

ANALYSE D'ERREURS MORPHOSYNTAXIQUES DANS DES PRODUCTIONS ÉCRITES D'ÉLÈVES DE TERMINALE DE LA COMMUNE DE YOPOUGON

Dr Anatole BÉRE

Université Felix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody

&

Dr Yaoua Marthe KOSSONOU

Université Felix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody

Résumé

Pouvoir rédiger une production écrite est l'un des buts essentiels que l'on cherche à atteindre dans l'interaction enseignement-apprentissage du français. En effet, toute rédaction permet une communication écrite rationnelle et sert d'indicateur de jugement de la personne formée. Elle est ainsi l'objet de plusieurs réflexions dans le domaine de la didactique. Notre étude s'est intéressée aux erreurs morphosyntaxiques commises par des élèves en classe de Terminale dans deux établissements de la commune de Yopougon. L'enquête menée a permis de révéler d'une part, un pourcentage élevé d'erreurs au niveau des accords (sujet-verbe et participe passé) et d'autre part, les origines de ces erreurs. Étant donné que notre objectif ici s'inscrit dans une logique de remédiation, quelques recommandations sont faites au Ministère de l'éducation nationale, ensuite aux parents d'élèves et enfin, aux enseignants et à leurs apprenants.

Mots clés : didactique, français, morphosyntaxe, production écrite, évaluation.

Abstract

Being able to write a written production is one of the essential goals in the teaching-learning interaction of French. Indeed, all writing allows for rational written communication and serves as an indicator of the judgment of the person being trained. It is thus the object of several reflections in the field of didactics. Our study focused on the morphosyntactic errors committed by students in the Terminale class in two schools in the commune of Yopougon. The survey revealed, on the one hand, a high percentage of errors in agreements (subject-verb and past participle) and, on the other hand, the origins of these errors. Since our objective here is part of a remedial approach, a few recommendations are made to the Ministry of Education, then to the parents of the students and finally to the teachers and their learners.

Key words: didactic, French, morphosyntax, written production, evaluation.

Introduction

Dans la didactique du français en Côte d'Ivoire, l'écrit se présente comme le moyen privilégié pour rendre compte des apprentissages et conditionne, le plus souvent, la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant. Toutefois, malgré l'importante et incontournable place qu'occupe l'écrit dans le système éducatif et dans nos sociétés en général, il est facilement fait le constat d'obstacles auxquelles sont confrontés les apprenants dans leurs productions écrites. En effet, ils éprouvent des difficultés de natures diverses au nombre desquelles, celles où il s'agit d'exprimer leur originalité et leur créativité. Il y a aussi celles qui consistent à respecter les caractéristiques des types de discours, sans omettre les problèmes liés à la grammaire, à la conjugaison et au lexique. Cependant, la manipulation des structures morphosyntaxiques demeure l'une des préoccupations majeures.

La morphosyntaxe est une importante composante de l'écrit, étant donné qu'elle concerne l'ensemble des structures qui permettent la construction grammaticale d'un énoncé. Elle constitue ainsi un obstacle pour celui qui n'en a pas la maîtrise. En effet, tout apprenant confronté aux difficultés liées aux normes morphosyntaxiques, peut faire le constat d'un usage complexe du français, en tant que médium mais aussi en tant que discipline.

Devant une telle réalité, envisager des solutions efficaces dans l'enseignement-apprentissage du français suppose de cerner réellement les types d'erreurs morphosyntaxiques dont l'occurrence en fait un problème d'emploi. Toute chose qui nous amène à nous poser les questions suivantes : qu'est-ce qui peut expliquer la difficulté des élèves à réinvestir les notions de morphosyntaxe déjà acquises, dans leurs productions écrites ? Comment peut-on améliorer la qualité des productions écrites chez les élèves de niveau terminal ?

Dans une approche fonctionnelle, cette étude vise d'une part à identifier et à décrire les erreurs morphosyntaxiques commises par des élèves de Terminale, dans leurs productions écrites. D'autre part, il est question de réfléchir sur l'origine de ces distorsions dans le sens d'une esquisse de remédiation.

1. La notion de morphosyntaxe

La morphosyntaxe est formée à partir de deux domaines de la linguistique : la morphologie et la syntaxe. La morphologie est l'étude de la formation interne des mots d'une langue. La syntaxe quant à elle, est définie comme l'étude des régularités auxquelles se conforme la combinaison des mots en phrases. Ces deux composantes de la morphosyntaxe permettent de montrer comment la structure d'une phrase dans une langue donnée permet à tout locuteur de comprendre le sens de cette phrase.

Il conviendra donc de définir la morphosyntaxe comme l'étude des formes et des règles de combinaison régissant la formation des énoncés. C'est en substance ce qui ressort des propos de F. Neveu (2015, p. 239) qui la perçoit à deux niveaux. Pour lui en effet, « le terme de *morphosyntaxe* désigne d'une part, les phénomènes déterminés par la structuration syntaxique de l'énoncé. D'autre part, il renvoie à l'étude conjointe des règles de structure interne des mots, et des règles de combinaisons des morphèmes conditionnées par la syntaxe ».

Toutes les langues du monde se caractérisent par des processus syntaxiques et morphologiques qui varient d'un système linguistique à un autre. En français, la morphosyntaxe s'exprime de manière lexicale, flexionnelle, contextuelle et positionnelle, chaque codage pouvant avoir plusieurs variétés.

