

Pierre Crépin MBIDA BIKANA
Doctorant
Centre de Recherches et d'Études du Français de Scolarisation
(Crefesco)
Université de Yaoundé 1
Yaoundé, Cameroun

Structures épenthétiques et emploi des verbes chez les élèves camerounais en zone rurale

Résumé: Le verbe est un élément essentiel dans une phrase et commande majoritairement le sens d'une phrase. Il est un constituant fondamental des parties du discours sur lequel l'enseignement apprentissage à l'école primaire est focalisé. La manipulation de cette partie du discours impose un certain nombre de règles de conjugaison. Dans le processus d'appropriation des formes verbales, les apprenants des CM1 et CM2 créent des formes inexistantes en conjugaison dans leurs productions écrites qui suscitent plusieurs interrogations. Pourquoi l'utilisation abusive des structures épenthétiques des verbes dans les productions écrites des écoliers en milieu rural? On se rend compte que les mécanismes d'appropriation enseignés de manière automatique ne peuvent pas simplement aider l'écolier à construire des formes verbales correctes. La complexité des radicaux verbaux, la capacité mémorielle des apprenants et l'influence de la L1 des écoliers sont des causes qui participent à la construction des structures épenthétiques verbales produites par les apprenants. L'épenthèse est une adjonction ou une insertion au milieu d'un mot d'une voyelle ou d'une consonne voire d'une syllabe dans un verbe. L'objectif est de montrer que la complexité de la structure verbale est responsable des difficultés éprouvées par les apprenants d'une part et d'autre part que plusieurs autres facteurs sont à l'origine de la non maîtrise des structures verbales du français. Ces confusions reflètent la non-maîtrise des paradigmes de variations de verbes. Elles sont des adjonctions

anormales associées aux formes verbales produites par les écoliers. La variation des verbes aboutit aux constructions multiformes qui exposent ainsi le problème de l'emploi et surtout de l'écriture des verbes conjugués. Les facteurs sociaux participent aussi à la régression de l'appropriation des formes verbales: les apprenants sont départagés entre les travaux champêtres, les travaux ménagers et l'école de sorte que leur temps d'étude est restreint. Sans compter l'abandon du suivi pédagogique dont sont victimes les apprenants.

Mots-clés: FLS, morphophonologie, productions écrites, verbes et épenthèses

Abstract: The verb is an essential element in a sentence and predominantly controls the meaning of a sentence. It is a fundamental constituent of the parts of discourse on which teaching and learning in primary school is focused. The manipulation of this part of the speech imposes a certain number of conjugation rules. In the process of appropriating verbal forms, learners of CM1 and CM2 create non-existent forms in conjugation in their written productions which raise several questions. Why the abusive use of epenthetic structures of verbs in the written works of schoolchildren in rural areas? We realize that the appropriation mechanisms taught automatically cannot simply help the student to construct correct verbal forms. The complexity of verbal stems, the memory capacity of learners and the influence of L1 of schoolchildren are causes that participate in the construction of verbal epenthetic structures produced by learners. Epenthesis is an addition or insertion in the middle of a word of a vowel or a consonant or even a syllable in a verb. The objective is to show that the complexity of the verbal structure is responsible for the difficulties experienced by the learners on the one hand and on the other hand that several other factors are at the origin of the lack of mastery of the verbal structures of French. These confusions reflect the lack of mastery of the paradigms of verb variations. They are abnormal additions associated with verbal forms produced by schoolchildren. The variation of verbs results in multiform constructions which thus expose the problem of the use and especially of the writing of conjugated verbs. Social factors also participate in the regression of the appropriation of verbal forms: learners are divided between field work, housework and school so that their study time is limited. Not

to mention the abandonment of educational monitoring to which learners are victims.

Keywords: FSL, morphophonology, written productions, verbs and epentheses

Introduction

Le français a plusieurs statuts au Cameroun: Français langue étrangère (FLE), Français langue officielle (FLO), Français langue seconde (FLS) et Français langue maternelle (FLM). Tous ces statuts s'observent en fonction des contextes. Pour Cuq et Gruca, «le français est de façon évidente une langue étrangère, c'est pour ceux qui se l'approprient autrement que de façon native, par conséquent, tous les étrangers relèvent potentiellement du français langue étrangère» (*Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* 13). Le FLO, comme l'indique Onguéné Essono, la langue que «le gouvernement ou un État utilise dans tous les actes qu'il pose, dans les publications et la diffusion des textes juridiques ou administratifs comme les lois, les décrets et les ordonnances, ou dans les différentes correspondances qui s'établissent entre l'Administration et les citoyens» (*Les statuts du français au Cameroun: essai de description des situations réelles du français au Cameroun* 288).

