sous l'archigraphème concerné. Les erreurs de

compétence qui se réfèrent aux écarts linguistique, syntaxique, lexicale, morphologique et orthographique. De même, les incorrections sont liées aux multiples facteurs dans lesquels intervient le rapport entre la langue locale (L1) et la langue cible (L2) centré sur la compétence. Il s'agit notamment des fautes d'interférences de la L1, des fautes intralinguales et des erreurs d'extension qui renvoient aux pratiques de l'apprenant face à la L2. Ceci entraîne une autre sous-catégorisation des causes des erreurs faite par Richards (1971 :200) qui se limite à la « surgénéralisation », l'ignorance des limites des règles, l'usage approximatif des normes. À ce propos aussi, Brown (2008 :218) démontre que les erreurs sont de deux sources à savoir : les erreurs interlinguales se rapportant au transfert de la L1 et les erreurs interlinguales qui émanent de la surgénéralisation des normes de la L2.

4.2. Théorie connexe

Nous avons choisi comme cadre théorie connexe la grammaire normative. Celle-ci va nous permettre de décrire et d'explicitier les différentes erreurs du point de vue de leur enracinement lexical, morphosyntaxique, sémantique, etc. La grammaire normative à travers son caractère prescriptive se fonde sur des lois stables auxquelles s'appuie l'enseignement /apprentissage du F.L.E. Sa stabilité place tout locuteur ou tout apprenant dans une sécurité linguistique car elle est le garant par excellence d'une langue française unifiée et universelle. Ayant fait l'objet de nombreux travaux, nous n'allons pas y revenir de manière détaillée. Par contre, nous veillerons à rappeler les règles prescrites par cette théorie lors de nos analyses.

En résumé , nous pouvons dire que le chapitre 1 nous a permis de faire une mise au point théorique de la notion de norme en langue française, ainsi que du cadre théorique se référant à l'analyse des erreurs et aux cadres théoriques connexes. La didactique aborde la norme à travers l'enseignement des grammaires dont les méthodes pédagogiques devraient contribuer à une maîtrise de la langue étrangère. Répondre donc à la question qu'est-ce que la norme nous a conduit à sa conceptualisation, à l'établissement des relations qui peuvent aboutir d'une manipulation erronée des règles sur le plan de l'usage d'une part et d'autre part de nous interroger sur notre cadre théorique de référence et connexe. Il apparaît clairement que l'analyse de la norme doit prendre en compte la notion de variation afin d'établir les interférences, les fautes ou erreurs des apprenants du sous cycle d'observation. Ceci en s'appuyant sur des méthodes scientifiques d'analyse.

CHAPITRE 2

ANALYSE DES ERREURS DES APPRENANTS DE 6^e ET 5^e

Après avoir conceptualisé la notion de norme dans le chapitre précédent, nous nous proposons dans ce second chapitre de procéder à l'analyse des erreurs commises par les élèves en expression écrite. Ceci n'étant réalisable qu'à l'aide des données issues du test administré aux apprenants dans le but d'apprécier leur manipulation du F.L.E et plus précisément en rédaction. L'enjeu de cette investigation est de faire ressortir l'écart orthographique et grammatical commis par les apprenants qui limite l'expression de leur compétence langagière. Il est également question de fournir aux enseignants un outil en vue d'une amélioration car comme le dit la pédagogie de la faute, initiée par Boyer et Rivera que cite Mognol (1995 : 43) « certains didacticiens ont proposé une pratique qui consiste à tirer parti des fautes commises par le groupe pour parvenir à une systématisation élaborée en commun. ». Il s'agira pour nous d'élaborer une typologie de ces écueils et de faire ressortir leurs sources afin d'aboutir à des solutions généralisables. Mais pour mieux aborder cet aspect, il est nécessaire que nous entamions par une clarification des objectifs et des implications linguistiques de cet exercice d'expression écrite conformément aux recommandations ministérielles avant d'effectuer l'analyse des erreurs de notre corpus.

1. PRÉSENTATION DE L'EXERCICE D'EXPRESSION ÉCRITE

Le cycle d'observation de l'enseignement secondaire général évalue les compétences des élèves en langue française à l'aide plusieurs activités écrites parmi lesquelles comptent la correction orthographique, l'étude de texte et l'expression écrite. Cette dernière activité est l'exercice sur lequel nous nous sommes appuyée pour avoir les occurrences de notre sujet. Il importe de souligner la définition de cette épreuve d'une part, et les objectifs de son enseignement en 6^{ème} et 5^{ème} d'autre part.

1.1. Définition de l'épreuve

D'après le nouveau Programme de français de 6^e et 5^e proposé par le ministère des enseignements secondaires (2012 : 30) « l'écrit est une activité de la classe de français qui permet à l'apprenant de communiquer et d'exprimer ses idées, ses sentiments, de parler de sa culture et celle des autres. ». De cette définition, on comprend que l'épreuve d'expression

écrite est un exercice qui repose sur la capacité de l'apprenant à se servir des ressources de la langue pour mieux exprimer sa pensée. Elle participe donc à l'évaluation des performances et des compétences des sujets apprenants face à leur aptitude à concevoir les idées, à les organiser de manière cohérente et logique, à rédiger dans un style simple et correcte. L'élève doit mobiliser les savoirs et savoir-faire linguistiques pour traiter efficacement une tâche qui se rapporte à une situation de vie. L'exercice peut porter sur la description, la narration, le dialogue, une réflexion, une argumentation ou une production de divers textes relatifs aux modules attestés par le programme du 1^{er} cycle (2012) tels que «vie familiale et socioculturelle», «citoyenneté, environnement, bien-être et santé», «vie économique» et «Médias et communication». L'épreuve se traite en deux heures et respecte une certaine consigne qui tient compte de la forme et du contenu. Comme tout exercice, l'expression écrite en cycle d'observation vise un certain nombre d'objectifs.

1.2. Objectifs de l'exercice

D'une manière générale, La rédaction au sous -cycle d'observation a pour but d'évaluer chez les élèves la maîtrise qu'ils ont du sujet et plus précisément leur compétence à résoudre une tâche par la mobilisation des ressources d'un module spécifique et par le respect des différentes contraintes énoncées dans la consigne. Le texte ministériel stipule que l'apprentissage de l'écrit vise à développer chez l'apprenant les compétences générales suivantes :

1. Compétence linguistique : maîtrise des outils de la langue.
2. Compétence langagière : passer du mot à la phrase, puis de la phrase au paragraphe, enfin du paragraphe au texte, pour manifester une compétence de vie courante.
3. Compétence méthodologique : produire des écrits d'utilité sociale (rapport, slogans, lettre, etc.)

De cet objectif, il paraît clairement que l'épreuve d'expression écrite développe les capacités d'écriture par le recours aux ressources de la langue. L'élève qui est soumis à cet exercice doit pouvoir exécuter tout type de tâche. Il acquiert de l'autonomie en matière de raisonnement cohérent et logique, de traitement d'une situation problème et de synthétisation de ses idées face à un problème qu'il aura à résoudre. On assiste donc à la promotion chez l'élève d'un esprit d'imagination et de critique qui respecte tous les mécanismes de la langue car l'expression écrite permet également d'enseigner la langue.

1.3. Acquisition de l'écrit au cycle d'observation

L'écrit en classe de français passe par l'enseignement des savoirs essentiels regroupés en savoirs notionnels tels que la grammaire, l'orthographe, la conjugaison, le vocabulaire, la lecture méthodique, la lecture suivie et l'expression écrite. Ainsi, l'apprenant doit reproduire les connaissances qu'il a acquies pendant les différentes leçons en évaluation d'expression écrite et en tout autre exercice évaluatif en français se rapportant à un module appris. Le volume horaire assigné au français est de 55 minutes par sous-discipline d'où six heures par semaine.

La méthode d'enseignement est inductive et contrastive et s'appuie sur un corpus qui sert de support de travail aux élèves. Elle respecte les étapes prévues par l'Approche Par les Compétences (A.P.C) qui sont la découverte de la situation problème marquée par la proposition d'un corpus et d'un questionnaire ; l'analyse du corpus et la production où les apprenants doivent travailler en groupe ou individuellement sur des questions se rapportant aux différentes parties de la langue française ; la confrontation où les élèves présentent leurs travaux de manière interactive en les justifiant sous le contrôle de l'enseignant. Il est aussi question de faire toutes les remarques et corrections. Et enfin, la phase de reformulation des règles où la meilleure production synthétisée est retenue dans les cahiers des apprenants.

L'évaluation de l'expression écrite se fait en deux heures. On note la compréhension du sujet/6, l'organisation des idées/6, la correction de la langue/6 et la présentation /6.

Malgré les attentes visées par l'apprentissage de l'écrit, l'observation des productions écrites des élèves de 6^{ème} et 5^{ème} après acquisition des savoirs connaît d'énormes variations. On est en présence d'un usage dégradé de la syntaxe de la phrase qui s'observe dans la présentation du corpus proprement dit de notre expertise. Il s'agira pour nous de faire des remarques sur la réalisation du corpus et sur des données statiques se référant aux erreurs afin de rendre compte de la classification générale et détaillée des dites erreurs.

2. PRÉSENTATION DU CORPUS

Le premier corpus issu du test est très significatif dans notre étude. C'est la raison pour laquelle nous pensons nécessaire de présenter les difficultés rencontrées lors de sa réalisation et les points positifs observés.

2.1. Note sur la constitution du corpus

La présentation de notre corpus permet de faire ressortir tant le nombre d'occurrences recueillies que les types d'erreurs. Pour prendre d'amples connaissances sur l'usage de la norme par les apprenants du cycle d'observation enquêtés, nous avons eu recours à un test

portant sur la pratique de l'exercice d'expression écrite. Ce dernier a favorisé un enregistrement de 1160 occurrences. Celles-ci ont été collectées dans les copies des élèves de classe de 6^e et 5^e du Lycée de Biyem-Assi (LB-A), Lycée de Nsam-Éfoulan (LN-E) et du Lycée Bilingue d'Application (LBA) de Yaoundé. Ayant jugé qu'une analyse didactique du phénomène de l'erreur doit être faite sur un public homogène évoluant dans les mêmes conditions, nous nous sommes limitée au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire et particulièrement au cycle d'observation.

Par ailleurs, il est nécessaire de relever les nombreuses difficultés survenues pendant le dépouillement. On s'est rendu compte que tous les élèves n'ont pas rendu leurs copies pendant le passage du test. Et en plus de cela, certains ont remis les copies sans traiter le sujet. Cette attitude a eu pour conséquence de limiter la possibilité d'avoir un grand nombre d'occurrences sur l'appropriation approximative du français, langue officiel du Cameroun et langue étrangère pour les locuteurs qui l'emploient. De ce fait, nous avons dû corriger 500 copies, sur un échantillon de 758 élèves. Ces derniers sont répartis comme suit : le lycée de Biyem-Assi : 300 élèves ; le lycée de Nsam-Efoulan : 240 élèves ; le lycée Bilingue d'Application : 228 élèves.

Le constat qui se dégage de notre observation est que les apprenants ont tendance à faire des erreurs même s'ils ont des notes supérieures ou égale à dix. Ces apprenants semblent plus intéressés par la note que le résultat de leur apprentissage. Ainsi, est-il important de présenter un premier tableau qui fait ressortir le classement des copies selon les différents degrés d'appréciation des notes par rapport aux erreurs et un deuxième tableau qui vise la catégorisation générale des erreurs.

Le premier tableau laisse voir le dépouillement des occurrences du point de vue de leur répartition par copie pour évaluer le niveau des élèves. Cette répartition porte sur l'appréciation des copies. Il s'agit de dresser un état statistique des apprenants qui maîtrisent mieux la langue française par rapport à ceux qui la maîtrisent le moins. Alors, nous avons le tableau ci-dessous :

Tableau n° 1 : degré d'apparition des erreurs

Degré d'apparition d'erreurs	Nombres d'élèves	Pourcentage
Copies avec moins d'erreurs	275	55%
Copies avec assez d'erreurs	143	28.6%
Copies sans erreurs	82	16.4%
Total	500	100%

L'examen de ce tableau montre qu'il y a des apprenants qui utilisent bien les règles de grammaire et d'orthographe. Ils sont 82 sur les 500 apprenants dont nous avons corrigé les copies soit 16.4%. Les copies de ceux-ci sont lisibles, bien argumentées dans un style simple et facile à comprendre. Les copies qui se présentent avec moins d'erreurs appartiennent à 275 élèves pour un pourcentage de 55%. Il s'agit là des élèves qui font des confusions soit sur le plan orthographique, soit sur l'aspect grammatical. Par contre, les copies qui sont ponctuées d'une grande majorité d'erreurs s'élèvent à 143 avec un pourcentage de 28.6%. Ce sont ces élèves qui trahissent une faible maîtrise de la langue cible. On se demande si après avoir reçu leurs copies, ils intègrent les remarques des enseignants.

Il est important de souligner que la classification des écarts à analyser obéit à celle de Catach (1986 : 288) et Namkwaya (2014 : 216-221). Cette classification tient compte des occurrences et du pourcentage. D'où le tableau qui suit :

Tableau n° 2 : catégorisation des erreurs

Types d'erreurs	Nombres d'occurrences	Pourcentage
Erreurs morphosyntaxique	605	52.18%
Erreurs lexicales	340	29.31%
Erreurs phonologiques	78	6.70%
Erreurs calligraphiques	69	5.94%
Erreurs de segmentation	42	3.62%
Erreurs idéogrammiques	26	2.25%
Total :	1160	100%

Le tableau ci-dessus fait l'état des statistiques de l'ensemble des occurrences collectées dans les copies des apprenants en expression écrite. Nous avons limité notre repérage à ces types d'erreurs qui nous ont paru saillant. Avec un chiffre qui s'élève à 1160 occurrences, les erreurs morphosyntaxiques sont les plus nombreuses, soit 605 occurrences avec un pourcentage de 52.18%, suivies des erreurs lexicales pour un pourcentage de 29.31%, des erreurs phonogrammiques, soit 78 occurrences avec un pourcentage de 6.70%. Nous n'oublions pas les erreurs calligraphiques qui constituent 2.25%, les erreurs de segmentation à 3.62% pour 69 occurrences et les erreurs d'idéogrammique, 2.25% avec 26 occurrences.

Par conséquent, les occurrences que nous taxons d'incorrection sont celles qui se caractérisent par la connaissance approximative du français. Ce constat amène à dire qu'il y a un point d'intersection entre les différents types d'erreurs dans la mesure où l'apprenant essaie de traduire une idée, un message et transférer sa langue maternelle ou locale (L1) dans

la langue française ou langue cible (L2). Il y a donc un souci chez l'élève de se représenter sa propre langue dans la manipulation d'une langue étrangère. Ainsi, ce qui est similaire à la L1 donnera lieu d'un bon transfert et ce qui est différent donnera naissance à un transfert négatif. C'est la raison pour laquelle nous pensons avec Cook (2001 : 165) que la L1 est toujours présente dans le cerveau de l'apprenant de la L2.