1.1. La morphosyntaxe lexicale

Elle concerne la formation des mots et la création de nouvelles unités lexicales par la dérivation, la préfixation, la suffixation et la composition. L'ensemble de ces variations permet aussi de modifier la catégorie du mot. Toutefois, il existe quelques exceptions, notamment pour les auxiliaires et le verbe « aller », où des variations lexicales correspondent à des différences de temps de verbe ou de personnes du verbe.

Exemple :

(1). Variation de temps pour un même verbe (*être*) : *suis* – *serai* – *fus*

1.2. La morphosyntaxe flexionnelle

Les variations flexionnelles en français ont trois grands types d'usage : changements catégoriels d'un mot (ou modifications sémantiques du mot), oppositions entre singulier et pluriel ou entre masculin et féminin des noms, formes verbales (temps et personnes).

Exemples :

(2) a. *Modifier* (verbe) - *modification* (nom)

(2) b. *Fermier*, *fermière*

- (2) c. *Noir / noires*
- (2) d. *Regardons / regardais*

1.3. La morphosyntaxe contextuelle

Elle se rapporte aux groupes nominaux et groupes verbaux. Elle comprend l'ensemble des formes appelées clitiques, les formes de négation, les déterminants et les prépositions, ainsi que certains adverbes. Dans sa grande partie, la morphosyntaxe contextuelle s'intéresse aux mécanismes qui permettent de construire les groupes nominaux.

Exemples :

- (3) a. *Le vase, la vase.*
- (3) b. *L'élève, les élèves.*
- (3) c. *Papa, à papa.*

1.4. La morphosyntaxe positionnelle

Elle s'intéresse à la position du sujet et de l'objet du verbe. Chaque groupe de mots pourrait, dans un contexte approprié et parfois avec des modifications minimales, être utilisé isolément. Mais leur ensemble, en fonction de leur position, apporte un sens nouveau et différent.

Exemples :

- (4) a. *L'Asec a battu l'Africa.*
- (4) b. *L'Africa a battu l'Asec.*

2. La démarche méthodologique

Au cours de l'année scolaire 2015-2016, nous avons collecté un ensemble de données tirées de productions écrites d'élèves en classe de Terminale toutes séries confondues. À partir de celles-ci, il a été établi un questionnaire adressé aux enseignants de la discipline de français.

Ce questionnaire comprend 04 questions fermées et 06 questions ouvertes qui portent sur le profil des informateurs que sont les enseignants. Il leur a aussi été demandé d'indiquer les erreurs qu'ils relèvent dans les productions écrites de leurs élèves, ainsi que ce qui pourrait les justifier. Pour le recueil de cet ensemble de données, ce questionnaire a donc été remis à 10 personnes enquêtées, dont 05 du lycée Simone Ehivet Gbagbo et 05 autres du collège Anador. Ces établissements sont situés dans la commune de Yopougon (une commune du district d'Abidjan) et ont respectivement le statut d'établissement public et privé. On compte parmi ces enseignants, 07 hommes et 03 femmes.

Au nombre de 40, les productions collectées sont celles qui proviennent de l'examen blanc régional 2016 dans la commune de Yopougon où les élèves ont eu le choix entre le résumé de texte argumentatif, le commentaire composé et la dissertation littéraire. Ce sont les trois types de sujet de l'épreuve écrite de français au BAC. Les thèmes développés dans ces différents sujets sont assez familiers aux élèves qui en ont une grande connaissance culturelle et sociale. Ils touchent l'Afrique, le pays qu'est la Côte d'Ivoire ainsi que la vie quotidienne. La connaissance du thème de l'exercice joue un rôle essentiel dans la réalisation des tâches de production écrite.

3. Présentation et esquisse d'analyse des types d'erreurs morphosyntaxiques

Un total de 418 erreurs a été relevé dans les textes écrits par les élèves. La moyenne obtenue est donc de 10,45 erreurs par copie. Ce chiffre élevé est interpellateur, mais cette moyenne est peu représentative puisque le nombre d'erreurs morphosyntaxiques varie énormément d'un élève à un autre. Le tableau ci-après, présente la répartition de ces erreurs selon les différents aspects de la morphosyntaxe.

Tableau 1 : Répartition des erreurs selon leurs aspects morphosyntaxiques

Aspects de la morphosyntaxe	Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentage de chaque type d'erreur	Total du nombre d'erreurs	Pourcentage du total d'erreurs
Lexical	Orthographe lexicale	40	100 %	40	9,56 %
Flexionnel	Accord adjectival	20	7,06 %	283	67,70 %
	Accord sujet-verbe	127	44,88 %		
	Accord du participe passé	136	48,06 %		
Contextuel	Détermination nominale	95	100 %	95	22,72 %
Positionnel	Structure des phrases	0	100 %	0	0 %
TOTAL		418		418	100 %

En observant le tableau 1, ce qui frappe à première vue est le nombre élevé d'erreurs liées à la flexion. Les 283 erreurs représentent les deux tiers (67,70 %) du corpus. On constate que la majorité de ces écarts est liée à la construction verbale (263). Les erreurs d'accord adjectival sont en nombre plus réduit (7,06 %). Elles ne sont pas récurrentes et

peuvent rapidement être corrigées par l'élève. C'est pourquoi elles ne seront pas prises en compte dans la suite de notre analyse.