Par contre, le français est une langue maternelle qui est prise comme une langue de socialisation apprise en famille et au sein de la société dans laquelle l'apprenant ou le locuteur fait ses pas et réalise ses premières expériences. Ce français est «la langue de la première scolarisation d'un enfant. En plus, c'est une langue qui est acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement (Noumssi et Wamba, *Le français au Cameroun contemporain* 2).

Enfin, le français est langue seconde c'est-à-dire une langue de scolarisation en milieu rural mais les apprenants possèdent une langue maternelle qu'ils utilisent abondamment dans leurs échanges. Nous rappelons qu'il existe une kyrielle de travaux sur ces statuts du français au Cameroun. Les catégories grammaticales sont les composantes de la langue française que les apprenants apprennent à l'école primaire progressivement. Parmi ces catégories, on a le verbe qui varie en personne, en temps et bien d'autres catégories verbales. La conjugaison des verbes est un exercice

d'apprentissage convoquant plusieurs règles. Elle est une activité à part entière qui a un quota horaire bien défini. Dans le Curriculum du Ministère de l'éducation de base camerounais,

l'enseignant(e) va amener les élèves à prendre conscience des variations orthographiques en utilisant les différentes terminaisons (substitution, permutation, suppression, déplacement). C'est l'occasion de jouer avec ces opérations sur les axes de la langue. L'enseignant(e) consigne la trace de ces manipulations sur des affiches collectives. L'enseignant(e) fera élaborer par les élèves les règles de conjugaison de chaque groupe de verbe à partir des répertoires construits, et des remarques émises lors de la manipulation. (37)

L'appropriation de ces variations orthographiques est au cœur de toutes les confusions que nous observons dans les productions écrites. Riegel et al. précisent qu'une forme verbale se décompose en deux constituants: le radical (ou la base) et la désinence (ou terminaison). Les morphogrammes des verbes employés ont des caractéristiques qui soulèvent plusieurs interrogations sur le processus d'appropriation de la conjugaison. Ils présentent le radical comme un élément fondamental du verbe: il porte le sens lexical stable du verbe et sa forme est unique pour beaucoup de verbes du premier et deuxième groupe (*Grammaire méthodique du français* 438).

Pourquoi l'utilisation abusive des structures épenthétiques des verbes dans les productions écrites des écoliers en milieu rural? L'objectif est de montrer que la complexité de la structure verbale est responsable des difficultés éprouvées par les apprenants d'une part et d'autre part que la L1 (Eton) des apprenants influence l'apprentissage de la structure verbale du français langue de scolarisation aboutissant ainsi aux épenthèses. Nous appliquons à cette étude la théorie de l'analyse des erreurs. Nous abordons dans une première partie le cadre épistémologique et la revue de la littérature et en deuxième partie, la présentation de la méthodologie et enfin, l'analyse du corpus.

1. Cadre épistémologique et revue de la littérature

La variation d'un verbe et son emploi constituent des enjeux de recherche importants dans le domaine des sciences du langage. Elle intéresse plus d'un auteur à cause de la structuration/convention de l'orthographe française et des manipulations qu'en font les locuteurs non natifs. La morphologie

verbale émise dans les énoncés des écoliers suscite plusieurs interrogations à cause de la complexité des paradigmes verbaux: radical, thème et désinence.

1.1 L'enjeu épistémologique: analyse des erreurs

La conjugaison est l'exercice qui consiste à la variation de l'ensemble des formes verbales. Elle fait partie des leçons enseignées aux écoliers pour l'expression du temps, aspect et mode (TAM). Aussi, est-il cognitivement coûteux d'acquérir les formes verbales et de les assimiler facilement. C'est pourquoi ce coût cognitif aboutit aux énoncés ayant des erreurs qui, selon Onguéné Essono «cessent d'être la caractérisation dépréciative de formulations fautives, pour référer aux structures provisoires d'un comportement langagier en cours de normalisation» (*Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun* 178). L'analyse des erreurs se fonde sur l'approche des marques verbales. Catach distingue trois zones constitutives du système graphique que sont: les «phonogrammes pour les phonèmes, morphogrammes pour les morphèmes et logogrammes pour les lexèmes» (*L'orthographe française: traité théorique et pratique* 27). Ils participent à la construction correcte de la conjugaison. Nous nous intéressons uniquement aux morphogrammes.

La phonétique, la morphologie et le lexique sont des éléments fondamentaux de l'orthographe du français. À l'écrit comme à l'oral, au regard des énoncés des écoliers suivants, 1.a. Je t'attrappe vite on par à l'eau. (CM1.E14.60.600), 1.b. Maman et les autres femmes cultirvent les champs (CM2.E87.186.600), on déduit que les apprenants trouvent la morphophonologie des verbes difficile. Les morphogrammes des verbes employés ont des caractéristiques qui soulèvent plusieurs interrogations sur le processus d'appropriation de la conjugaison. Pour comprendre les erreurs commises par les écoliers, Catach a élaboré une grille typologique des erreurs d'orthographe. Pour elle, «le but de sa grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour leur attribuer une note, mais pour l'enfant comme pour le maître de détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés» (*op. cit.* 287).