2.2. Typologie des occurrences par catégorisation des erreurs

Comme nous l'avons indiqué dans le tableau n°2, les écarts sont identifiés par catégorie. Il est question ici de faire visualiser à quel niveau spécifique se situe l'incorrection de chaque grand ensemble.

2.2.1. Erreurs morphologiques

La morphologie est cette particularité de l'étude de la langue qui montre comment se forme les mots et comment ils sont combinés. D'après Duboi *et alii* (2007 :311)

la morphologie est la description à la fois des règles de combinaison des syntagmes et phrase. la morphologie se confond alors avec la formation des mots, la flexion et la syntaxe, et s'oppose au lexique et à la phonologie. En ce cas on dit plutôt morphosyntaxe.

On voit les différentes flexions du verbe, les accords de genre et de nombre qui marquent la distinction entre les morphèmes. De même, la syntaxe est un élément fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'elle met en relief les mécanismes de construction de la phrase simple et même complexe.

En outre, l'analyse des incorrections relatives à la syntaxe nous amène à observer la pratique des règles du français chez les apprenants au niveau de la phrase et particulièrement au niveau de l'orthographe grammaticale. Nous avons répertorié 605 occurrences, avec un pourcentage de 91.05%, repartie dans le tableau n°3 ci-dessous :

Tableau n° 3 : catégorisation des erreurs morphologique

types	Nombres d'occurrences	Pourcentage
Logogrammes grammaticaux	138	22.81%
Mauvais emploi des pronoms	121	20%
Marques d'accord dans le GN	109	18.01%
Mauvais emploi des temps verbaux	95	15.70%
Accord sujet-verbe	92	15.20%
Marques du pluriel	50	8.26%
Total	605	100%

Comme nous pouvons le constater, ce tableau permet de percevoir de manière détaillée les particularités sur lesquelles se situe le problème de norme au plan morphosyntaxique. En occurrence, il se révèle que les apprenants ont des problèmes au niveau de l'emploi du genre soit 109 occurrences, des pronoms soit 121 occurrences, des temps verbaux avec 95 occurrences, de la ponctuation avec 63 occurrences, de l'accord sujet-verbe avec 92, de l'accord sujet/nom-déterminant avec 50 occurrences et de l'utilisation des connecteurs logiques avec 75 occurrences. Le point culminant est donc l'accord. C'est dire que les élèves n'arrivent pas à donner à un mot les formes exigées par les règles de la syntaxe et ne parviennent non plus à utiliser les éléments de typographie de la langue.

2.2.2. Erreurs lexicales

Selon Duboi *et alii* (2007 :282) le mot lexique désigne « l'ensemble des unités formant le vocabulaire, la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur, etc. ». Les erreurs lexicales d'après Catach (1980 : 288) concernent les logogrammes lexicaux qui représentent des déviations dues à une confusion de sons ; des écarts relevant des lettres dérivatives ou morphogrammes qui se traduisent par des confusions sur le plan de la composition ou de la formation des mots et d'erreurs étymologiques qui démontrent la non maîtrise de l'origine du mot. Ceci dit, les incorrections lexicales vont tenir compte de l'utilisation des mots du point de vue de leur ancrage sur le lexique, du sens des mots et du processus par lequel ils se chargent du sens. Nous aurons le tableau n°4 suivant :

Tableau n° 4 : sous- catégories des erreurs lexicales

Types	Occurrences	Pourcentage
Logogrammes lexicaux	141	41.47%
Lettres dérivatives	104	30.58%
étymologiques	95	27.94%
Total :	340	100%

Suite à cette présentation, on constate que sur les 340 occurrences d'erreurs lexicales, on retrouve 141 occurrences d'erreurs logogrammiques, soit 41.47%. Celles-ci sont causées par une mauvaise connaissance des sons homophoniques sur le plan de leur forme écrite. Les erreurs découlant des lettres dérivatives encore appelées morphogrammes s'élèvent à 104 occurrences pour un taux de 30.58%. Elles sont focalisées sur les éléments qui participent à la formation dérivationnelle des mots. La déviation est marquée par une confusion de la marque du radical, du préfixe et du suffixe. Les erreurs étymologiques apparaissent à 27.94% avec 95 occurrences et sont dues à une mauvaise connaissance de l'origine des mots français.

Cette catégorisation permet donc de voir à quel niveau de connaissance se situe la pratique de l'orthographe des mots français chez les apprenants et même à quel niveau peut aller l'esprit créatif des apprenants.

2.2.3. Erreurs phonogrammiques

D'après Dubois *et alii* (2007 :362) « La phonologie est la science qui traite des phonèmes du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique ». Les écarts relatifs à ce domaine et que Catach (1986) nomme « erreurs phonogrammiques » sont dues aux problèmes de transcription des sons. Elles peuvent être d'origine intralinguale ; c'est-à-dire engendrer par la complexité du système graphique du français, et interférentielle parce que le français est en cohabitation avec d'autres langues qui constituent l'environnement linguistique de l'apprenant. Les déviations ont été relevées au niveau des omissions des finales de mots, de la mauvaise distinction auditive et des erreurs modifiant la valeur phonique des mots. D'où le tableau n°5 :

Tableau n° 5 : sous- catégories des erreurs phonogrammiques

Erreurs phonogrammiques	Formes d'apparitions	Occurrences	Pourcentage
Variations de la valeur phonique	Omissions des signes distinctifs	40	51.28%
	Inversions des lettres		
	Doublements/non-doublements des consonnes		
Prononciation des finales	Omissions des finaux des mots	23	29.49%
Non-distinction auditive	Confusions des sons	15	19.23%
Total		78	100%

Le tableau ci-dessus montre que les apprenants ont d'énormes difficultés à reproduire par écrit leurs idées ou pensées. Ces problèmes sont liés à la prononciation des dernières lettres d'un mot d'où 23 occurrences soit 29.49%. Ceci se prolonge dans la manière dont les apprenants perçoivent et distinguent les sons. On relève dans ce domaine de non-distinction auditive des confusions de sons à travers 15 occurrences, soit un taux de 19.23%. De même, on observe une variation de la valeur phonique qui se manifeste à l'écrit par les omissions des signes distinctifs, des inversions de lettres et des non-doublements de consonnes s'élevant à 40 occurrences soit un pourcentage de 51.28%. Cette catégorie d'erreurs phonologiques démontre à suffisance que pendant la production écrite, l'élève peut faire recours à la

prononciation d'un mot pour avoir sa graphie. L'orthographe du mot sera donc similaire à la prononciation qu'il en fera. Il peut également faire recours au calque de sa langue. Les erreurs phonologiques ont un rapport étroit avec les erreurs orthographiques car la mauvaise prononciation d'un son peut être à l'origine de sa mauvaise orthographe.

2.2.4. Erreurs calligraphiques et de segmentation

Les incorrections calligraphiques et de segmentation résultent des lacunes linguistiques dues au retard d'acquisition du français chez l'élève. La spécificité des écarts calligraphiques est que l'apprenant semble connaître le mot, mais il peut faire des ajouts, des absences de jambage. Nous avons relevé 69 occurrences pour un taux de 5.94% uniquement sur les ajouts. Par contre, les erreurs de segmentation concernent la troncation ou le découpage des mots. Ceci aboutit à la création d'un nouveau mot ou d'un mot ambigu. On a noté 42 occurrences avec un taux de 3.62%.

2.2.5. Erreurs idéogrammiques

Dans la conception de Dubois *et alii* (2007 :238) l'idéogramme est « un caractère graphique correspondant à une idée ». Elles sont essentiellement focalisées sur la ponctuation, l'absence de majuscule en début de phrase et en début de nom et parfois les omissions du trait d'union et de l'apostrophe. Nous avons identifié deux cas récurrent chez les élèves : le problème de ponctuation et l'usage des majuscules. Nous avons 26 occurrences pour un taux de 2.25% par rapport au nombre total des occurrences. D'où le tableau ci-dessous :

Tableau n° 6 : sous-catégories des erreurs idéogrammiques

Types	Occurrences	Pourcentage
majuscules	12	46.15%
Ponctuation	10	38.46%
Trait d'union	04	15.39%
Total :	26	100%

L'observation de ce tableau nous dévoile que l'utilisation de la majuscule reste facultative pour nos apprenants. Ainsi, 46.15% des élèves ont tendance à confondre l'usage de la majuscule devant un nom propre et en début de phrase. Ce comportement montre un manque de confiance de l'apprenant sur la règle à adopter vu qu'il tâtonne. En ce qui concerne la ponctuation, le taux de 38.46% relève qu'elle est parfois inexistante, insuffisante et parfois non adaptée. L'apprenant écrit comme s'il se trouvait en situation de communication orale. Or, même si nous reproduisons un dialogue en écrit, on doit tenir

compte de la ponctuation car elle permet d'orienter la cadence de la phrase, son débit et son intensité. Par contre l'utilisation du trait d'union à 15.39% montre que les élèves ne l'emploient pas beaucoup parce qu'ils ne maîtrisent pas bien son fonctionnement.

La classification des erreurs des apprenants, que nous venons de présenter, nécessite un examen détaillé pour déceler les sources de déviation, en vue de mieux décrire et expliquer leur provenance. Selon notre grille l'analyse des erreurs tient une place primordiale pour pouvoir envisager une perspective de correction.

3. ANALYSE DES ERREURS

Il est question pour nous d'analyser quelques écarts représentatifs de l'usage de la norme du français dans l'exercice d'expression écrite en 6^{ème} et 5^{ème} dans les différents domaines de la langue à partir des tableaux. Étant donné l'exhaustivité des points d'erreurs, nous nous limiterons à l'explication de trois points par cas suivant les pourcentages les plus élevés.

3.1. Erreurs morphosyntaxiques

En morphosyntaxe, nous expliquerons trois sous-catégories à savoir : les écarts centrés sur la confusion d'accord de genre, le mauvais emploi des pronoms et l'accord sujet-verbe.

3.1.1. Confusion d'accord de genre

Le genre est un aspect important en français qui exige le choix de certaines unités lexicales et de leur accord. C'est un trait grammatical qui participe à la catégorisation du nom, du verbe, des adjectifs, des déterminants et le participe. Il se limite au genre masculin et féminin. Le nom s'accorde donc en genre et en nombre. L'accord du genre est également fonction du sens traduit par les énoncés. Dans notre cas, nous avons relevé 109 occurrences, qui s'écartent de la norme dans les copies des élèves. Comme l'illustrent les phrases suivantes :

9a -Cet boulangerie est décoré par des dessins, des pains de bonne qualités. (E126, LB-A, 6^e)

9b – Papa comment trouves-tu que la même temp peux associer le commerce et l'école ? (E105, LBA, 5^e)

9c - J'ai vu des jolies dessin à l'intérieur. (E405, LN-E, 6^e)

9d - Ta note est *différent* de celle du premier de la classe. (E30 , LS-E, 6^e)

Grévisse et Goosse (1980 : 127) conçoivent le genre comme « une propriété du nom, qui le communique, par le phénomène de l'accord, au déterminant, à l'adjectif, parfois au participe passé, ainsi qu'au pronom représentant le nom ». Compte tenu de cette propriété, on

remarque que les élèves n'arrivent pas à utiliser les articles, les adjectifs démonstratifs, les adjectifs qualificatifs en liaison avec la nature du nom.

En [9a], le nom *boulangerie* étant au féminin, l'adjectif démonstratif « cet » doit être au féminin « cette » et l'adjectif « décoré » s'accorde avec le nom. La phrase devrait être « cette boulangerie est décorée par des dessins, des pains de bonne qualité ». En [9b], le nom « temp » est déterminé par l'article « la » au lieu de « le » et n'est pas bien écrit. Or en français « temps » est un nom masculin. En [9c] et [9d], les noms « dessin », « note » et « produit » doivent s'accorder respectivement avec l'article « des », l'adjectif possessif « ta » et l'article « les » ainsi que les adjectifs qualificatifs postposés « différent » et « vendu » s'accordent avec le nom « dessin » et l'adjectif antéposé « jolies » s'accord avec « dessins ». Si l'apprenant ne conceptualise pas bien le genre des noms et s'il ne le maîtrise pas bien, on fait face au mauvais choix de l'article, du pronom, de l'adjectif, choix qui conduit également aux formes erronées d'utilisation des adjectifs, du participe passé et du pronom. On doit faire comprendre à ceux qui apprennent la L2 que l'article détermine le nom et précise le genre et le nombre tandis que le nom désigne un être ou une chose qui fait ou subit l'action. Il est dans un état qui participe à une action, qui est en relation avec un autre être, ou une autre chose.

3.1.2. Emploi des pronoms

Le pronom est perçu par Grevisse (1986 :460) comme « un mot souvent représente un nom, un adjectif, une proposition exprimés avant ou après lui ». Il doit s'accorder en genre et en nombre avec le nom qu'il remplace. Nous avons remarqué que les élèves en font des confusions et des omissions.

3.1.2.1. Cas de confusion des pronoms personnels

Le pronom personnel désigne les personnes ou les choses en marquant « la personne grammaticale » selon Grevisse et Goosse (1980 :190). Cette désignation fait entrevoir le pronom à la 1^{re} et à la 2^e personne qui indiquent une personne dont on peut ne pas maîtriser le nom d'une part, et à la 3^e personne lorsqu'il désigne une personne, une chose, une idée exprimée dans un contexte. Il permet d'opposer les personnes et les choses, les être animés et non animés. L'observation est que les apprenants utilisent *le, la, là*, à la place de *lui, le, la* et *soit* à la place de *soi*.

10a-Mes notes, je *le* dis sont moyens, je ne sais pas pourquoi se tient cette réunion de famille. . (E1026, LN-E, 5^e)

10b- Paul *la* racontait comment s'est passé le conseil de famille où il a été bastonné publiquement par son père. (E210, LB-A, 5^e)

10c-vu, la décoration de ces lieux, je n'ai pas pu me retenir de *la* en parler. (E284, LBA, 6^e)

10d-Parler de *soit* est souvent difficile. (E100, LB-A, 5^e)

Les pronoms personnels donc la fonction est COI (10a, 10b et 10c) s'adressent à des personnes. L'élève à oublier qu'on dit quelque chose à quelqu'un, on raconte quelque chose à quelqu'un et on parle de quelque chose à quelqu'un. Il y a surgénéralisation de la règle d'emploi du pronom personnel.