Les erreurs relevées au niveau de l'orthographe lexicale sont liées à l'absence du trait d'union (*quelques uns) ; de la majuscule (*france, *afrique) ; de l'accent (*etudiant) et à l'emploi d'une voyelle à la place d'une autre (*indépendent). Ces graphies ne correspondent pas à la norme. Cependant, elles n'altèrent pas la prononciation et ne se manifestent qu'à l'écrit. Une analyse de ces erreurs orthographiques pourrait être faite, mais elle renverrait à un autre cadre théorique dans lequel cette étude ne s'inscrit pas. Elles sont donc exclues de nos résultats de sorte à mettre essentiellement l'accent sur les erreurs 'purement' morphosyntaxiques et qui se caractérisent surtout par leur grande occurrence.

La remarque faite au niveau de la morphosyntaxe positionnelle est que les élèves n'ont commis aucune erreur liée à la structure des phrases. Ce qui nous fait dire qu'ils éprouvent peu de difficultés au niveau de la place des mots dans la construction syntaxique de la phrase.

L'exclusion des problèmes d'orthographe lexicale et d'accord adjectival ramène donc le nombre total d'erreurs recueillies à 358, soit une moyenne de 08,95 sur l'ensemble des productions écrites. Ce corpus permet de mieux observer la répartition des types d'erreurs morphosyntaxiques qu'indique le tableau 2 ci-après.

Tableau 2 : Répartition des types d'erreurs morphosyntaxiques

Types d'erreurs	Nombre d'erreurs	Pourcentages
Accord sujet-verbe	127	35,47 %
Accord du participe passé	136	37,99 %
Détermination nominale	95	26,54 %
Total	358	100 %

Le tableau 2 expose le nombre et le pourcentage de chaque type d'erreurs commises par les élèves de Terminale dans des établissements scolaires différents. Les erreurs d'accord du participe passé occupent le premier rang (37,99 %), suivies de celles des accords sujet-verbe (35,47 %). La détermination nominale vient en troisième position avec un taux de 26,54 %.

Les erreurs liées à la construction verbale (accord sujet-verbe et accord du participe passé) sont en nombre très élevé (263). Elles représentent plus de la moitié des erreurs identifiées dans notre corpus. C'est pourquoi, dans notre étude, un accent particulier est mis sur ce type d'erreurs.

3.1. Les erreurs dans les constructions verbales

D'un point de vue morphosyntaxique, le verbe joue un rôle majeur dans l'organisation de la plupart des phrases. En mettant en relation les autres éléments constitutifs d'une proposition, selon son sens propre et des règles morphosyntaxiques propres à chaque langue, le verbe fait de celle-ci (la proposition) un ensemble doté de sens dont il constitue le noyau. Ainsi, les constructions verbales sont diverses et elles varient selon les types de verbes, les catégories et les formes verbales. Cette variété de constructions verbales représente pour certains élèves une difficulté. L'une des plus pertinentes du français à l'écrit porte sur l'accord, en l'occurrence, l'accord du verbe avec son sujet et l'accord du participe passé.

3.1.1. Les difficultés liées à l'accord sujet-verbe

Nous avons relevé dans les différentes productions écrites des élèves de Terminale, les exemples d'erreurs suivants :

- C 2 : **Nombre d'africains insinu** que la France possède leur bien matériaux. **Les étudiants africain partais** aux Canada et aux États-Unis. **Les Français prènne** la décision de ne plus ce mêler des affaires internationales. **Elle contestent** les profits réalisés depuis des décennies. **Elle appellent** à une relation équilibrée avec la France.
- C3 : les africains **soupsonne** la France de voler les matières premières. La France doit prouver au africain **qu'il peuvent** réussir avec eux. **Les œuvres littéraires pousse** à critiquer le système. **Les œuvres écrites permet** à l'Afrique de se révolter. (...) pour cette raison **plusieurs idéologie sons** mise en place. Dans **cette œuvre Aimé Césaire mais** sa vision de l'Afrique indépendante économiquement en évidence.
- C 17 : **les grandes entreprises de la France demande** certaines faveurs aux africains.
- C28 : le théâtre est l'usage du beau à travers **ses rideaux produit** par des personnages **que donnent l'auteur**. On peut dire que **les histoires plonge** le public dans une histoire fantastique. L'auteur parle d'un personnage fictif dont **les rêves ne peut** être réalisés.
- C 29 : il trouve que **ça ne les apportent** rien. Il y a **plusieurs sciences qui se développent** à travers le théâtre. (...) **une science et une culture qui nous fait** découvrir plusieurs choses

-C 30 : **les lecteurs ressent** le théâtre. (...) que **les lecteurs comprennent** à travers les messages que **les écrivains produisent**.

-C 36 : **l'auteur leur demandent** de pardonner et d'oublier les conflits et **les amènent** à vivre tous ensemble dans un même endroit.

Les erreurs constatées au niveau de l'accord du verbe avec son sujet sont des indices révélateurs des difficultés rencontrées par les élèves quant à l'application des règles d'accord dans l'usage de la langue française. Le problème souligné dans celle de l'accord sujet-verbe est l'identification du sujet. En effet, certaines erreurs relevées mettent en évidence cette difficulté. Les élèves accordent le verbe soit avec le complément du nom ou le complément d'objet, si celui-ci est placé avant le verbe ; soit avec le mot ou le groupe de mots qui est directement relié au verbe, sans chercher à vérifier la fonction de ce mot ou ce groupe de mots.