La théorie de l'analyse des erreurs permet d'évaluer les énoncés des apprenants. Nous voyons en cette théorie, une étude structurée de la typographie des erreurs. Par ailleurs, l'approche morphogrammique des erreurs de Catach permet de distinguer ce qui relève de l'oral de ce qui relève

de l'écrit dans les productions écrites: on parle de la morphophonologie des formes verbales. Parlant des morphogrammes, ce type d'erreurs se subdivise en deux: les morphogrammes lexicaux et les morphogrammes grammaticaux. Catach définit les morphogrammes grammaticaux comme «toutes désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales)» (*op. cit.* 211). Ces morphogrammes sont récurrents dans le corpus car, on retrouve plusieurs erreurs graphiques grammaticales. Par exemple: 2.a. Nous **nagioons** vite sur la rivière pour arriver au village (CM1, E131.344.600). Les écoliers écrivent tel qu'ils pensent. Quant aux morphogrammes lexicaux, Catach considère que «ce sont des marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc.» (*Ibid.*). Par exemple: 3.a. Ondobo **chuchottait** avec Bella. (CM1, E107.315.500). Les parties radicales de certains verbes apparaissent avec des nouvelles formes.

De ce fait, on observe dans les productions écrites des écoliers des phénomènes d'addition de consonnes finales, internes ou des consonnes initiales attribuées aux verbes qu'ils conjuguent. L'étude des morphogrammes se fait selon plusieurs approches, entre autres, l'approche des marques du genre, l'approche des marques du nombre, l'approche des marques dérivatives: les morphogrammes lexicaux, l'approche des marques verbales. Cette dernière approche nous aidera à mieux expliquer les difficultés d'écriture verbales chez les écoliers en milieu rural. Les moyens d'appropriations des formes verbales intéressent plus d'un auteur.

1.2 Revue de la littérature

Michot étudie l'acquisition de la morphologie verbale en FLS (*L'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde*) et Noyau mène des recherches sur le processus de morphologisation temporelle. Cette dernière met en évidence les contextes discursifs d'émergence du marquage morphologique des verbes. Noyau affirme que «l'émergence de la distinction morphologique passé / non-passé en français et en suédois (sous presse) montre que les hypothèses successives de structuration tentées par les apprenants concernent d'une part, les fonctions sémantiques des alternances de formes, d'autre part, l'extension relative d'application du

marquage morphologique» (*Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue* 4).

Onguéné Mete étudie les verbes de déplacement avec propriété agentive et propose de prendre en compte les verbes à tout faire dans l'enseignement du vocabulaire en L2 (*Verbes de déplacement avec propriété agentive et propositions didactiques*). Isaac, quant à lui, considère la flexion verbale comme objet d'un calcul qui ne renvoie nullement pas à une étude statistique (*Calcul de la flexion verbale en français contemporain* 04). Mais, il est un ensemble de règles appelé algorithme et permet de réaliser mécaniquement toute opération particulière correspondant à un certain nombre d'opérations. À cet effet, les structures paradigmatiques des verbes constituent un ensemble d'opérations que devrait connaître l'apprenant. Huot (*La morphologie: Forme et sens des mots du français*) et Grevisse (*Grammaire française*) étudient le verbe selon ses catégories. De même, Riegel et al. font une analyse de la forme verbale et plus précisément les variations du radical verbal. Nous abordons cette étude dans la perspective des marques verbales émises par les écoliers appelées épenthèses.

En outre, le français langue seconde a été un domaine de recherche pour Chnane-Davin (*Didactique du français langue seconde en France*), Vigner (*Enseigner le français comme langue seconde; Le français langue seconde*) et pour plusieurs d'autres chercheurs. Schnane-Davin réprecise que «le français est un singulier au pluriel» (*op. cit.*). Elle le considère comme une langue seconde, une langue de scolarisation, une langue de socialisation dans une situation de communication intra- et extra-scolaire. On pourra faire de manière schématique cette équation FLS + FLSco + FLSo =FLP (français langue seconde + français langue de scolarisation + langue de socialisation = Français langue principale). Dans une perspective didactique, Chiss élabore quatre orientations d'une didactique du FLS en France: «la structuration de la langue en développement une compétence linguistique; le français langue de scolarisation se traduisant par la maîtrise de discours des disciplines; la littératie avec une entrée dans la lecture et l'écriture; la communication scolaire spécifique se caractérisent par la pluralité des registres» (*Élément de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves «non francophones»* 6).