3.1.2.2. Cas de confusion des pronoms relatifs

Selon Dubois *et alii* (1961 :60), « le pronom relatif remplace un nom ou un pronom, nommé, exprimé dans la proposition qui précède. Il établit ainsi une relation entre cette proposition et la seconde, dite relative, qui complète ou explique cet antécédent [...] ». Or, les élèves du cycle d'observation ne considèrent pas l'antécédent qui impose le choix du pronom relatif correspondant au nom ou pronom repris. Alors, on fait face aux confusions suivantes :

11a-J'ai un camarade en classe *donc* le père va inaugurer la boulangerie demain. (E1006, LN-E, 6^e)

11b-L'équipe des bleus *dont* je supportais à gagner le pari. . (E366, LN-E, 6^e)

11c-J'ai vu ma cousine du village *laquelle* je te racontais l'histoire à la soirée. . (E383, LN-E, 5^e)

11d- Le match *comme* je t'ai venté était drôle, mais il n'était pas à la hauteur de mes attentes. (E461, LB-A, 5^e)

On remarque les apprenants font une utilisation inversée des pronoms relatifs sans tenir compte des antécédents. En [11a], il y a confusion de la conjonction de coordination « donc » équivaut à « alors » avec le pronom relatif « dont » qui reprend le nom « camarade ». En [11b], il y a une surcharge et un goût d'inachevé de la phrase. Ici, le pronom relatif *dont* n'a pas sa place. On devrait avoir à cette place « que » qui reprend « l'équipe des bleus ». En [11c], on remarque une confusion entre *dont/laquelle*. L'énoncé [11d] met en relief la confusion du pronom relatif « que » avec l'adverbe de manière « comme » qui peut être considéré comme un comparatif. Or, l'élève a voulu éviter la répétition du nom sujet et a commis une erreur sur le choix du pronom relatif en changeant de catégorie, ce qui aboutit à une surgénéralisation de la règle. L'exemple [11e] matérialise une confusion d'un pronom relatif suivi d'une conjonction de coordination en lieu et place de « que » pronom relatif et de plus, l'idée est inachevée parce que, utilisant le pluriel, on s'attend à une énumération de conseils et non d'un seul.

3.1.2.3. Cas d'omissions des pronoms

L'absence d'un élément de la phrase est cause de plusieurs incompréhensions dans la saisie d'un texte. Lorsque le pronom est omis, il y a une sorte d'enchâssement erroné qui entraîne même parfois des brisures d'équivalence. On peut remarquer cela chez les apprenants de 6^{ème} et 5^{ème} à travers les productions ci- dessous :

- 12a- J'ai assisté à un conseil de famille avec mes parents, mes frères ainsi que sœurs [*qui*] sont venus hier au sujet de ma réussite à mon premier examen officiel. (E150, LBA, 5^e)
- 12b- [*je*] Suis vraiment très content d'avoir pu obtenu mon diplôme, malgré les difficultés que d'argent de mes parents. (E1016, LN-E, 5^e)
- 12c- J'étudie normalement mes leçons, mais je *ne* sais pourquoi la chance de réussir [*me*] fuir papa, dit Onana. (E903, LBA, 5^e)
- 12d- J'avais assisté à un conseil de famille le quinze janvier 2015 [*où*] il y'avait tous les membres de ma famille. (E1020, LB-A, 5^e)

On constate que le locuteur de l'énoncé [12a] a omis le pronom relatif « qui » dont l'antécédent est frères et sœurs. Par ailleurs, en [12b], il y a l'omission du pronom personnel [je]. En [12c], il y a absence du pronom personnel complément « me ». En [12d], c'est encore le pronom relatif « où » qui est omis. Ces omissions peuvent être la cause d'une inattention, du manque de relecture ou de la mauvaise connaissance de la structure d'une phrase complexe. À ce sujet, Muller (2002 : 52) affirme qu'une subordonnée est un constituant grammatical qui occupe une certaine position dans la hiérarchie structurale de la phrase. On peut également penser comme Richards (1971 : 174) à l'influence de la L1 sur la L2 dans la mesure où la L1 de l'élève n'admet pas ces éléments linguistiques dans sa syntaxe.

3.1.2.4. Confusion homophonique ce/se

Cette confusion compte 10% sur les 30% du pourcentage total des écueils grammaticaux, soit 50 erreurs de ce type. Les apprenants emploient « se » ou « s' » à la place de « ce », qui se prononce de la même manière [sə] à cause de leur caractère homophonique mais se différencient par l'accent tonique. L'erreur se perçoit au plan phonético-phonologique qui se relève dans l'écriture par une utilisation extensif de la règle. On est face à une surgénéralisation de la règle selon les termes de Weinrich (1966: 78). Les phrases ci-dessous illustrent une extension de l'usage de « se » à la place de « ce » :

- 13a- *Se que* tu dis m'encourage à continuer de payer tes études. (E657, LB-A, 5^e)
- 13b- *Se que* je me rappelle de plus beau et plus important dans ma vie c'est ma réussite au C.E.P.E.
1 (E81, LB-A, 5^e)
- 3c- *Se* n'était pas *se* que j'espérais de *se* match, j'ai vraiment été déçu pas mon équipe. (E917, LB-A, 5^e)
- 13d- En effet, j'ai été à la cérémonie d'inauguration *se que* papa appelle souvent un hôte important.
(E07, LB-A, 6^e)

On constate que l'apprenant ne fait pas la différence entre « ce » adjectif démonstratif ou pronom démonstratif qui s'écrit dans la plupart du temps devant le nom et « se » pronom personnel réfléchi qui apparaît devant les verbes pronominaux. Il y a une confusion qui entraîne un changement de catégorie grammaticale due à une mauvaise maîtrise des règles de fonctionnement de « ce » et « se », au-delà de la raison phonético-phonologique. On peut déduire que la répétition du même mot par les élèves peut justifier la confusion des

classes grammaticales en situation de communication. Ces types d'erreurs influencent la compréhension du texte.

3.1.3. Emploi des temps verbaux

Le verbe a un grand rôle à jouer dans La plupart des erreurs d'accord des temps verbaux sont identifiées au niveau de la flexion et de la confusion des auxiliaires être et avoir.

3.1.3.1. Choix d'un mauvais radical

Les apprenants font un usage erroné lorsqu'il s'agit de conjuguer les verbes. Ils ne distinguent pas le radical du verbe sur lequel doit être affectée la flexion du présent. Par exemple, dans les phrases suivantes :

14a-« Mes chères parents, je ne *comprons* pas mon échec cette année, pardonnez-moi... », dit Achancy. (E1001, LBA, 5^e)

14b- Il fait très froid quand il *pluit*, mais le froid ne va pas arrêter mon équipe de gagner. (E722, LBA, 5^e)

14c- As, tu *ponse* que j'ai assez d'argent pour acheter cette chaussure, non pas du tout. (E683 LB-A, 5^e)

14d-je *croyancait* qu'elle coûtait mille franc cette ballerine. (E390, LN-E, 5^e)

Nous constatons qu'en [14a], l'élève connaît le mot qui traduit le verbe et sa désinence, mais semble avoir un problème de démarcation auditive du son [õ] et du son [ã]. Dans l'énoncé [14b], l'élève conjugue le nom « pluie » en lieu et place du verbe « pleuvoir » parce que dans le mot « pluit », la désinence « t » est affectée au pronom personnel de la 3^e personne du singulier. L'écart serait en liaison avec un calque d'une autre langue sur le français. En [14c], le locuteur met en exergue le même possédé d'erreurs que [14b], à la seule différence qu'il attribue la désinence [e] à la 2^e personne du singulier. En [14d], il y a une confusion du verbe *croire* avec le mot *croyance*. L'élève a plutôt conjugué le mot *croyance* à l'imparfait de l'indicatif, en commettant l'erreur sur le radical et en même temps sur la désinence de la 1^{ère} personne du singulier –ais, « je croyais ». On peut déduire que le choix du mauvais radical est dû soit à l'influence de l'environnement linguistique de l'apprenant, soit à une confusion de l'orthographe du mot, soit à la mauvaise prononciation du mot.

3.1.3.2. Mauvaise utilisation de l'infinitif

Par mauvais emploi de l'infinitif, l'apprenant utilise l'infinitif à la place du verbe conjugué ou d'un participe sans tenir compte du temps de conjugaison, ni du groupe d'appartenance, ni des accords. On assiste donc à un emploi erroné de l'infinitif au lieu du verbe conjugué ou du participe comme le représente ces phrases :

- 15a-La boulangerie *est situer* dans le quartier TKC qui abrite la grande équipe de division TKC. (E102, LN-E, 6^e)
 15b- j'ai *assister* à l'inauguration de la nouvelle affaire du père de mon ami *situer* au carrefour décarro. (E001, LB-A, 6^e)
 15c- les parents *voir* que l'école est facile et qu'ils peuvent nous gronder pour un échec sans toutefois avoir eu à nous donner le strict nécessaire pour réussir. (E050LBA, 5^e)
 15d- Après la victoire, les supporters *renifler* l'air avec des hauts parlers venus de la ville. (E0218, LB-A, 5^e)

Dans ces exemples, les apprenants conservent l'infinitif du verbe au lieu de le conjuguer de manière convenable. Ainsi en [15a], le participe passé « situé » employé avec l'auxiliaire être s'accorde avec « boulangerie » car il est pris comme adjectif qualificatif. Dans l'exemple [15b], le participe passé « assisté » employé avec l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas lorsque le C.O.D est placé après le participe. En [15c], le verbe « voir » n'est pas un auxiliaire, c'est un verbe ; par conséquent il se conjugue au présent de l'indicatif et à la 3^e personne du pluriel : « voient ». En [15d], le verbe « renifler » se conjugue à l'imparfait « reniflaient » et non à l'infinitif parce que l'utilisation de l'adverbe « après » conditionne le temps et a une valeur aspectuelle. On peut conclure que les apprenants ne parviennent pas à accorder les participes passés employés avec les auxiliaires « avoir » et « être ». De plus, ils semblent confondre l'infinitif avec le présent de l'indicatif et l'imparfait.

3.2. Erreurs lexicales

Elles relèvent d'un mauvais agencement de l'ordre des mots dans la phrase qui ne reflète pas la syntaxe française. Aussi, on n'a identifié des omissions d'éléments et des transferts inappropriés de la langue source dans le français. Nous allons juste analyser les calques et les créations erronées dues à un écart orthographique.

3.2.1. Usage des calques

D'après Dubois *et alii* (2007 :73),

on dit qu'il y a calque linguistique quand, pour dénommer une notion ou un objet nouveau, une langue A (le français, par exemple) traduit un mot, simple ou composé, appartenant à une langue B (allemand ou anglais, par exemple) en un simple existant déjà dans la langue ou en un terme composé formé de mots existant aussi dans la langue.

On a constaté que les apprenants reproduisent la langue source sur le français ce qui cause un problème de norme et parfois des incompréhensions. On peut voir ce possédé à travers les illustrations suivantes :

- 16a-cette année, j'ai *jeté mon argent en brousse et par les fenêtres* en inscrivant Onana à l'école [...]. (E060, LB-A, 5^e)
 16b-*personne ne t'as pas dit qu'on va te battre devant tout le monde à la réunion.* (E623, LB-A, 5^e)
 16c-*ça me fait mal au cœur* que tu aies refusé de venir avec nous dans cette soirée car tu as raté beaucoup de choses. (E914, LB-A, 5^e)
 16d-[...], j'ai *mangé une orange* et bu un jus. (E0217, LB-A, 5^e)

On observe que dans [16a], l'apprenant utilise l'expression « jeté l'argent en brousse et par les fenêtres » au lieu de « dépenser mon argent sans résultat positif ». En [16b], on a pratiquement la syntaxe littérale de la langue source (ewondo) en français. Dans le cas de [16c], l'apprenant fait l'usage de « ça me fait mal au cœur », au lieu de : « j'ai de la peine à admettre que tu aies refusé mon invitation de cette soirée ». En [16d], l'élève utilise le verbe « manger » à la place du verbe « sucer ». On devrait donc avoir : « j'ai sucé une orange ».

3.2.2. Créations erronées des mots

Les apprenants n'arrivent pas à écrire correctement les mots et emploient un lexique inapproprié. Cette incapacité entraîne la formation de nouveaux mots qui ne sont pas reconnus pas la règle de composition et de formation des mots et de changement de sens des mots. On peut observer des énoncés tels que :

17a-*Tout-le-monde* était émerveillé par la grandeur de *la boîte*. (E0577, LB-A, 6°)

17b- La fin d'année a été belle, c'est *pour-quoi* nous sommes réunis aujourd'hui. (E0217, LB-A, 5°)

17c-*Lesdanseurs*, les invités et les employeurs s'amusaient bien. (E0347, LB-A, 6°)

17d- le *parfaim* qui se dégageait des rosiers parfumait l'atmosphère.
(E0002, LB-A, 6°)

On remarque que dans l'exemple [17a], l'expression « tout-le-monde » est composée au lieu d'être séparé mot à mot, de même que le mot « boîte » est employé pour désigner « boulangerie ». En outre, l'énoncé [17b] dévoile une mauvaise orthographe de l'adverbe « pour-quoi » à travers le trait d'union. On devrait plutôt avoir « pourquoi ». En [17c], on aurait dû avoir « danseurs » au lieu de « danseurs », et « employés » au lieu d'« employeurs ». En [17d], le mot « parfaim » doit s'écrire « parfum », ce que Catach (1980 : 288) appelle « logogrammes lexicaux ». On peut déduire que les apprenants ont une mauvaise connaissance des mots qu'ils emploient.

3.3. Écarts phonologiques

La phonologie étant selon Ducbois et alii (2007 : 362), « la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique ». Dans le sillage, Pougeoise (1998 : 292) estime que « le son et le sens sont intimement liés dans un système de correspondance qui obéit à des règles précises et codifiables. ». C'est dire que les déviations contenues dans cette catégorie sont la résultante d'une confusion de sons, d'inversion des lettres dans un mot régulier dans les écrits des élèves.