Identifier le sujet dans un énoncé peut réduire certaines erreurs relevées dans notre corpus. Il est possible d'en déduire donc que l'identification du sujet dans une construction syntaxique, peut faire partie des stratégies pouvant réduire les risques d'erreurs dans l'application des règles d'accord sujet-verbe.

3.1.2. Les difficultés liées à l'accord du participe passé

Quel que soit le niveau d'étude des apprenants, l'accord du participe passé se présente comme un véritable problème d'apprentissage du français, langue seconde (A. Béré, 2009, p. 28). Dans notre corpus, nous avons relevé les énoncés où ont été identifiées des difficultés liées à l'emploi du participe passé sans auxiliaire, au participe passé employé avec l'auxiliaire *être* et au participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*.

3.1.2.1. Le participe passé employé sans auxiliaire

Lorsqu'il n'est pas accompagné d'un auxiliaire, le participe passé, comme un adjectif, s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie. Le non-respect de cette règle a entraîné les erreurs dans les phrases suivantes :

-C 1 : **La discrimination raciale mené** par la France contre les nègres.

-C 3 : *C'est en fonction de ces intérêts placé* dans les pays africain que les français agissent. (...) **leurs intérêts sacrifié** au profit de la France.

-C 7 : **Les matières premières exploité** par la France sont très nombreuses.

-C 8 : Alors les africains oublierons **les erreurs passés**.

- C 10 : Dans l'œuvre intitulé Le Monde Diplomatique l'auteur encourage la lutte des africains pour la libération politique.
- C 17 : **Les conséquences** laissé par la violence et la haine.
- C 25 : le poète montre la **face caché** de la terre.
- C 27 : C'est ce qui entraîne la guerre dans le continent africain **provoqué** par la France.
- C 38 : **Les écrivains engagé** à transmettre l'amour du théâtre ont une passion de la scène.

Ces erreurs sont en partie dues à la difficulté qu'ont les élèves à identifier dans une phrase, le mot auquel le verbe se rapporte. Elles peuvent également se justifier par l'oubli de l'existence de cette règle, vu l'accent mis, dans les programmes d'enseignement du français depuis les classes du primaire aux classes du secondaire (1^{er} cycle), sur l'accord du participe passé employé avec les auxiliaires *être* et *avoir*.

L'observation faite dans le corpus est que le participe passé employé sans auxiliaire n'a pas été suffisamment utilisé dans les écrits des élèves. Cependant, nous avons identifié vingt-six (26) erreurs. Certes, ce nombre n'est pas assez significatif, mais pour des élèves en classe de Terminale, il est suffisamment indicatif.

3.1.2.2. Le participe passé employé avec l'auxiliaire *être*

Employé avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec le sujet. Certains élèves de Terminale éprouvent des difficultés dans la mise en application de cette règle. Cela se remarque dans les énoncés suivants :

- C 2 : Les africains **sont décider** à lutter pour le développement du continent.
- C 3 : (...) même s'ils **sont libérer**.
- C 5 : Nous **sommes dominer** par ses gens. L'Afrique **est exploité** par la France.
- C 6 : Les africains **sont soumient** à leur décitions. Les dirigeants **sont contrôler** par les européens. Certains **étaient tuer** ou **emprisonner**.
- C 7: Les jeunes africains **sont aller** aux Etats Unis et au Canada pour avoir plus de chance de réussir. Les européens **se sont sentir** comme des moins que rien.
- C 8 : La lutte pour l'axcession à l'indépendance **était terminer**.
- C 9 : La France apporte sont soutient aux africains qui **son parti** en Europe.
- C 10 : Ils **se sont partagés** les richesses de l'afrique.
- C 14 : Il est important de dire que la france **c'est tiré** des affaires politique.

- C 19 : Les éléments de la nature **sont utiliser** par l'auteur pour faire ressortir les notions de haine et de violence.
- C 35: Les acteurs **se sont distribués** les rôles avant de monter sur scène.
- C 40 : Tous les couches sociaux **sont représentés**.

Les erreurs liées à l'emploi du participe passé avec l'auxiliaire *être* sont au nombre de cinquante-deux (52). Certaines de ces erreurs sont dues à la généralisation d'une traditionnelle règle de grammaire qui indique que quand deux verbes se suivent, le second se met à l'infinitif (C2, C3). Il en est de même pour l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* (C10, C35).

Dans la phrase *la France *c'est *tiré des affaires politique* (C14), une autre erreur est relevée : **c'est* au lieu de *s'est*. Il s'agit d'une confusion homophonique. Cette confusion se remarque aussi avec les mots *sont* et *son* dans l'énoncé *la France apporte *sont soutient aux africains qui *son parti en Europe*. Ce type d'erreurs est fréquent dans les copies des élèves. Mais le problème touche surtout l'homophonie des désinences verbales. En effet, un grand nombre d'erreurs se focalise au niveau de la transcription des formes verbales dont la sonorité finale se fait en [e]. Ainsi, le recours à la désinence de l'infinitif des verbes du 1^{er} groupe (verbe en **-er**) à la place de leurs participes passés, est très récurrent dans les copies.

3.1.2.3. Le participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*

La règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir* est énoncée comme suit : « Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir s'accorde en genre et en nombre avec son complément d'objet direct s'il en est précédé; il reste invariable s'il en est suivi ou s'il n'a pas de COD » (M. Grevisse, 2009, p. 250).

Le relevé des énoncés de notre corpus a permis d'identifier quelques exemples d'emplois fautifs du participe passé :

- C 1 : la France **a abuser** de l'ignorance des continents africains.
- C 2 : la colonisation en Afrique **a causer** de nombreux choquent dans son développement économique.
- C 3 : la plupart des pays africains **ont connus** leurs indépendances.
- C 13 : elle ne **l'a pas accepté** (l'est mis pour la sanction).
- C 14 : (...) la France **a éliminer** leur desir en l'Afrique.
- C 17 : Le thème de la réconciliation **les a** de tous les temps **passionné** (les est pour les

écrivains).

-C 18 : A travers ses expressions l'auteur nous **a montrés** le coté obscur des peuples.

C 22 : c'est différente illustration nous **on** donc **permit** de montre comment le poète fait appelle (...).

-C 25 : le poète **a exorter** sont peuple à la paix.

-C 26 : cette phrase montre que la haine **a été rejeter** par tous peuples.

-C 38 : les spectateurs **ont exbloser** de rire.

-C 39 : le théâtre **a épouser** le cœur de tout chacun.

À l'observation de ces énoncés, il est possible de faire les mêmes remarques que celles relevées dans l'emploi du participe passé avec l'auxiliaire *être*. L'on retiendra pour l'essentiel, la généralisation des règles d'accord ainsi que les confusions homophoniques entre formes de verbes du 1^{er} groupe et leurs équivalences en termes de participe passé.

3.2. La détermination dans une construction nominale

Dans les différentes productions écrites des élèves enquêtés, nous avons relevé les erreurs suivantes :

-C 1 : les africains doivent avoir une vision d'ensemble pour bâttit l'Afrique en construisant **des usine** et **des entreprise**.

-C 2 : la confiance qu'ils avaient pour **les blanc** s'amenuise. Cette sorte de manipulation orchestré par **les blanc**.

-C 3 : pour cette raison **plusieurs idéologie** sons mise en place.

-C 4 : la France doit refaire **ces relations** avec le continent.

-C 5 : **les étudiant** noirs se dirigent tous vers le Canada.

-C 6 : la France donne **sont soutien** au continent noir.

-C 12 : la plupart **des président** africains sont des dictateurs.

-C 13 : **les africain** laissent souvent la France exploité **leur richesses**.

-C 14 : la France soutient **les dirigen** africains qui prônent la dictature.

-C 22 : L'étude de **se texte** nous a permit de montre à quel point la réconciliation est Bénéfique.

Le plus souvent, les élèves ne font pas porter aux noms la marque du pluriel. Ils écrivent les mots sous leur forme neutre c'est-à-dire qu'ils font porter aux noms, la marque du singulier. Pourtant, ils connaissent pour la plupart, la marque du pluriel des

noms et savent l'interpréter. Ils sont donc en mesure de la formuler ainsi : 'au pluriel, il faut ajouter -s au nom'. En somme, ils disposent d'une connaissance dite 'déclarative' mais ils ne la mettent pas en application. L'hypothèse la plus plausible qui puisse expliquer ce fait, est que les élèves semblent ne pas disposer d'une assez grande capacité d'attention dans la mise en pratique des normes liées aux accords grammaticaux dans la détermination du nom.

4. Discussion sur l'origine des erreurs morphosyntaxiques

Ayant une idée assez précise des types d'erreurs que les élèves de Terminale dans la commune de Yopougon commettent dans leurs productions écrites, il est indispensable de chercher à comprendre les causes afin d'en définir les zones de faiblesse dans lesquelles les compétences des élèves devraient être construites. Ces causes seront inventoriées à partir de l'analyse des différentes erreurs relevées dans le corpus ainsi que des questionnaires remis aux enseignants et aux élèves.

Les erreurs identifiées dans les copies des élèves trouvent pour la plupart leur explication dans la complexité de la langue française. À côté de celle-ci, il y a une appréciation subjective des productions écrites qu'il est possible d'indexer. L'on notera aussi cette surcharge cognitive des apprenants déjà sous la pression de leur environnement sociolinguistique.

4.1. La complexité de la langue française

Le français est une langue ayant un système d'écriture phonétique, c'est-à-dire que c'est un système qui vise à reproduire la suite des sons se succédant dans le mot. Cependant, l'une des spécificités du système graphique français comparé à d'autres langues à notation phonétique (l'Allemand par exemple) demeure dans la fréquence élevée d'apparition de lettres qui ne correspondent à aucun segment sonore de la langue parlée (marques d'accord, marques dérivatives, etc.). Selon une étude menée par N. Catach (1980), cité par L. Kalai (2008, p. 212), il est révélé que « les lettres muettes, en français, représentent environ 12 à 13 % des graphèmes écrits ». Ainsi, le français écrit se caractérise par rapport au français oral par une morphologie inaudible qui touche les homophones verbaux et les accords en genre et en nombre. Cette spécificité du français est l'une des causes de sa complexité.

Il semble donc que la complexité du français est à l'origine de la majorité des erreurs grammaticales commises par les élèves enquêtés, puisqu'on peut rarement se fier à l'oral pour trouver la marque morphosyntaxique qui convient. Comme cela est souligné par l'un d'eux : « *c'est la langue la plus compliquée, tu ne sais même pas comment écrire sans te tromper* ».