3.3.1. Doublement ou non de consonnes non fonctionnelles

Le non-doublement des consonnes est dû à l'omission ou aux graphies non fonctionnelles. Les écarts ici ne sont pas justifiés par la seule compétence linguistique de

l'apprenant, ils peuvent également provenir de la complexité du système graphique du français due à ses emprunts aux autres langues. Les exemples ci-dessous illustrent ce phénomène :

- 18a-*Mallheureusement*, la défaite de l'équipe adverse nous a tous surpris. (E02510, LB-A, 5^e)
- 18b-Le chef pâtissier avait de *groses* mains retournait le pain du four. (E0018, LB-A, 6^e)
- 18c-Il fallait voir *le mariage* des couleurs glamour avec le thème de la soirée. (E0902, LB-A, 6^e)
- 18d-[...] elle ne *s'arête* pas de parler de mon travail. (E0190, LB-A, 5^e)

On peut supposer que le doublement des consonnes /l/ et /r/ en [18a] et [18b] est dû à une maîtrise approximative de l'étymologie du mot ou à une inattention de l'élève. Le dédoublement de /s/ et /r/ provient d'une orthographe lexicale pauvre. Ainsi, nous aboutissons à la conclusion selon laquelle l'écrit est beaucoup plus complexe que l'oral dans la mesure où les mots mal écrits ci-dessus laissent croire les apprenants les maîtrisent à l'oral.

3.3.2. Omission des finales des mots

Les omissions des lettres finales des mots est un défaut de prononciation dû à la surgénéralisation des règles phonologiques qui stipule que phonétiquement le « e » muet ne se prononce. C'est la raison pour laquelle on peut avoir des phrases telles que :

- 19a- Le père de mon ami était vêtu d'un *vest[e]* vert et d'un chapeau *multicolor*. (E0621, LB-A, 6^e)
- 19b- Toute la salle était décorée en *jaun[e]* clair assorti du rose. (E073, LN-E, 6^e)
- 19c- J'ai vu une *femm[e]* s'avancer vers une vendeuse de tomates. (E01050, LBA, 6^e)
- 19d- C'est ainsi que mon *pèr[e]* eu confiance en moi et me son secret. (E0591, LBA, 5^e)

On constate que les omissions des lettres finales dans 19(a, b, c, d) peut être dû à une non relecture de la copie. Les confusions de : substantif « vest » au lieu de « veste », l'adjectif « vert » pour « verte », « multicolor » pour « multicolore », « jaun » pour « jaune », « femm » pour « femme » et « pèr » pour « père » sont une conséquence d'un calque de la prononciation anglaise ou d'une mauvaise connaissance des mots.

En définitive, les difficultés que rencontrent les apprenants francophones du cycle d'observation relèvent de plusieurs paramètres. D'une part, la non maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe semble être l'hypothèse majeure dans la mesure où la plus part des erreurs des apprenants est la conséquence d'une défaillance du système cognitif où l'élève n'arrive pas à mémoriser les règles en plus de leurs complexité et diversité, d'autre part, on note l'influence de l'environnement linguistique de l'apprenant qui se traduit par la richesse des langues qui cohabitent et même de la mauvaise gestion du passage de la théorie à la pratique. Il semble donc nécessaire d'avoir l'opinion des concernés sur les sources plus approfondies des écarts et pourvoir proposer des solutions.

CHAPITRE 3

EXAMEN DE L'ENQUÊTE PAR SONDAGE

Comme annoncé au chapitre 2, nous utiliserons deux procédés d'investigation dans l'analyse du sujet. Ainsi, nous avons procédé à un sondage dans l'objectif d'avoir une saisie exacte de la maîtrise des règles d'usage du français. Comme l'affirment Galisson et Coste (1976 :145), l'enquête est une

investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé.

L'enquête par le sondage apparaît donc comme une méthode qui permet de clarifier les hypothèses et de percevoir le point de vue des enquêtés sans stéréotype ni à priori. Ce chapitre a donc pour objectif de faire ressortir les causes des erreurs afin d'identifier la place des élèves et celle des enseignants sur l'appropriation de la norme. C'est la raison pour laquelle nous l'avons structuré en deux parties que sont la présentation du questionnaire, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

1. TECHNIQUE D'EXPERIMENTATION

Par la délimitation du cadre d'expérimentation, c'est-à-dire la population d'étude, l'échantillonnage et le questionnaire, nous avons soumis les apprenants et les enseignants à un questionnaire. Ce dernier avait pour objectif de déceler les sources de la variation que subit la norme standard du français. Pour y parvenir, nous présenterons les paramètres pris en compte pour l'élaboration du questionnaire en fonction des enquêtés.

1.1. Éléments concernés par l'enquête

Notre population cible est constituée des apprenants de sixième et cinquième des lycées de Lycée Bilingue d'Application (LBA), Lycée de Nsam-Efoulan (LSE), Lycée de Biyem-Assi (LB-A) de la ville de Yaoundé. Aussi, l'implication des pédagogues ou des enseignants dans l'enquête nous a paru nécessaire à l'observation de la situation de classe. D'emblée, ces derniers interviennent dans l'enquête parce que le binôme enseignement/apprentissage fait intervenir trois principaux acteurs notamment l'apprenant, le savoir et l'enseignant. L'enseignant est considéré comme le guide ou le régulateur d'après

la nouvelle approche par les compétences. Il joue un rôle important dans l'acquisition des connaissances et dans la pratique de la méthode active. C'est ce qui justifie leur présence dans la réalisation de cette enquête sur l'usage de la norme en cycle d'observation.

De plus, les apprenants du cycle d'observation sont les acteurs essentiels de cette recherche qui a pour objectif de remédier à l'usage approximatif de la norme de référentielle du français. La détermination des variables indépendantes comme l'âge, le sexe, le statut linguistique et le parcours scolaire ainsi que les relations que l'élève entretient avec la langue française seraient des éléments primordiaux pour identifier les causes d'erreurs chez les apprenants et y remédier.

Enfin, l'observation de classe est également un élément que nous n'avons pas négligé. L'observation de la séquence didactique nous a permis d'examiner le comportement des élèves pendant le cours de français, d'apprécier l'attitude des enseignants de cette langue et surtout d'élaborer des stratégies qui rehausseront l'aptitude des apprenants des classes de 6^e et 5^e en expression écrite. Il faut cependant préciser que, les résultats issus de l'expérience de terrains vont contribuer à la mise en œuvre d'une solution d'ordre pratique.

1.2. Élaboration du questionnaire

Le questionnaire est défini par Grawitz (1990 :501) comme

un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquête (d'une part, et d'autre part, entre l'enquêteur et l'enquêté). Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des informations.

On comprend que la stratégie du sondage permet d'avoir des appréciations de la population d'étude qui englobe l'échantillon d'étude. Par souci d'efficacité et d'objectivité, nous avons utilisé le questionnaire comme deuxième outil d'enquête de notre travail. Ce choix est justifié par le fait qu'il est plus apte à fournir des informations précises et exactes sur l'enquêté sans influence externes.

Notre questionnaire est composé des informations personnelles des apprenants, de trois questions d'ordre général et d'une série de douze questions qui s'appesantissent sur la relation de l'apprenant avec la langue française. Le questionnaire administré aux élèves du cycle d'observation a pour objectif d'évaluer la maîtrise de la norme du français qu'ont les élèves, le regard qu'ils ont des erreurs et quel comportement adopter face à l'erreur. Ceci permettra de vérifier les hypothèses énoncées à l'introduction.

Le questionnaire des enseignants, quant à lui, a une visée complétive. En d'autres termes, il contribue d'abord à la vérification des hypothèses émises, ensuite il détaille de manière objective les techniques d'enseignement/apprentissage de la langue française

déployées dans la salle de classe afin d'améliorer la capacité d'appropriation de la norme standard par les élèves.

1.2.1. Administration du questionnaire

Notre questionnaire s'est effectué dans les différents lycées cités ci-dessus. Dans le dessein d'optimiser nos chances d'obtenir plus de données, nous avons distribué plusieurs questionnaires à chaque élève en prévoyant que ne les retourneraient pas. Au LB-A, le questionnaire a été administré et rempli en notre présence dans les classes de 6^{ème} 1 et 5^{ème} 2. Ce qui n'était pas le cas au LBA, où le questionnaire a été distribué et récupéré par le professeur titulaire de cette classe.

Il faut également noter que ce questionnaire, réalisé en 20 minutes, avait pour tâche d'aider les enquêtés à mieux comprendre les difficultés auxquelles les apprenants font face pendant la pratique de l'expression écrite en classe de français. Par conséquent, l'administration du questionnaire s'est déroulée dans une situation interactive entre l'enquêteur et l'enquêté. Cette interaction visait à convaincre les enquêtés à s'auto-examiner sans copier les réponses des autres pour des réponses et des résultats plus objectifs. Car si les réponses des uns et des autres étaient influencées il aurait été difficile pour nous saisir les difficultés des élèves et d'y apporter des solutions pendant le cours.

1.2.2. Questionnaire adressé aux apprenants

Le formulaire des élèves est constitué de douze questions. Ces dernières sont en affinité avec les objectifs et les intérêts de la problématique de l'appropriation de la norme. On retrouve dans cette série d'interrogations, des questions fermées où l'apprenant doit répondre par oui par non, des questions semi-ouvertes où l'on répond par oui ou par non en expliquant et totalement ouvertes avec les réponses sont subjectives.

1.2.3. Questionnaire adressé aux enseignants

L'enseignant est le guide, la personne indiquée pour comprendre les problèmes des élèves qu'il gère. Alors, une étude portant sur l'évaluation de l'appropriation de la norme ne peut se faire sans l'intervention de celui-ci. Le questionnaire des enseignants permet d'évaluer les variantes indépendantes et dépendantes. Autrement dit le statut de l'enseignant, sa relation avec les élèves, leur niveau et sa technique d'enseignement de la langue.

2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Il s'agit à ce niveau de dépouiller le questionnaire en vue d'avoir des prévisions statistiques et de relever les opinions des apprenants et des enseignants sur l'usage de la norme.

2.1. Incidence du formulaire des apprenants

Le questionnaire a été distribué à 500 élèves des différents lycées enquêtés (LB-A, LS-E et LBA). Sur les 500 exemplaires partagés, nous n'avons pu récupérer que 300. Ainsi, les résultats du questionnaire sont analysés dans les tableaux suivant la spécificité de chaque question.

2.1.1. Statut d'identification des apprenants

Le statut social de l'élève se traduit par l'identification du genre et de l'âge. Ces deux variables indépendantes sont importantes pour mesurer la capacité cognitive des élèves à utiliser correctement le F.L.E. les statistiques relatives à ces variables sont présentées dans le tableau n°6 ci-dessous.

Tableau n° 7 : identification des variables indépendantes en relation avec le genre et l'âge de l'apprenant

Question n°1		Effectif	Pourcentage
Genre	Masculin	110	36.67%
	Féminin	190	63.33%
Âge	Moins de 10 ans	30	6%
	Plus de 10 ans	270	90%

À la question basée sur l'identification, le genre nous donne les effectifs suivants : 110 pour le masculin avec un pourcentage de 36.67% et 190 pour le féminin avec 63.33%. Concernant l'âge des apprenants, il s'avère que la majorité a un âge au-dessus de 10ans, 270 avec un pourcentage de 90% et une minorité ont moins de 10 ans d'où 6% sur l'effectif total. Nous pensons que l'âge de l'apprenant détermine son niveau de cognition. Et, de ce fait l'acquisition est liée à la faculté de l'apprenant à retenir, à se servir de sa mémoire pour mémoriser les savoirs. Alors, l'âge des apprenants peut nous permettre d'orienter l'apprentissage de nos apprenants en FLE.

2.1.2. Relation de l'apprenant avec la langue française

Les résultats de cette sous-partie vont nous permettre de nous informer sur le parcours scolaire de l'apprenant, ces aptitudes et ces compétences.

Tableau n° 8 : évolution de l'apprenant de la maternelle au secondaire

Question n°1	Effectif	Pourcentage
Aucune école maternelle	56	18.66%
Primaire francophone essentiellement	50	16.66%
Primaire bilingue essentiellement	41	13.66%
Primaire anglophone au primaire francophone	34	11.34%
Maternelle bilingue au primaire francophone	30	10%
Maternelle et primaire francophone essentiellement	30	10%
Primaire francophone au primaire bilingue	22	7.34%
Primaire anglophone essentiellement	19	6.34%
Maternelle francophone au primaire anglophone	18	6%
Total :	300	100%

Les statistiques du tableau ci-dessus nous livrent le cursus scolaire des enquêtés. Il apparaît ainsi que les apprenants qui sont partis de la maternelle bilingue au primaire francophone s'élèvent à 30 pour un pourcentage de 10%. Ceux qui ont fait de la maternelle francophone au primaire anglophone sont 18 avec un pourcentage de 6%. Par contre, l'effectif de ceux qui ont fait essentiellement la maternelle et le primaire francophone sont de 10% pour un effectif de 30 élèves. Les élèves n'ayant fait aucune école maternelle sont de 18.66% sur l'effectif de 56. Ceux qui ont fait le primaire anglophone au primaire francophone s'élèvent à 11.34% pour 34 élèves. Les apprenants ayant migré du primaire francophone au primaire bilingue s'élèvent à 7.34% pour un effectif de 22. Ceux qui ont fait essentiellement le primaire bilingue sont 41 soit un pourcentage de 13.66%. Un effectif de 50 élèves soit 16.66% pour ceux ayant fait essentiellement le primaire francophone. Enfin, les apprenants qui ont fait uniquement le primaire anglophone sont de 19 pour un pourcentage de 6.34%.

On peut remarquer que l'évolution scolaire de l'enfant peut impacter sur son apprentissage quand il varie d'un système à un autre. Le fait de changer de système éducatif ne permet pas d'établir une bonne traçabilité du niveau de l'élève en classe de F.L.E. on se retrouve avec des apprenants qui ne peuvent se fixer les règles de l'une ou l'autre langue. Il n'en maîtrise aucune. Ce vagabondage d'un système éducatif à un autre se caractérise par le biaisement des savoirs puisque l'élève ne s'identifie correctement dans une langue. D'où la prolifération des erreurs dans leur production écrite.

Tableau n° 9 : statut du français chez l'apprenant.

Question n°2	Effectif	Pourcentage
Votre langue de scolarisation	211	70.33%
Votre langue maternelle	50	16.67%
Votre langue maternelle et de scolarisation	39	13%
Total :	300	100%

Les réponses des apprenants à la question n°2 montrent que le FLE à plusieurs postures. Chez certains, elle représente à 16.67% la première langue, c'est-à-dire la langue maternelle. Pour la grande majorité, elle est à 70.33% la langue de socialisation encore nommée langue de scolarisation. Certains considèrent le français à 13% comme leur langue maternelle et de scolarisation.

On peut déduire que le statut que revêt la langue française chez l'élève permet de situer et de caractériser la manipulation qu'il en fait. Si la FLE est en cohabitation avec une langue locale et même si le français est la langue maternelle, on se demandera si le système normatif appris depuis l'enfance est en droite ligne avec le français standard. Cette hypothèse s'énonce dans la mesure où les parents des apprenants ont déjà une langue locale qu'ils parlent en famille, mais décident d'apprendre à leurs enfants le français. Ces derniers leur transfèrent donc de façon inconsciente les écarts et erreurs contenus dans leur façon de s'exprimer ou d'utiliser le français.