Il n'est pas possible d'écrire exactement un mot tel qu'on le prononce ou tel qu'on l'entend. C'est pourtant ce que tentent de faire, spontanément, les élèves quand ils écrivent et commettent des erreurs liées aux confusions homophoniques.

Exemples :

- (5) a. L'Afrique doit ***ce** battre pour ***sont** développement.
- (5) b. Dans cette œuvre Aimé Césaire ***mais** sa vision de l'Afrique ***independent** économiquement en évidence.

Toutefois, ces erreurs n'ont pas pour unique origine, la complexité de la langue française.

4.2. L'évaluation subjective des productions écrites

L'évaluation se présente comme un dispositif indispensable pour aider les élèves à améliorer leurs performances. Dans le cadre d'une évaluation qui se veut formative, l'objectif premier n'est pas de mesurer ou de noter mais de permettre aux apprenants de progresser et d'améliorer leurs productions. Par conséquent, l'appréciation doit apporter à l'apprenant des informations précises et claires, l'objectif étant de lui permettre de découvrir les zones où il éprouve des difficultés, en vue de l'aider à mettre en place des stratégies qui lui permettent de progresser. Ce n'est pas le constat qui est fait lors de l'évaluation des copies des élèves. Dans la plupart des cas, l'élève ne peut valablement tirer profit de la lecture de sa copie évaluée. Les remarques qui y sont faites restent le plus souvent trop imprécises pour les aider dans le sens d'une remédiation.

Exemples :

- (6) a. **Trop de fautes.** De quelles fautes s'agit-il ? Telle est la question qu'il est possible de se poser, sachant qu'aucun mot n'a été souligné dans le but d'attirer l'attention de l'élève sur les erreurs commises. Dans une situation pareille, il est difficile, pour celui-ci, de savoir si une telle observation porte sur des erreurs orthographiques, grammaticales, etc. Aussi, faire une auto-évaluation relève-t-il d'une tâche complexe à accomplir.
- (6) b. **Attention à vos verbes.** Cette appréciation peut signifier que l'élève rencontre

des problèmes aussi bien au niveau du choix des modalités verbales (syntaxe) qu'au niveau du lexème verbal (morphologie).

4.3. La surcharge cognitive

L'activité rédactionnelle nécessite davantage de ressources cognitives que beaucoup d'autres activités. L'acte d'écrire met en jeu de nombreuses compétences chez les élèves. Ceux-ci doivent accomplir simultanément de multiples tâches qui épuisent leurs capacités : planifier et structurer un texte, chercher les mots et les idées, construire ses phrases, vérifier les accords grammaticaux, choisir l'orthographe et la ponctuation, etc. La plupart des chercheurs insistent sur le fait que celui qui écrit, qu'il soit novice ou expert, est toujours en situation de surcharge cognitive.

4.4. L'environnement sociolinguistique de l'apprenant

La Côte d'Ivoire est un pays qui se caractérise par sa diversité linguistique. Cependant, aucune langue ivoirienne n'a le statut de langue officielle, statut qui est plutôt conféré au français, langue du colonisateur. Son intégration dans le patrimoine linguistique a été une 'réussite', parce que le français est aujourd'hui incontournable dans tous les domaines (éducatif, administratif, professionnel, etc.). L'importante place qu'occupe le français va contraindre toutes les personnes vivant sur le territoire ivoirien à l'introduire dans leur répertoire linguistique afin de chercher à se l'approprier. Cette démarche va faire naître plusieurs variétés de français. Ainsi que le fait remarquer J. N. Kouadio (2006, p. 01), « (...) les différentes variétés de français sont nées des divers modes d'appropriation du français des locuteurs ivoiriens ». Ces variétés locales sont le français populaire ivoirien (FPI) et le 'nouchi' que G. B. Mel et J. N. Kouadio (1990, p. 53) présentent en ces termes :

Le français populaire ivoirien ou 'le français de Moussa' est, du point de vue sociolinguistique, un pidgin né de l'effort d'appropriation de la langue française - langue officielle, langue de l'administration, des affaires, de l'enseignement, donc seule langue de promotion sociale individuelle - par des populations peu ou pas lettrées. Des interférences de toutes natures (phonétique, morphologique, lexicale, syntaxique, sémantique), issues de langues nationales, se retrouvent fatalement dans le FPI.

Pour ce qui concerne précisément le 'nouchi', J. N. Kouadio (1992) que cite A. Béré (2009, p. 334) définit ce type de parler comme une forme 'bâtarde' à cheval entre le français populaire et les langues nationales.

Toutes ces variantes linguistiques se distinguent du français normatif et de toute évidence, ont un impact sur la production des écrits où doit être évaluée la compétence

des apprenants. La lecture de plusieurs copies d'élèves laisse percevoir les stigmates de l'influence sociolinguistique dont ils sont victimes.

Au regard de tous ces faits évoqués *supra*, la démarche va maintenant consister à proposer des pistes de remédiation aux différents acteurs du système éducatif. Il s'agit essentiellement des autorités du Ministère de l'éducation nationale, des parents d'élèves, des enseignants et enfin, des apprenants.

5. Proposition de quelques pistes de remédiation

C'est sur la base des analyses faites des questionnaires et des erreurs relevées dans le corpus que quelques pistes seront proposées dans le but de remédier à ces erreurs. Toutefois, il faut indiquer que les solutions proposées n'ont nullement la prétention de résoudre l'ensemble des problèmes auxquels font face enseignants et apprenants, interagissant dans la didactique du français.

5.1. Des recommandations au Ministère de l'éducation nationale

Dans sa mission qui consiste à promouvoir une éducation de qualité, le Ministère en charge de l'éducation nationale pourrait revoir sa stratégie en matière de promotion de la lecture dans les lycées et collèges. Celle-ci consiste, d'abord, à doter chaque établissement d'une bibliothèque aussi moderne qu'équipée. Mais est-ce suffisant pour y attirer les élèves ? Peut-être faudrait-il, ensuite, les y contraindre en instituant dans leur emploi du temps, une ou deux heures de lecture en bibliothèque. Et cela, avec obligation d'élaborer une fiche de lecture d'ouvrages lus qui sera évaluée par l'enseignant. Evaluation qui serait prise en compte dans le calcul de la moyenne de français.

5.2. Des recommandations aux parents d'élèves

Les parents ont toujours été et resteront les premiers éducateurs de l'élève. Leur attitude est fondamentale dans la réussite scolaire de leurs enfants. Ils doivent donc assumer leurs responsabilités de parents d'élèves. En cela donc, l'on pourrait leur recommander de mettre à la disposition de ces derniers, le matériel didactique adéquat (livres de grammaire, cahiers, œuvres littéraires, stylo, dictionnaire, bloc-notes) afin de les mettre dans les meilleures conditions d'apprentissage.

Par ailleurs, ils doivent les inciter à lire régulièrement des œuvres littéraires et à utiliser un bloc-notes en vue d'enrichir leurs compétences lexicales, ainsi que réviser les règles

d'accord grammatical. Les parents d'élèves sont alors interpellés dans le sens d'une plus grande responsabilité en ce qui concerne l'encadrement de base de leurs progénitures

5.3. Des recommandations aux enseignants

A chaque début d'année scolaire, les enseignants de français, comme d'ailleurs ceux des autres disciplines, font le constat que de nombreux prérequis ont besoin d'un renforcement. C'est pour cela que dès la rentrée scolaire, il est nécessaire que les premières semaines de cours soient consacrées à la révision de certains points de grammaire tels que les accords dans l'emploi du participe passé, ainsi que dans la relation sujet-verbe. Cette révision portera aussi sur des règles liées aux distorsions orthographiques les plus récurrentes.

De même, face aux erreurs observées dans les copies des élèves, l'enseignant doit éviter, par ses appréciations, de créer chez ses élèves le sentiment de culpabilité. D. Lorrot (1998, p. 90) affirme qu'il faut « lutter contre le sentiment de culpabilité dont on connaît le caractère inhibiteur : l'élève peut avoir tendance à éviter d'écrire quand ce n'est pas imposé ». Ce sentiment peut ralentir l'amélioration des compétences scripturales chez les élèves.

Par ailleurs, l'enseignant doit occasionner et favoriser l'utilisation d'un dictionnaire français pendant les cours et en dehors de la classe parce que cela enrichit non seulement le vocabulaire, mais permet aussi l'apprentissage des structures grammaticales. C'est un moyen de consolidation des acquis et de préparation de bagages pour la construction d'une production écrite.

Il revient également aux enseignants d'amener leurs élèves à avoir une bonne culture littéraire. Pour cela, en plus de l'œuvre à étudier en classe, la lecture d'une autre œuvre de genre littéraire différent de celui qui est au programme est à recommander. La pratique de la lecture aidera, en effet, à l'acquisition de certaines règles morphosyntaxiques. Elle permet de faire prendre conscience aux élèves de l'autonomie du code oral et celui de l'écrit. La lecture favorise ainsi la construction de savoirs à installer sur le long terme.

5.4. Des recommandations aux élèves

Avant toute proposition, il est important pour l'élève de savoir que l'erreur, phénomène ordinaire du processus d'apprentissage, est inévitable mais peut être corrigée. Pour y parvenir donc, l'élève pourrait s'appuyer sur certaines stratégies.

Dans un premier temps, l'élève doit véritablement s'engager dans son apprentissage. La construction d'un ensemble de connaissances passe nécessairement par une posture active. Il doit donc consacrer un temps, en dehors de la classe, à une (re)mise à niveau en révisant les règles de base de la langue française à l'écrit. Mais aussi, en traitant des séries d'exercices à corriger par l'enseignant ou par des personnes plus compétentes.

Dans un second temps, il lui appartient de privilégier des situations où priment la réflexion, l'entraînement et la stabilisation des connaissances afin de faciliter l'acquisition de l'orthographe grammaticale. Une telle démarche trouve tout son sens dans les propos de D. Manesse (2008, p. 86) qui soutient que

À partir du moment où la transcription de l'écrit ne se fait pas mécaniquement, (...) il faut réfléchir à la manière d'écrire un mot, et plus encore un mot dans son environnement : réfléchir au sens (pot/peau), réfléchir à la fonction des mots, pour leur appliquer les règles d'accord, trancher entre des formes possibles (porté, portées, porter, portais, etc.) en les sélectionnant avec des critères que l'on doit être capable d'explicitier même si la régularité et la fréquence de certains (l'accord sujet-verbe, par exemple) permettent, avec l'expérience, d'économiser en automatisant certaines graphies.