Tableau n° 10 : choix du système éducatif

Question n°3	Effectif	Pourcentage
Le choix des parents	282	94%
Le choix personnel	08	2.67%
Une collaboration avec les parents	10	3.33%
Total :	300	100%

Sur les 300 élèves interrogés, la plupart montrent que leur choix scolaire n'émane pas d'eux mais de leurs parents à 94%. Vu le faible taux, soit 3.33% de collaboration entre les parents et les élèves, on peut déduire que ces derniers n'ont quasiment rien à dire sur leur choix scolaire. On comprend donc que si l'apprenant ne participe pas au choix de son éducation, il peut accomplir la tâche comme une contrainte et ne pas s'appliquer dans l'apprentissage de la langue de scolarisation qui lui a été imposée.

Tableau n° 11 : atome crochu avec le cours de français

Question n°4	Réponses	Effectif	Pourcentage
Aimez-vous le cours de langue française	Vide	59	19.67%
	Réponses positives	139	46.33%
	Réponses négatives	102	34%
Total :		300	100%

Le pourcentage de réponses positives, 46.33%, démontre que le français est apprécié par certains élèves parce qu'ils le comprennent bien et que le plus souvent ils ont de bonne

note dans cette matière. Par contre, d'autres n'apprécient pas le français, 34%, ils justifient leur désintéressement à la matière par le fait que cette unité est une perte de temps, ils préfèrent les matières scientifiques qui pourront leur offrir plusieurs opportunités dans la vie. Le choix de rien cocher est peut-être dû à un manque de considération à la matière qui se manifeste soit par la non- compréhension du cours.

Tableau n° 12 : connaissance de ses erreurs en français

Question n°5	Réponses	Effectif	Pourcentage
Quel genre de faute commettez-vous en rédaction et en dictée ?	Faute d'orthographe	50	16.67%
	Faute de grammaire	81	27%
	Faute d'orthographe et de grammaire	100	33.33%
	Aucune faute	29	9.67%
	Pas de réponse	40	13.33%
Total :		300	100%

La majorité des élèves sont capables d'identifier le type d'erreurs qu'ils commettent. Ainsi, 16.67% font des erreurs en orthographe, 27% font des erreurs en grammaire et pour la plupart, les erreurs sont mixtes. Ceux qui ne se prononcent pas prouvent qu'ils ne sont pas capables de distinguer les fautes relevant de l'orthographe ou de celles provenant de la grammaire du français.

On peut déduire que si l'apprenant est conscient du type d'erreurs qu'il commet, on peut mettre sur pied une méthode de correction qui lui permettra de se corriger et de limiter ses écarts. La prise de conscience de ces limites en français va entraîner plus de concentration à l'activité de correction. Dans ce cas, l'apprenant a une grande responsabilité à la remédiation de ces erreurs. Mais le travail de correction peut être vain si l'apprenant ne comprend même pas pourquoi il doit suivre la correction. C'est la raison pour laquelle il est inéluctable de faire participer tous les apprenants à l'activité de remédiation et ne pas se limiter aux réponses aux questions. Ce dernier aspect est essentiellement déterminant parce qu'il permettra de mieux orienter la stratégie de correction.

Tableau n° 13 : importance des règles de grammaire et d'orthographe

Question n°6	Réponses	Effectif	Pourcentage
Quelle est l'importance des règles de grammaire et d'orthographe en français ?	De bien lire	06	2%
	De bien écrire	78	26%
	De bien parler	91	30.34%
	De bien lire, De bien écrire, De bien parler	100	33.33%
	Pas de réponses	25	8.33%
Total :		300	100%

L'analyse de cette question fait voir que la majorité des apprenants connaissent partiellement l'importance de la norme d'usage en français soit 175%. D'autres ont une connaissance claire de l'importance de l'emploi de la norme d'où le taux de 33.33%. Cependant, les élèves qui ne se prononcent pas montrent leur ignorance sur le rôle que joue la norme standard du français dans leur apprentissage et dans leur performance en expression écrite.

Tableau n° 14 : la référence de l'apprenant pour parler et écrire le français

Question n°7	Réponses	Effectif	Pourcentage
Pour parler et écrire le français à l'école, je me sers de :	De règles de grammaire et d'orthographe	150	50%
	De ma langue maternelle	23	7.66%
	Des deux à la fois	97	32.33%
	Pas de réponses	30	10%
Total :		300	100%

Pour mieux écrire et parler le FLE, la majorité des élèves se servent des règles d'usage pour mieux concevoir leurs idées et construire des phrases correctes d'où le pourcentage de 50%. D'aucun se réfère à leur L1 à 7.66% pour éviter de commettre des fautes et parce qu'ils pensent que on conçoit mieux ses idées dans sa propre langue afin d'éviter les fautes. Certains élèves utilisent les références de la L1 et de la L2 pour rédiger correctement en français parce que lorsqu'ils n'arrivent pas à exprimer leurs idées en français, ils la transcrivent dans la L1 et la reproduisent en français. Par contre, ceux qui n'ont rien marqué ne nous permettent pas d'avoir des précisions sur ce qui influence leurs productions écrites. Le comportement des apprenants montre, d'après Weinreich (1953 rééd. 1966 :1) qu'il y a contact de langue et conséquemment l'interférence linguistique.

Tableau n° 15 : différence entre la phrase française et la phrase en langue maternelle

Question n° 8	Réponses	Effectif	Pourcentage
Faites-vous la différence entre la phrase en langue française et la phrase en votre langue maternelle ?	oui	40	13.33%
	non	99	33%
	Un peu	35	11.67%
	Pas de réponse	126	42%
Total :		300	100%

Les statistiques nous dévoilent que les apprenants éprouvent de la difficulté à démarquer la phrase française de la phrase en leur L1. C'est ce que justifie le taux élevé des réponses négatives 11.67% et même le manque de réponse à 42%. Le pourcentage de ceux qui affirment faire une distinction 13.33% et ceux qui pensent un peu voir la différence 11.67%

laissent penser que les élèves ont un grand problème qui relève de la structure de la phrase et de la disposition de ses éléments. On est à mesure de dire que la non démarcation entre la L1 et la L2 peut donner naissance à plusieurs erreurs d'ordre orthographique, grammatical et logique. Une question peut se poser à ce niveau, celle de l'effectivité des cours sur les langues locales. La connaissance des spécificités de la L1 et de la L2 semble également être un point essentiel pour éviter les écarts en français.

Tableau n° 16 : difficulté des apprenants à écrire et parler correctement le français

Question n° 9	Réponses	Effectif	Pourcentage
Qu'est-ce qui vous empêche d'écrire et parler correctement le français ?	La mémorisation des règles et l'incapacité de les utilisées correctement	129	43%
	Non rétention des règles	96	32%
	Cours mal expliquer	61	20.33%
	Ambiguïté des règles	14	4.67%
Total :		300	100%

La prolifération du mauvais usage du français en cycle d'observation est due en grande partie au dysfonctionnement entre la théorie et la pratique de la langue. Ceci s'explique par les 43% d'élèves qui affirment mémoriser les règles du français et ne pas être capable de les utiliser correctement pendant la rédaction.

Tableau n° 17 : relecture du cours de français à la maison

Question n°10	Réponses	Effectif	Pourcentage
Relisez-vous vos cours de langue française à la maison ?	Non	117	39%
	Pas de réponse	103	34.33%
	Oui	80	26.67%
Total :		300	100%

La majorité des élèves de 6è et 5è à 39% ne relisent pas leur cours de français parce que pour certain le cours est déjà acquis, pour d'autres les exercices de mathématiques sont plus pertinents. Certains à 26.67% lisent leurs cours de français, parce que leurs parents les entraînent, ils veulent bien parler et écrire et surtout avoir de bonne note en la matière. Par ailleurs, ceux qui n'ont rien dit montrent simplement leur désintéressement.

Tableau n° 18 : la prise en compte de la correction

Question n°11	Réponses	Effectif	Pourcentage
Relisez-vous vos copies après la correction ?	Non	180	60%18.33
	Pas de réponse	65	21.67%
	Non	55	18.33%
Total :		300	100%

Les résultats ci-dessus confirment que seule la note intéresse les apprenants du cycle d'observation des lycées enquêtés soit 60% d'apprenants avec des réponses négatives. Ajouter à cela les élèves qui ne répondent pas 21.67% renforçant l'idée soit de désintéressent ou de limitation à la note. On peut comprendre que cette catégorie d'élèves ne s'intéresse pas à l'activité de remédiation parce qu'ils semblent ne pas avoir de motivation. Or, cette autre catégorie d'apprenants à 18.33% réinvestissent leurs copies après la correction parce qu'ils pensent pouvoir s'améliorer et éviter les mêmes fautes ou erreurs. On peut également dire que l'attitude des apprenants qui s'affiche à travers ce tableau justifie le fait que les mêmes soit toujours classé parmi les meilleurs parce qu'ils revoient leurs incorrections et les mêmes erreurs reviennent chez ceux qui ne tiennent pas compte de leur limite.

Tableau n° 19 : proposition pour le respect de la norme du bon usage du français

Question n°12	Réponses	Effectif	Pourcentage
De A votre avis, que doit-on faire pour vous aider à utiliser correctement les règles de bon usage du français ?	Bonne explication des cours	100	33.33%
	Donner des exercices à faire à la maison Bonne explication des cours	80	26.67%
	Ne pas frustrer ceux qui ne travaillent pas bien en français	47	15.67%
	Bien corriger les épreuves d'évaluation	34	11.33%
	Lecture	24	8%
	Participer activement au cours Lecture	15	5%
Total :		300	100%

Les statistiques suivantes montrent que les apprenants veulent améliorer leur niveau en français. Ainsi, proposent-ils en majorité une bonne explication des leçons à 33.33%. D'autres estiment à 26.67% que les exercices à faire à la maison seront nécessaires pour améliorer leur niveau en français. Aussi, la lecture est essentielle à 8%, la correction des épreuves par l'enseignant 11.33% et la non-frustration des élèves à 15.67%.

2.2. Incidence du formulaire des enseignants

L'enseignant dans la conception du triangle didactique est un guide dans le système d'enseignement/apprentissage. 30 professeurs ont été enquêtés et leurs informations peuvent orienter la recherche. D'où l'analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants.

2.2.1. Identification des statuts des enseignants

Le statut professionnel de l'enseignant joue un grand rôle dans la mesure où on peut qualifier le guide de compétent à dispenser les cours ou non. Le tableau n°18 ci-dessous donne un aperçu statistique.

Tableau n° 20 : statut de l'enseignant

Statut professionnel	Professeur	23
	vacataire	02
Genre	Masculin	07
	Féminin	18

On remarque que les trois lycées emploient dans la majorité les professionnels (PLEG). Les vacataires sont presque inexistantes. Ceci revient à confirmer que le problème ne vient pas du type d'enseignant.

2.2.2. vision des difficultés des apprenants par l'enseignant

Le questionnaire des enseignants composés de neuf questions nous fait ressortir à travers leur expérience les obstacles et les solutions au problème de l'usage de la norme en français.

Tableau N° 21 : point des difficultés des apprenants

Question n°1	Réponses	Effectif	Pourcentage
En tant que professeur de français, les difficultés des élèves se manifestent le plus souvent dans	La production écrite	12	48%
	La production orale	08	32%
	Les deux types de production	05	20%
Total :		25	100%

L'analyse de ce tableau dévoile que les apprenants rencontrent le plus de problème au niveau de la production écrite. D'où le taux de 48% en expression écrite contre 32% en production orale et 20% dans les deux types de production.

Tableau n° 22 : types erreurs commises par les apprenants

Question n°2	Réponses	Effectif	Pourcentage
Les erreurs observées chez les élèves sont d'ordre :	morphosyntaxique Lexical	12	48%
	Orthographique	10	40%
	Lexical	02	8%
	Sémantique	01	4%
Total :		25	100%

On peut constater que la plupart des enseignants relèvent que les apprenants font plus d'erreurs en morphosyntaxe 48%, puis en orthographe 40%. Les erreurs lexicales 8% et les erreurs de sens 4% sont rares vue leur faible taux d'apparition.

Tableau n° 23 : correction de toutes les erreurs des apprenants

Question n°3	Réponses	Effectif	pourcentage
Sanctionnez-vous toutes les erreurs syntaxiques liées aux critères d'ordre orthographique et grammatical ?	oui	11	44%
	parfois	09 05	36%
	non	05	20%
Total :		25	100%

Il ressort que la correction des erreurs est à 44% considérées par les enseignants. 20% d'enseignants se limitent au soulignement de la faute sur la copie sans ajouter des remarques. Certains enseignants par contre, se limitent au report de la note en mettant à la marge les notes en l'expression écrite. Cette absence de remarques sur les copies des élèves n'aide pas l'apprenant à comprendre pourquoi tel ou tel élément est une erreur. Or les remarques ont une valeur explicative et captivent plus l'élève qui s'arrête forcément pour lire ce qui est porté sur sa copie mais ne le fait pas toujours pour une erreur soulignée dans son texte.

Tableau n° 24 : explication du mauvais usage du français en 6è et 5è

Question n°4	Réponses	Effectif	Pourcentage
Qu'est-ce qui explique l'usage approximatif du français chez les élèves ?	Non maîtrise des règles	09	36%
	Manque de manuel	05	20%
	Paresse et désinvolture des élèves	05	20%
	Manque de lecture	04	16%
	Correction approximative des copies	02	8%
Total :		25	100%

Plusieurs raisons expliquent les difficultés d'application de la norme en expression écrite chez les élèves. Les statistiques montrent que la non maîtrise de la norme est élevée parce que les apprenants à 36% n'appliquent pas les règles d'écriture enseignées en classe. Il s'ensuit les facteurs individuels tels que la paresse et la désinvolture des élèves à 20%. Le manque de manuel scolaire indique que ceux-ci ne s'exercent pas en dehors de l'école, ils se limitent essentiellement au cours dispensé en classe. Le manque de lecture impacte également sur l'expression écrite à 16%, ainsi que la façon de corriger les épreuves à 8%.

Tableau n° 25 : évaluation du temps imparti à chaque sous-discipline du français

Question n°5	Réponses	Effectif	Pourcentage
Est-ce que le temps imparti à chaque sous-discipline du français est suffisant pour permettre aux élèves de s'approprier la norme du bon usage ?	Oui	09	36%
	Non	16	64%
Total :		25	100%

Tous les professeurs s'accordent à 64% sur ce que le temps imparti à chaque sous-discipline du français est insuffisant pour acquérir la connaissance des règles standards. D'autant plus que le français est la base d'apprentissage de toutes matières en générale.

Tableau n° 26 : rappel de l'importance du français aux élèves

Question n°6	Réponses	Effectif	Pourcentage
Pendant le cours de français, rappelez-vous aux élèves l'importance de l'utilisation correcte du français ?	Oui	18	72%
	Non	00	0%
	Parfois	05	20%
Total :		25	100%

On remarque que les enseignants font l'effort, pour la plupart, de rappeler à 72% aux élèves la nécessité de bien rédiger en français. Car un cours mal recopié n'est ni facile à étudier, ni à retenir. De même une rédaction ponctuée d'erreurs est indigeste. Il leur présente généralement les enjeux de la langue sur leur devenir. Pourtant, les 20% qui ne le rappellent pas perpétuent les mêmes erreurs chez les apprenants.

Tableau n° 27 : contribution des manuels

Question n°7	Réponses	Effectif	Pourcentage
Les manuels au programme facilitent-ils l'appropriation des règles d'orthographe et de grammaire au cycle d'observation ?	Oui	11	44%
	Non	04	16%
	insuffisant	12	48%
Total :		25	100%

44% des enquêtés affirment que les manuels au programme participent et facilitent l'appropriation des règles d'orthographe et de grammaire. Mais, 48% pensent que certaines notions étudiées en classe ne sont pas détaillées dans les manuels et que les contenus de ces ouvrages devraient être reconsidérés. La grande déviation de la norme est certes, due à la faible utilisation des ouvrages au programme mais aussi à la complexité des notions accentuée par le métalangage hermétique pour le niveau de l'élève.

Tableau n° 28 : évaluation de la formation basique

Question n°8	Réponses	Effectif	Pourcentage
En observant les erreurs produites par les élèves, pensez-vous que la formation basique a été déformée ?	Oui	16	64%
	Non	09	36%
Total :		25	100%

Le pourcentage de réponses positives soit 64% confirment que la formation a été mal négociée à la base. Ceci est dû au passage mal réglementé d'une classe à une autre. En effet, les sauts de classe et les changements de système éducatifs influence les performances des élèves à long terme. À 36% des cas, c'est le faible quotient intellectuel de l'apprenant qui conduit à une mauvaise assimilation des notions de base.

Tableau n° 29 : suggestions pour l'amélioration du niveau des apprenants

Question n°9	Propositions relevées	Effectifs	Pourcentage
Que suggérez-vous pour faciliter l'apprentissage de la norme du français au cycle d'observation ?p	Éviter la course à la couverture des projets pédagogiques sans tenir compte des apprenants	05	20%
	Multiplication des travaux pratiques et dirigés en expression écrite	13	52%
	Tenir compte du niveau de la classe pendant la mise sur pied du cours de langue malgré le projet pédagogique validé	08	32%
	Revoir le temps imparti aux sous-disciplines du Français	11	44%
	Achat des manuels aux apprenants	20	80%
Total :		25	100%

Le tableau suivant démontre que les enseignants ont proposé des solutions communes d'où le gonflement des effectifs. Les résultats obtenus établissent que pour 20% des enseignants de français, il faut prendre des mesures doivent être prise pour l'amélioration du niveau des élèves à travers la couverture du projet pédagogique. De plus, le projet pédagogique général du lycée doit être en conformité avec les besoins des élèves à 32%. D'autres imaginent que les élèves doivent être constamment occupé par des travaux dirigés à 52% pour éviter la paresse, l'oubli des règles de fonctionnement de la langue et même pour pouvoir se corriger tout seul. Quoique 80% estiment que l'achat du manuel à l'élève constitue un élément important pour l'acquisition des compétences linguistiques et pour la fixation de la norme.

3. OBSERVATION DE CLASSE

Le déroulement des cours en 6^e et 5^e a révélé que certaines leçons ne suivent pas le découpage c'est-à-dire l'ouverture de chaque cours à plusieurs domaines d'enseignement de la langue. En plus, certains enseignants ne segmentent pas certains cours complexes afin de rendre aisée la fixation de la norme. En outre, Lorsque le cours n'a pas été achevé, l'enseignant ne revient pas sur la leçon et de surcroît ne donne pas d'exercice d'application. Par ailleurs, les manuels au programme posent un problème de contenu car les leçons telles que le pronom personnel, le degré de signification de l'adjectif qualificatif, et les homophones sont ramassées, non étoffées et insuffisamment explicitées. Cette structuration amène quelques fois les enseignants à bâcler ces cours. Il faut cependant signaler qu'avec la méthode A.P.C, le travail en groupe se passe dans un bruit parfois assourdissant. La difficile application de cette approche accentuée par le manque de discipline des élèves ne favorisent pas l'acquisition des méthodes normées d'écriture du français. (Voir la fiche d'observation des cours en annexe).

En définitive, l'enquête sur les apprenants et les enseignants du cycle d'observation à contribuer à l'évaluation des facteurs qui ont une incidence sur la maîtrise et l'usage normatif du français dans les productions des élèves des classes de 6^e et 5^e. Il apparaît donc que l'appropriation des règles de fonctionnement du français n'est plus à négligée, même-ci les recherches ont déjà été faites auparavant, les solutions pratiques reste encore à trouver et à appliquer pour une meilleure performance des élèves en la matière.

CHAPITRE 4

PESPECTIVES DIDACTIQUES

Ce chapitre a pour objectif d'énoncer des esquisses de solutions pour surmonter les lacunes des apprenants du F.L.E. Puisqu'aucun apprentissage ne se fait sans erreurs on comprend donc pourquoi Astolfi (1997 :24) en affirme qu'

En didactique des langues et des cultures selon les différentes méthodologies et approche, la notion « d'erreur » a été considérée d'un point de vue négatif et positif. Dans le contexte réel de la classe de langue, il est important que l'enseignant réfléchisse d'abord sur ses propres représentations de l'erreur et sur les conséquences qu'elles peuvent avoir sur ses pratiques de classe. Il pourra ainsi décider plus facilement des stratégies d'enseignement à activer afin que les élèves puissent, à leur tour prendre conscience de la nature de leurs erreurs et utiliser avec profit des pratiques d'autocorrection, le plus utile étant, non pas qu'ils voient leurs erreurs soulignées, mais qu'ils comprennent pourquoi ils les ont faites.

En effet, pallier aux difficultés d'acquisition de la norme du français revient à mettre sur pied des méthodes pratiques à adopter dans un cours de langue. Il faut également y associer l'usage d'une fiche-navette de correction des erreurs. Cette fiche a pour rôle de conscientiser les élèves et de les amener à améliorer leur niveau en français car, la prise de conscience de l'erreur par l'apprenant est le point de départ d'une autocorrection de celui-ci.

1. ATTITUDE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION

Plusieurs paramètres, selon Anouk Darne (2011 : 40) entrent en jeu dans le processus d'obtention des résultats positifs dans le binôme enseignement/apprentissage du français. Dans cette perspective, nous relevons l'action conjuguée de l'administration et des enseignants, des parents et enfin des élèves.

1.1. Actions de l'administration et des enseignants

D'après Tsafak (1998 : 78), l'administration doit remplir certaines fonctions pour rendre l'acquisition de la F.L.E facile pour l'élève.

1.1.1. Idées proposées à l'administration

Par ses choix pédagogiques, l'administration constituée des didacticiens et inspecteurs, est le garant du succès d'un système éducatif. A cet effet, elle doit veiller aux contenus des manuels car la mise au point d'une notion dans un livre doit être plus explicite et non condensée comme on c'est le cas dans le livre de langue avec des notions telles que« l'apostrophe en 6è ».

Le quota horaire d'un cours de grammaire/orthographe/conjugaison doit être en relation avec l'ampleur de la sous-discipline. Car, il y'a des cours complexes à l'instar de l'adjectif qualificatif ou de la subordonnée que l'élève ne peut assimiler et manipuler après une seule heure de cours.

Le prix du manuel scolaire doit être fixé au niveau du consommateur moyen afin de maximiser les chances des élèves de toutes les classes sociales de s'en procurer.

Il serait encore important pour les responsables administratifs d'organiser des séances de recyclage des enseignants de la discipline selon la nouvelle approche appelée A.P.C. Cette dernière pourrait être à l'origine de plusieurs incompréhensions qui influencent la compétence des élèves, puisque chaque enseignant la pratique selon sa perception. Il serait donc judicieux que l'inspection générale vérifie et corrige l'applicabilité de la méthode sur le terrain et qu'elle donne aux enseignants les moyens pratiques nécessaires, notamment les infrastructures et le corpus à la pratique du cours de langue.

Par ailleurs, la création des bibliothèques au sein des établissements contribuerait à aiguïser l'appétit des apprenants pour la lecture d'une part et à l'enrichissement de la culture littéraire et linguistique des élèves d'autre part.

Par ailleurs, les bourses sont des stimuli important pour améliorer le niveau des élèves en français. Ce sont des motivations qui encourageront les élèves à se concentrer sur ces cours et sur ce qu'il écrits. Ces récompenses mettent les élèves en compétition et pourrait susciter chez l'élève qui a le souci de vaincre, la baisse du taux d'erreurs en français. Au lycée de Biyem-Assi, Par exemple, les élèves brillants en l'allemand bénéficient d'une bourse. Cette dernière galvanise les élèves et rehausse le niveau de compétence des élèves dans l'apprentissage de cette langue.

1.1.2. Idées suggérées aux enseignants

L'enseignant de la F.L.E doit être un modèle pour ses élèves qui doivent même s'identifier à lui. Par conséquent, celui-ci doit éviter un langage stigmatisant envers les apprenants du style : « *vous m'avez déçu sur ce devoir...* », « *Vous êtes très faible...* », « *Taisez-vous bande de fainnants* ». Ces propos dégradants déstabilisent psychologiquement les apprenants qui renoncent involontairement à apprendre. L'enseignant doit, à contrario, cultiver l'esprit de compétition chez les élèves afin de les amener à être plus attentif.

L'accent doit aussi être mis sur la correction des copies car la prédominance des écarts morphosyntaxiques, lexico-sémantiques, phonologiques en expression écrite peut signaler une incompréhension ou une mauvaise assimilation des règles par l'élève pendant la remédiation.

La correction d'une copie au cycle d'observation doit être expressive et détaillée et non se limiter au soulignement des erreurs et aux appréciations telles que « *passable, assez-bien, faible* ». La particularité du guide pédagogique est d'attirer l'attention de l'élève sur son erreur par des interrogations ou des remarques qu'il appose sur la copie. L'enseignant du français langue étrangère doit adopter une méthode de correction qui met en confiance tous les apprenants et qui encourage les plus faibles à faire des efforts pour s'améliorer.

1.1.3. Actions des parents

Le parent est le premier éducateur de son enfant. Alors, quand il le confie à une institution scolaire, il doit se conformer aux règles de fonctionnement de ce système. Aucun élève ne peut réussir en français s'il n'a pas de manuel ; et quand bien même il réussirait, ce serait avec des compétences approximatives et pas solides en français. Aucun manuel ne doit être privilégié, tous sont complémentaires. Un livre de mathématiques ou de science physique ne pourra jamais remplacer le livre de français. La réussite scolaire d'un enfant passe nécessairement par l'achat des manuels scolaires qui viennent en complément au cours dispensé en classe.

Par ailleurs, veiller à l'évolution du travail des apprenants à la maison est nécessaire. Les parents doivent prendre le relais à la maison en s'assurant que les enfants ont étudié leurs leçons et bien fait leurs devoirs. A la suite d'une séquence, réclamer les copies pour pouvoir guider leur apprentissage hors de la classe et déceler les matières où ils rencontrent le plus de difficultés. Le parent doit considérer l'enseignant comme son partenaire, pour cela, il doit toujours se rapprocher de ce dernier s'informer du comportement et du rendement scolaire de son enfant.

1.1.3. Actions des apprenants

Le savoir que recherche l'élève doit se faire dans un état d'esprit serein et disposer. Pour cela, il doit cultiver l'esprit de travail et de persévérance. Faire machinalement ses devoirs de français. De plus, il devra avoir un comportement responsable en classe : être attentif, ne pas faire plusieurs choses à la fois, et surtout se sentir libre de poser des questions à l'enseignant pendant et après le cours.

En plus du comportement responsable et de l'assiduité au travail, l'élève doit cultiver le goût de la lecture. La lecture doit être centrée sur les contes, les fables, des petites œuvres théâtrales, des romans facile à décrypter et même qui ne sont pas au programme de la classe. Car, grâce à leur contenu, ils pourront découvrir de nouveaux mots, découvrir comment certains auteurs forment des phrases simples et complexes et enrichir leur compétence

linguistique en orthographe et en grammaire. A travers la lecture, l'apprenant peut se voir rédiger comme un auteur qu'il aime bien lire.

Il faut également cultiver l'écoute du journal et des émissions en relation avec la langue français afin de mieux affiner son expression.

2. PROPOSITION PRATIQUE

L'observation des cours dans les sous-disciplines du français au sein des différents lycées enquêtés et la participation aux séances de correction des épreuves, nous a permis de suggérer un modèle de correction basé sur la manipulation d'une fiche-navette.

2.1. Suggestion d'une fiche-navette

La fiche-navette peut-être une solution pour pallier aux erreurs des apprenants. Nous avons testé cette fiche sur un échantillon de 73 élèves de tous les niveaux de performance en français. L'objectif était de faire participer les élèves à la séance de remédiation de manière active. Le modèle proposé et utilisé suit la démarche de Fradin.

2.1.1. Conceptualisation de la fiche-navette

La fiche-navette est un outil qui met l'apprenant au centre de l'activité de remédiation. Elle le met face à ses propres erreurs l'obligeant à les remarquer. D'après Fradin (2012 : 2) l'utilisation de la fiche-navette est « une démarche [...] qui satisfait un objectif de conceptualisation qui semble convenir aux élèves et qui a permis pour certains de s'affranchir d'un certain nombre d'erreurs. ». C'est dire qu'avec cette démarche, l'erreur est reconsidérée par l'apprenant qui fait une relecture de ses erreurs sur sa copie et revisite après et même avant la séquence suivante sa fiche.