Dans un troisième temps, il peut être recommandé à l'élève de toujours relire sa production écrite. La relecture est une des tâches importantes qu'il doit pratiquer au moment de toute rédaction d'une production écrite. Elle permet de découvrir et de corriger des erreurs, surtout celles qui portent sur les problèmes d'accord en genre et en nombre. D. Manesse (2007, p. 112) affirme à ce propos qu'« (...) on peut oublier un s ou un e pour plusieurs raisons, tout en connaissant parfaitement la règle et les catégories. Ce n'est alors pas la règle qui doit être revue, mais une technique de relecture qui doit être mise au point et pratiquée ».

À la suite d'une relecture donc, les élèves devraient se poser les questions suivantes : est-ce que j'ai vérifié les accords de genre et de nombre ? Ai-je revu les temps des verbes employés ? Ai-je analysé la cohérence et la construction logique de ce que j'écris ?

Les réponses qu'il est possible d'obtenir à la suite de cette série de questions seront à considérer comme étant les prémices d'une bonne relecture. Toute chose qui peut amener l'apprenant à être attentif et surtout à être plus réactif face aux nombreuses distorsions qui altèrent de façon criante, la qualité de ses productions écrites.

Conclusion

L'étude a consisté à mener une réflexion sur les distorsions morphosyntaxiques dans les productions écrites d'élèves de Terminale dans des établissements de la commune de Yopougon. L'objectif visé à travers cette réflexion est d'amener les élèves de Terminale à avoir une maîtrise de la langue française à l'écrit. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons eu à analyser les erreurs morphosyntaxiques commises par les informateurs apprenants et par la suite, à faire quelques recommandations pour aider à pallier ces distorsions, ou dans le cas échéant, à réduire considérablement celles qui altèrent le plus souvent le message véhiculé.

Il ressort de la réflexion que les élèves de Terminale commettent fréquemment des erreurs d'accord dans leurs différentes productions écrites. Les hypothèses selon lesquelles les erreurs commises sont, d'une part, dues à l'influence des variétés de français qui s'écartent du français normatif, et d'autre part, liées à la complexité du français académique ainsi qu'à l'influence de l'oral sur l'écrit, ont été confirmées. Il en découle que ces erreurs peuvent représenter en didactique des langues, un moyen privilégié pour améliorer l'enseignement-apprentissage du français. Toutefois, avoir une maîtrise de l'écrit du français n'implique pas uniquement que la connaissance des normes morphosyntaxiques. D'autres facteurs linguistiques ainsi que didactiques, doivent être pris en compte pour l'atteinte d'un tel objectif.

Bibliographie

ASTOLFI Jean-Pierre, 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

BAYOL Marie Claire, 1998, *La grammaire française*, Paris, Éditions Nathan.

BÉRÉ Anatole, 2013, « Le verbe usuel chez les collégiens d'Abidjan : typologie et intérêt didactique », *Revue de littérature et d'esthétique négro-africaine*, n° 14 vol.1, Abidjan, pp.75-92.

BÉRÉ Anatole, 2009, *L'emploi du participe passé : un problème d'apprentissage du français, langue seconde*, Thèse de Doctorat unique, Abidjan, Université de Cocody.

CATACH Nina, 1995, *L'Orthographe française*, 3^{ème} édition, Paris, Nathan.

CREISSELS Denis, 1995, *Éléments de syntaxe générale*, Paris, PUF.

DELATOUR Yvonne *et al.*, 2004, *Nouvelle grammaire du français : cours de civilisation française de la Sorbonne*, Paris, Hachette.

GREVISSE Maurice, 1980, *Le bon usage*, Paris-Gembloux, Duculot, 11^{ème} édition.

JAFFRE Jean-Pierre, 1992, *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette.

KALAI Lassaad, 2011, *L'erreur orthographique dans les productions écrites des élèves tunisiens : origines du dysfonctionnement et contribution à la maîtrise de la compétence orthographique*, Thèse de Doctorat, Paris, Université de la Sorbonne nouvelle.

KOUADIO N'guessan Jérémie, 2000, « Le français et la question de l'identité culturelle ivoirienne », *La coexistence des langues dans l'espace francophone, approche macrosociolinguistique*, Paris, AUF, pp. 199-207.

KOUADIO N'guessan Jérémie, 1992, « Le 'nouchi' abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? », *Cahiers ivoiriens de recherche linguistique (CIRL)*, n° 30, pp. 141-160, Abidjan, Université Félix Houphouët Boigny de Cocody.

LARRUY Martine-Marquillo, 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE Internationale.

LORROT Danièle, 1998, « Pour l'orthographe : une nouvelle conception de l'apprentissage », *Le Français aujourd'hui*, n° 122, pp. 90-99.

MANESSE Danièle, 2006, « le chaudron de l'évaluation », *Cahiers pédagogiques*, n° 440, pp. 14-15.

MARTINET André, 1985, *Syntaxe générale*, Paris, Armand Colin.

MEL Gnamba Bertin et KOUADIO N'guessan Jérémie, 1990, « Variétés lexicales du français en Côte d'Ivoire », *Visage du français, variétés lexicales de l'espace francophone*, pp. 51-58, Paris, Éditions AUPELF-UREF.

NEVEU Franck, 2015, *Dictionnaire des sciences du langage*, 2^e édition revue et augmentée, Paris, Armand Colin.

RIEGEL Martin *et al.*, 2009, *Grammaire méthodique du Français*, Paris, PUF.