2.1.2. Présentation du modèle de fiche-navette

La fiche-navette que nous proposons pour animer les séances de correction en expression écrite se schématise selon le modèle suivant :

Tableau n° 30 : Fiche de remédiation expression écrite n°1 (recto)

	Remarques
Erreur n°1 : porter l'erreur à analyser	Ce qui à manquer à l'apprenant
Erreur n°2 : idem	idem
Erreurs n°3 : idem	idem
Erreur n°4 : idem	idem
Erreur n°5 : idem	idem

Tableau n° 31 : Fiche-navette individuelle (verso)

Nom de l'élève :

Séquence	Point à surveiller
Séquence 1	Règles à ne plus omettre à la séquence 2
Séquence 2	Règles à ne plus omettre à la séquence 3
Séquence 3	Règles à ne plus omettre à la séquence 4
Séquence 4	Règles à ne plus omettre à la séquence 5
Séquence 5	Règles à ne plus omettre à la séquence 6

2.2. Mécanisme de fonctionnement

L'utilisation de la fiche-navette se fait en quatre étapes qui structurent l'activité de remédiation.

2.2.1. Première étape : correction des erreurs

Le professeur de français corrige toutes les erreurs orthographiques et de grammaire présentes sur les copies avec des couleurs différentes. Puis, il reporte au moins une dizaine d'écarts jugés récurrents sur lesquels va porter la séance de remédiation. Ensuite, les phrases relevées sur les copies des élèves sont recopiées telles quelles au tableau du recto.

2.2.2. Deuxième étape : la distribution de la fiche de remédiation

En situation de classe, le guide pédagogique partage la fiche de remédiation aux élèves qui travaillent en groupe de deux ou trois pendant dix minutes. Les élèves lisent les différentes phrases et les corrigent. À chaque erreur, l'apprenant doit d'abord expliquer la formule utilisée, puis énoncé la formule correcte à employer. Après le travail des élèves, les phrases sont corrigées par les apprenants sous le contrôle du professeur et des élèves qui forment oralement la règle liée à chaque erreur avant de prendre des notes dans la case « remarques ».

2.2.3. Troisième étape : travail sur la fiche-navette

La distribution de la fiche-navette se fait après la séance de correction des erreurs par les élèves et est individuelle. Cette fiche « recto- verso » sert comme le stipule Fradin (2012 :03) a « renseignée à chaque séance de remédiation. Elle est nominative ». Les élèves inscrivent sur cette fiche le titre de la séquence sur laquelle portait l'évaluation, ils se mettent ensuite d'accord sur les cinq erreurs à éviter. Relevons cependant que la fiche-navette renseignée par les apprenants, est récupéré par le professeur qui la conserve avec grand soin.

2.2.4. Quatrième étape : remise des copies

Après ces trois étapes, les copies sont remises aux apprenants avec les instructions de leur enseignant. Les élèves devront coller leur fiche de remédiation dans leur cahier et la réviser quotidiennement. Le professeur distribue la fiche-navette à chaque élève en prenant soin d'y lister les erreurs dans leur spécificité respective.

3. PRÉPARATION D'UNE FICHE DE REMÉDIATION

La fiche de remédiation que nous adoptons est en conformité avec la nouvelle approche par les compétences l'APC. Il s'agit pour nous de respecter les étapes du déroulement du cours selon le principe de l'APC à savoir résoudre une situation problème en mobilisant les ressources acquises. Alors, la remédiation en situation de classe va se faire en 55minutes. Nous choisissons cinq types d'erreurs sur lesquels les élèves vont travailler. Le travail en groupe sera d'identifier les erreurs, les décrire en expliquant la formule utilisée et en ressortant la règle standard qui aurait dû être appliquée.

Classe : 6è

période : 08h-9h20

Nature de la leçon : compte rendu

Titre de la leçon : correction de l'épreuve d'expression de la 4è séquence

Durée : 55mn

Compétence attendue : étant donné les difficultés rencontrées pendant l'évaluation d'expression écrite, l'élève sera capable de rendre compte de celles-ci afin de se corriger en faisant appel à l'épreuve de rédaction.

Corpus :

- 1) il régnait un silence donc chacun finissait par s'inquiéter.
- 2) les grand pâtisseries expliquait le secret de leur gâteaux aux invités.
- 3) il lui arrives une aventure extraordinaire.
- 4) un beau matin lorsque je me rendais au marché du carref, je vis une commerçante en discussions avec une cliente.
- 5) la famille était vvue dans la cours pour fêter ma réussite au cepe.

N°	Etapes	Durée	Contenu	Supports	Activités d'apprentissage
1	Situation-problème	5mn		Corpus Consigne tableau craie	-quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pendant votre évaluation en expression écrite ?
2	Traitement de la situation problème	20mn		Corpus Consigne tableau craie	1-identifiez toutes les erreurs contenues dans ces phrases.et classez les selon les sous-disciplines du français. 2- corrigez ces erreurs en ressortant à chaque fois la règle qui vous a permis de la détecter. 3- que pouvons-nous retenir de ces erreurs ?
3	Confrontation	15mn		Corpus Consigne tableau craie	Les réponses des élèves sous le contrôle de l'enseignant.
4	Formulation de la règle	10mn	Retenons : sur la fiche navette	Cahier de français	

Après avoir fait la remédiation, le professeur demande à ses élèves de prendre des notes sur leur fiche-navette. À ce niveau de la correction, nous relevons les règles à retenir et particulièrement celles qui constituent des obstacles pour la manipulation en expression écrite. Nous pourrions avoir cette notation :

Notation sur la fiche-navettes

séquence	Points à surveiller
SEQUENCE N°4	Usage correct du pronom relatif + règle selon laquelle 1 ^{er} verbe conjugué, le second se met à l'infinitif.
	Accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie ainsi que le verbe.
	Les désinences des verbes du 1 ^{er} groupe au présent de l'indicatif.
	Surveiller les registres de langue en expression écrite + l'orthographe des mots

Appel + remplissage du cahier de texte : 5 minutes

Renforcement et consigne de l'enseignant : à la prochaine séquence, l'élève fera des efforts de ne plus commettre des erreurs corrigées ci-haut. Ceux qui réussiront à progresser mériteront un point de plus. Par contre, ceux qui ne vont pas s'améliorer auront un point en moins.

4. AVANTAGES DE LA FICHE-NAVETTE

Cette approche place l'apprenant au centre de l'activité parce que l'élève est motivé. Il corrige lui-même ces erreurs et à l'opportunité de poser ses problèmes et d'évoluer dans les aspects de la norme qui lui pose problème. Une conception formative. Une individualisation avec responsabilisation de l'élève qui s'approprie le travail de remédiation et peut avoir une traçabilité de son propre progrès. L'élève peut comme l'affirme Fradin (2012 :2) refuser « la fatalité de la mauvaise note ».

La fiche-navette est une fiche durative, elle favorise le suivi de l'élève tout au long de l'année et implique tout le monde au moment de la remise des copies.

Pour conclure ce chapitre qui portait sur des suggestions d'ordre didactique et pédagogique, il est à retenir que l'amélioration des compétences linguistiques en FLE passe par un perfectionnement des comportements des responsables de l'éducation de base. Ceci passe nécessairement par l'État, les parents, sans oublier les acteurs majeurs que sont les inspecteurs, les enseignants et les apprenants eux-mêmes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre étude qui portait sur « *Norme et Usage du français au cycle d'observation : cas de l'expression écrite dans trois lycées de Yaoundé* », il a été question pour nous de nous interroger sur la non maîtrise de la norme chez les apprenants du cycle d'éveil camerounais. Ces écarts à la norme ont été recensés dans les exercices d'expression écrites qui laissent à l'élève la latitude de s'exprimer librement.

Nous sommes partis de l'hypothèse que, le français a une norme standard qui définit son utilisation à l'écrit. Suite à de nombreux problèmes d'ordre didactique, pédagogique technologique et culturels, les élèves du cycle d'observation n'arrivent pas à combiner la théorie et la pratique de la langue française. Ce qui nous a emmenés à nous interroger sur les moyens à mettre sur pied pour maintenir l'usage normatif du français chez les apprenants.

Aussi avons-nous structuré ce travail en quatre chapitres. Dans le chapitre premier, nous avons conceptualisé la notion de norme et d'usage en énonçant les différents rapports entre les deux concepts. Ensuite, nous avons présenté notre cadre théorique à savoir la théorie de l'analyse des erreurs et ses théories voisines.

Dans le deuxième chapitre, nous avons analysé les erreurs des élèves dans les productions écrites, nous les avons identifiées et classées au plan linguistique et pratique. Ainsi, l'usage approximatif des règles standards du FLE dévoile un déficit en culture orthographique et grammaticale qui aboutit aux multiples dysfonctionnements en évaluation d'expression écrite.

Dans le troisième chapitre, l'examen du questionnaire adressé aux élèves et enseignants a permis de mieux comprendre les causes des écarts en FLE. Ainsi, les sources des erreurs des apprenants au cycle d'observation sont liées à leur relation avec la langue, à leur vagabondage dans les systèmes éducatifs différents et au système pédagogique mis en place.

Le quatrième chapitre, consacré aux perspectives didactiques, nous a permis de proposer quelques solutions qui nous semblent indispensables pour l'acquisition des compétences linguistiques en français au cycle d'observation.

De cette étude, il ressort que les élèves n'assimilent pas correctement les enseignements reçus malgré la nouvelle approche par compétence. Ces écarts relèvent d'un déficit en orthographe et en grammaire. Ce faisant, nous avons proposé l'utilisation d'une

fiche-navette pour remédier aux erreurs, puisque l'apprenant doit lui-même considérer ses limites et parvenir à les corriger par une participation active, et consciente à la correction. Astolfi (1997), Fradin (2012), Tagliante (1994), Ravestein et Sensenvy (1993-1994) démontrent que l'erreur doit être un « outil pédagogique », « une cible des activités d'apprentissage » qui a la capacité d'édifier l'apprenant et même l'enseignant. Une remédiation doit considérer les erreurs de façon spécifique et non globalisante. La fiche de remédiation appuyée d'une fiche-navette pourra être une solution à l'apprentissage du français et à la limitation des erreurs chez les apprenants.

Toutefois, la remédiation telle que conçue par la pédagogie de l'APC permet-elle l'acquisition effective des compétences linguistique et communicationnelle du français en contexte Camerounais au regard du taux élevé des effectifs, le mauvais état des infrastructures, les méthodes correctionnelles non rigides et de la politique éducative mise en place ?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ❖ Abdelmadjid, A.B. *et alii*, (1978), *La pédagogie du français langue étrangère. Orientations théoriques pratiques dans la classe, pratique pédagogique*, Hachette.
- ❖ Anouk Darne, (2011). « *L'enseignement/apprentissage des déterminants. Analyse d'erreurs chez un public polonais et élaboration d'activité de remédiation* », Linguistique, dumas, pp.1-91.
- ❖ Astolfi, J-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- ❖ Baylon, C. (1991), *Sociolinguistique, société, langue et discours*, édition Nathan.
- ❖ Bellenger, L. (1997), *L'expression écrite*, « coll. Que sais-je ? », 3^{ème} édition corrigée, Paris, PUF.
- ❖ Besse, H. et Porquier R. (1991), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hâtier, Didier.
- ❖ Biloa, E. (2003), *Langue française au Cameroun*, Bern, Peterlang.
- ❖ Boyer, H. (2001), *Introduction à la sociolinguistique*, Dunod, Topos.
- ❖ Catach, N. (1980), *L'orthographe française*, Paris, Fernand Nathan.
- ❖ Cherdon, C. (1985), *Guide de grammaire française*, DA. De Boeck Duculot.
- ❖ Cook, V. (2001), *second language Learning and Teaching*. London: Arnold.
- ❖ Corder, S.P. (1967), « *The Significance of learner's Errors* » *International Review of Applied Linguistic*, n°5, 100-170.
- ❖ Corder, S.P. (1973), *Introducing Applied Linguistics*, London: Penguin Books.
- ❖ Cuq, J-P, (2003), *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et second*, Paris, Clé International, p. 118.
- ❖ Dermitas, L. et Hüseyin Gümüs (2009), « *de la faute à l'erreur : Une pédagogie Alternative pour améliorer la production écrite en FLE* », *Synergies Turquie* n°2, p.125-138.
- ❖ Dubois *et alii* (1984), *Grammaire Française contemporain*, Larousse, langue française. 17, rue du Montparnasse – 75 298 Paris CEDEX 06.
- ❖ Dubois, J-G *et alii* (1961), *Grammaire Française*, Librairie Larousse, 17, rue du Montparnasse et boulevard Raspail, 114 – Paris VI^e.
- ❖ Dubois, J-G *et alii* (2007), *Grand dictionnaire, linguistique et sciences du langage*. Larousse, 21, rue du Montparnasse, 75283 Paris cedex 06
- ❖ Dumont, P. et Maurer, B. (1995), « *Le statut du français langue second en francophonie et les conditions de son enseignement* », in *Livre Blanc des langues*, Paris, AUPELF /UREF, pp.18-30.
- ❖ Ewoundji, E. (1994), *L'Enseignement/apprentissage de la grammaire à l'école primaire : cas des du CEI des écoles primaires annexes de Yaoundé*, DIPES II, ENS Yaoundé.
- ❖ Eyamo, A. (1995), « *L'usage des prépositions chez les élèves de 6^e et 3^e* », DIPES II
- ❖ Fayol, M. et Jaffre, J.-P. (1998). *Orthographe, des systèmes aux usages*, Paris, Flammarion.
- ❖ Fougerouge, M-C. (2001), « *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère* », in *Études de linguistique appliquée*, n°122, pp.216-278.

- ❖ Fradin, C. (2012), « un exemple d'activité de rémédiation post-évaluation en cours d'anglais », in académie de poitier. pp 1-5
- ❖ Frei, H. (1993), *La grammaire des fautes*, Genève, Paris, Slotkine reprints.
- ❖ Gaatone, D. (2006), « À la recherche des fondements de la grammaire : les fonctions grammaticales et le bon usage », in Revue belge de philologie et d'histoire, tome 84, pp.929-952.
- ❖ Gadet, F. (2007), *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée, collection l'essentiel français, OPHRYS.
- ❖ Gadet, F. et alii (2012). *Langue parlée : norme et variation*, Revue française de linguistique, Vol XVII-1 /Juin, pp.39-54.
- ❖ Galisson, R. et Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, paris hachette.
- ❖ Garrette, R. (1987), « Pour une analyse structurale de la phrase », Grammatica II, Tome IX – Fascicule 4, Toulouse – le Mirail, l'université de Toulouse – Le Mirail, 25 juillet.
- ❖ Grevisse, M. (1986), *Le bon usage*. Paris, Duculot, 12^e Edition
- ❖ Grevisse, M. (1990), *Le précis de grammaire française*, 29^{ème} édition, Paris, Duculot.
- ❖ Grevisse, M. et Goosse, A. (1980), *Nouvelle grammaire française*, Duculot
- ❖ Suso Lopez, J. (2001) « la grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ? », pp.1-46.
- ❖ Gares – Tamine, J. et Pellizza, M - A (1998), *La construction du texte. De la grammaire au style*, Paris, Armand Colin.
- ❖ Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press.
- ❖ Lahouam (2014), « « didactique ». l'erreur, un passage obligé dans la maîtrise des savoirs et des connaissances. »
- ❖ Le Goffic, P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris, Hachette.
- ❖ Leeman, D. (2002), *La phrase complexe. Les subordinations*, de Boeck Duculot.
- ❖ Mendo Ze, G. (1992), « La question de la norme en français », contribution à la question de la norme en français, coll. Langues et communication, Yaoundé, imprimerie Saint-Paul.
- ❖ Mendo Ze, G. (2006), *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Presses universitaires d'Afrique.
- ❖ Minkoé Bingono, C-A. (1996), *Enseignement/apprentissage de la grammaire française CM II-6è : étude d'une transition*, DIPES II, ENS Yaoundé.
- ❖ MINSEC, (2014), *Programme d'études de 6^e et 5^e : français*.
- ❖ Moirand, S. (1988). *Situation d'écrit : compréhension /production en français langue étrangère*, Paris, CLE International.
- ❖ Mougou Djouwe, P. (2009), *Enseignement/ apprentissage de l'adjectif qualificatif à partir d'un corpus littéraire: Le Fils d'Agatha Moudio de Francis Bebey*, DIPES II, ENS de Yaoundé.
- ❖ Muller, C. (2002), *Les bases de la syntaxe, syntaxe contrastive*, Bordeaux, presses universitaires de Bordeaux.
- ❖ Najib Rabadí et Akram Odeh, (2010). « l'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreiniens », Jordan Journal of Mordern Languages et Literature Vol.2 No.2, pp.163-177
- ❖ Namukwaya, H.K. (2014), « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'U niversité de Makerere », Synergies Africaine des Grands Lacs n°3, pp.209-223.

- ❖ Ngamga Tchukangoua, C. (2012), *question de morphosyntaxe : de l'insertion dans la phrase française*, Mémoire de Master, UYI.
- ❖ Ngo Njip, R-A. (1994), *Les fonctions de l'adjectif qualificatif dans les grammaires du premier cycle du secondaire*, DIPES II, ENS de Yaoundé
- ❖ Onguéné Essono, C. (2003), « *La norme de référence, quelle grammaire enseigner au lycée* », in *Langue et communication* n°5, pp.117-140.
- ❖ Onguéné Essono, L-M. (2013), *Dynamique du français dans la presse francophone du Cameroun*, Préface de Michel Mathieu, Edition Clé, Yaoundé, Cameroun, p. 122.
- ❖ Porquier, R., et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Didier.
- ❖ Pougeoise, M. (1998), *Dictionnaire de grammaire et des difficultés grammaticales*, Armand Collin.
- ❖ Ravestein, J. et Sensevy, G. (1993-1994), « *statut de l'erreur dans la relation didactique* », Centre Interdisciplinaire de Recherche Apprentissage, Didactique, Evaluation, Universitaire de Provence, Département des Sciences de l'Education, pp.83-90.
- ❖ Richards, J.C. (1971), *Error Analysis and Second Language Strategies*, *English Language Teaching Journal*, n°25, pp.200-219.
- ❖ Riegel M.,et alii, (1996) *Grammaire méthodique du français*, PUF.
- ❖ Rigault, A. (1968), « *La grammaire du français parlé* », introduction de la revue. *Le français dans le monde*, n°57. Juin.
- ❖ Selinker, L. (1972), *Interlanguage. International Journal of Applied Linguistics*, n° 10, pp.204-219.
- ❖ Tagliante, C. (1994), *La classe de la langue, paris*, CLE Internationale.
- ❖ Tsafak, G. (1998), *Éthique et déontologie de l'éducation*, Yaoundé, Presse Universitaire d'Afrique.
- ❖ Vargas, C. (1988), « *Construction de la notion de variation langagier* », Repère pour la rénovation de l'enseignement du français. *Éléments pour une didactique de la variation langagière*, Institut National de Recherche Pédagogique, p.1-12.
- ❖ Vogel, (1995), *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par broche J-M.
- ❖ Weinreich, (1966), *languages in contact*, The Hague: Mouton.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

Cher(s) élève(s),

Ce questionnaire ci-dessous est élaboré pour un travail de recherche d'ordre académique et professionnel de fin de formation. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions ci-dessous de manière objective. Cette recherche vise à améliorer le niveau de langue chez les élèves et la pratique de l'enseignement du français en 6^{ème} et en 5^{ème}. Noté bien que le questionnaire reste dans l'anonymat et dans le cadre de ce travail.

Nous vous remercions de votre disponibilité.

I- IDENTIFICATION (*Coche la case*)

Sexe : masculin féminin

Effectif de la classe : _____.

II- RELATION DE L'APPRENANT AVEC LA LANGUE FRANÇAISE

1*) *Comment avez-vous évolué de la maternelle au secondaire ? Je suis passé de la formation:*

- a) Maternelle bilingue au primaire francophone
- b) Maternelle francophone au primaire anglophone
- c) Maternelle et primaire francophone essentiellement
- d) Aucune école maternelle
- e) Primaire anglophone au primaire francophone
- f) Primaire francophone au primaire bilingue
- g) Primaire bilingue essentiellement
- h) Primaire francophone essentiellement
- i) Primaire anglophone essentiellement

2*) *Le français est pour vous :*

- a) Votre langue maternelle
- b) Votre langue de scolarisation
- c) Votre langue maternelle et de scolarisation

3*) *Le choix de la section francophone est :*

- a) Le choix de vos parents
- b) Votre choix personnel

c) Une collaboration avec vos parents

4*) Aimez-vous le cours de langue française ?

a) Oui b) Non

Pourquoi ? _____

5*) Quel genre de faute commettez-vous en rédaction et en dictée ?

a) Faute d'orthographe b) Faute de grammaire

c) Faute d'orthographe et de grammaire d) Aucune faute

6*) Quelle est l'importance des règles de grammaire et d'orthographe en français ?

Elles nous permettent :

a) De bien lire b) de bien écrire c) de bien parler

d) de bien lire, de bien écrire et de bien parler

7*) Pour parler et écrire le français à l'école, je me sers de :

a) Des règles de grammaire et d'orthographe

b) De ma langue maternelle c) Des deux à la fois

d) Pourquoi ? _____

8*) Faites-vous la différence entre la phrase en langue française et la phrase en votre langue maternelle ?

a) Oui b) Non c) Un peu

d) Pourquoi ? _____

9*) Qu'est ce qui vous empêche à écrire et à parler correctement le français ?

a) On ne retient pas bien les règles

b) L'ambiguïté des règles

c) On retient seulement les règles, mais on ne sait pas les utilisées

10*) Relisez-vous vos cours de langue française à la maison ?

a) Oui b) Non

c) Pourquoi ? _____

11*) relisez-vous vos copies après correction ?

a) Oui b) Non

c) Pourquoi ? _____

12*) Pour bien parler, écrire correctement que doit-on faire pour maîtriser et respecter les règles du français selon vous ?

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Cher(s) enseignant(s),

Ce questionnaire ci-dessous est élaboré pour une recherche académique. Cette étude porte sur le sujet : « **Normes et usages du français chez les élèves camerounais en cycle d'observation.** » dans le cadre des objectifs assignés à cette analyse, nous vous prions de bien vouloir répondre aux différentes questions ci-dessous.

Nous comptons sur votre bonne compréhension et disponibilité.

I- IDENTIFICATION

Statut de l'enseignant :

Sexe : Masculin Féminin

a) Professeur de formation b) Vacataire

Etablissement : -----

1) En tant que Professeur de français, les difficultés des élèves se manifestent le plus souvent dans :

a) La production orale b) La production écrite c) Les deux

2) Les fautes observées chez les élèves sont d'ordre :

a) Lexical b) Sémantique c) Syntaxique d) Orthographique

3) Sanctionnez-vous toutes les erreurs syntaxiques liées aux critères d'ordre orthographique et grammatical ?

a) Oui b) Non c) Parfois

d) Comment ? _____

3) Qu'est ce qui explique le mauvais usage du français chez les élèves ? Cochez trois cases au minimum.

a) La non maîtrise des règles b) La non prise en compte de la lecture

c) Le désintéressement des élèves au cours de français

d) Le manque d'exercices e) La méthode d'enseignement

f) Absence des manuels chez les élèves

g) La mauvaise correction des copies

4) Qu'est ce qui pose le plus problème dans leur expression écrite et orale ?

a) La phrase simple b) La phrase complexe c) Les deux types

d) Pourquoi ? _____

5) Est-ce que le temps imparti à chaque sous-discipline du français est suffisant pour permettre aux élèves de s'appropriier les normes du bon usage du français ?

a) Oui b) Non c) Parfois

d) Pourquoi ? _____

6) *Pendant le cours du français, rappelez-vous aux élèves l'importance de l'utilisation correcte du français ?*

a) Oui b) Non c) Parfois

7) *Les manuels au programme facilitent-ils l'appropriation des règles orthographiques et de grammaire en 6^{ème} et en 5^{ème} ?*

a) Oui b) Non c) Insuffisant

d) Pourquoi ? _____

8) *En observant les fautes produites par les élèves, pensez-vous que la formation basique a été déformée ?*

9) *Que suggérez-vous pour faciliter l'apprentissage de la norme du français au cycle d'observation ?*

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1: DE LA NORME À LA GRILLE D'ANALYSE	7
1. DE LA NOTION DE NORME.....	7
1.1. Clarification du concept de norme.....	7
1.1.1. Du point de vue classique.....	7
1.1.2. Du point de vue pédagogique.....	8
1.1.3. Point de vue empirique.....	9
1.2. Naissance et expansion de la norme.....	10
1.2.1. Origine.....	10
1.2.2. Évolution.....	12
1.3. Typologie de la norme.....	14
1.3.1. La norme standard.....	14
1.3.2. La norme endogène.....	15
2. LES COULOIRS DE LA NORME.....	17
2.1. Orthographe lexicale.....	17
2.2. Orthographe grammaticale.....	18
3. RAPPORT NORME ET USAGE : LA VARIATION LINGUISTIQUE.....	19
3.1. Le concept de variation linguistique.....	20
3.2. Types de variations.....	20
3.2.1. La variation morphosyntaxique.....	21
3.2.2. La variation lexico-sémantique.....	21
3.2.3. La variation phonético-phonologique.....	22
4. CADRE THÉORIQUE.....	22
4.1. La théorie de l'analyse des erreurs.....	22
4.1.1. La notion d'erreur.....	23

4.1.2. Principes fondateurs de l'analyse des erreurs	24
4.1.2.1. Perspective de l'analyse contrastive	25
4.1.2.2. Approche de l'analyse des erreurs	26
4.1.2.3. L'approche interlinguale.....	27
4.1.3. Les type d'erreurs.....	28
4.1.3.1. Les erreurs de contenu.....	28
4.1.3.2. Les erreurs de forme.....	28
4.2. Théorie connexe.....	29
CHAPITRE 2 : ANALYSE DES ERREURS DES APPRENANTS DE 6è ET 5è	30
1. PRÉSENTATION DE L'EXERCICE D'EXPRESSION ÉCRITE.....	30
1.1. Définition de l'épreuve	30
1.2. Objectifs de l'exercice	31
1.3. Acquisition de l'écrit au cycle d'observation	32
2. PRÉSENTATION DU CORPUS	32
2.1. Note sur la constitution du corpus	32
2.2. Typologie des occurrences par catégorisation des erreurs.....	35
2.2.1. Erreurs morphologiques	35
2.2.2. Erreurs lexicales	36
2.2.3. Erreurs phonogrammiques	37
2.2.4. Erreurs calligraphiques et de segmentation.....	38
2.2.5. Erreurs idéogrammiques	38
3. ANALYSE DES ERREURS	39
3.1. Erreurs morphosyntaxiques	39
3.1.1. Confusion d'accord de genre.....	39
3.1.2. Emploi des pronoms.....	40
3.1.2.1. Cas de confusion des pronoms personnels	40
3.1.2.2. Cas de confusion des pronoms relatifs	41
3.1.2.3. Cas d'omissions des pronoms.....	41
3.1.2.4. Confusion homophonique ce/se.....	42
3.1.3. Emploi des temps verbaux	43
3.1.3.1. Choix d'un mauvais radical.....	43
3.1.3.2. Mauvaise utilisation de l'infinitif	43
3.2. Erreurs lexicales.....	44
3.2.1. Usage des calques.....	44

3.2.2. Créations erronées des mots	45
3.3. Écarts phonologiques	45
3.3.1. Doublement ou non de consonnes non fonctionnelles	45
3.3.2. Omission des finales des mots	46
CHAPITRE 3 : EXAMEN DE L'ENQUÊTE PAR SONDAGE.....	47
1. TECHNIQUE D'EXPERIMENTATION	47
1.1. Éléments concernés par l'enquête.....	47
1.2. Élaboration du questionnaire	48
1.2.1. Administration du questionnaire	49
1.2.2. Questionnaire adressé aux apprenants.....	49
1.2.3. Questionnaire adressé aux enseignants	49
2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS	50
2.1. Incidence du formulaire des apprenants.....	50
2.1.1. Statut d'identification des apprenants	50
2.1.2. Relation de l'apprenant avec la langue française	50
2.2. Incidence du formulaire des enseignants	56
2.2.1. Identification des statuts des enseignants.....	57
2.2.2. vision des difficultés des apprenants par l'enseignant	57
3. OBSERVATION DE CLASSE	61
CHAPITRE 4 : PESPCTIVES DIDACTIQUES.....	62
1. ATTITUDE DES RESPONSABLES DE L'ÉDUCATION	62
1.1. Actions de l'administration et des enseignants	62
1.1.1. Idées proposées à l'administration	62
1.1.2. Idées suggérées aux enseignants	63
1.1.3. Actions des parents.....	64
1.1.3. Actions des apprenants.....	64
2. PROPOSITION PRATIQUE	65
2.1. Suggestion d'une fiche-navette.....	65
2.1.1. Conceptualisation de la fiche-navette.....	65
2.1.2. Présentation du modèle de fiche-navette.....	65
2.2. Mécanisme de fonctionnement	66
2.2.1. Première étape : correction des erreurs	66
2.2.2. Deuxième étape : la distribution de la fiche de remédiation	66
2.2.3. Troisième étape : travail sur la fiche-navette	66

2.2.4. Quatrième étape : remise des copies	67
3. PRÉPARATION D'UNE FICHE DE REMÉDIATION.....	67
4. AVANTAGES DE LA FICHE-NAVETTE.....	69
CONCLUSION GÉNÉRALE	70
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	72
ANNEXES.....	vi
TABLE DES MATIÈRES	x