Les apprenants camerounais ruraux ont un intérêt particulier à maîtriser le français, langue de scolarisation. Il est au centre de développement linguistique car ce français répond exactement à «leurs besoins langagiers disciplinaires» que Chnane-Davin appelle *les linguistiques transversales*. Il

affirme que l'on «apprend une langue au moyen des apprentissages scolaires dans toutes les disciplines et, en retour, chaque matière est un affluent qui vient alimenter le flux principal de la langue telle qu'on l'utilise dans le calcul, l'histoire, la physique» (*Op. cit.* 1).

Le FLSco remplit un triple rôle. D'après Verdelhan-Bourgade (*Le français de scolarisation-Pour une didactique réaliste*), il est une matière d'enseignement. C'est un objet d'apprentissage inscrit dans les programmes scolaires. Il est un outil pour les autres apprentissages dans toutes les disciplines et enfin, il est la langue d'insertion dans le système et la réussite scolaire. De par ces rôles, nous comprenons l'intérêt qu'il y a pour les apprenants d'assimiler cette langue. Elle est envahissante et sa maîtrise constitue une condition première pour la réussite scolaire et sociale. En zone rurale, les écoliers traversent certaines difficultés dans le processus d'enseignement-apprentissage des formes verbales.

1.3 Méthodologie

Notre échantillon est issu des écoles publiques d'Akak et de Nkengue, situées en zone rurale où la langue maternelle est l'Eton. Nos informateurs sont des jeunes enfants, âgés de 12 à 15 ans. Les écoles sont situées à 70 km de la capitale politique du Cameroun. Le choix de ce lieu est dû à l'unicité de la langue maternelle des écoliers et les commodités avec nos études antérieures. 150 écoliers constituent l'échantillon de ce corpus. Ils ont subi l'évaluation qui portait sur des sujets à dominance narrative. Nous relevions dans leurs copies, les formes verbales du présent de l'indicatif. On a relevé après dépouillement du corpus 600 occurrences parmi lesquelles 482 posent des problèmes morpho-phonologiques. Ces occurrences écologiques prouvent en fait, le niveau réel d'appropriation des verbes en FLS. Nous dirions que ce corpus reflète la situation de l'enseignement/apprentissage en milieu rural. C'est dire qu'il représente l'état réel d'assimilation du FLS chez les apprenants. L'authenticité de cette recherche repose sur l'aspect écologique. Pour élaborer cette étude, nous avons pris les copies de l'année scolaire 2020-2021. Nous avons collecté les copies des apprenants du troisième palier scolaire, c'est-à-dire les classes des CM1 et CM2.

1.4 Analyse du corpus

Les énoncés émis par les apprenants révèlent plusieurs problèmes morpho-phonologiques à savoir les orthèses, les épithèses et les épenthèses. Nous nous penchons sur les épenthèses et nous reviendrons plus tard (dans les prochaines publications) sur les deux premiers problèmes morpho-phonologiques. Les épenthèses consonantiques et des épenthèses de voyelles sont des paradigmes anormaux que les apprenants emploient dans les structures verbales.

1.5 Épenthèse de consonne

L'adjonction des consonnes renvoie aux manipulations faites sur les structures verbales par des écoliers. Elles sont des constructions que Dubois *et al.* appellent épenthèse. Elle est un «phénomène qui consiste à intercaler dans un mot ou un groupe de mots un phonème non étymologique pour des raisons d'euphonie, de commodité articulatoire, par analogie, etc. Ainsi, dans le mot italien et portugais *inverno*, il y a eu épenthèse du *n* par rapport au mot latin *hibemum* (*op. cit.* 238).

La double consonne obéit à un ensemble de règles qui régissent la graphie et l'orthoépie de certains mots. Les temps verbaux permettent aux écoliers d'exprimer librement et en toute convenance leur pensée. Quand les verbes sont correctement conjugués, cela concourt à la cohésion et à la cohérence des énoncés et facilitent la compréhension de l'histoire qu'ils racontent. Dans cette section, nous analysons les erreurs épenthétiques précisément des cas d'adjonction des consonnes /p/, /t/, /t/, /f/, /q/, /m/ et /n/. Ces adjonctions expriment la capacité des écoliers à manipuler les structures verbales.

1.5.1 Épenthèse de /p/

L'épenthèse contenue dans les verbes en gras justifie le niveau d'appropriation des structures lexicales des radicaux. La manipulation régulière facilite l'apport considérable en termes d'assimilation des formes verbales.

1. a. Ateba **a tappé** sur la petite sœur de Ngono. (CM1.E19.291.600)
1. b. Je **t'attrappe** vite on par à l'eau. (CM1.E14.60.600)

1. c. Mon Papa **captte** la radio pour écouter les gens qui parle. (CM2. E18.289.600)

1. d. Mon maitre **attrappe** les gens et il fouete (CM1, E117.302.600)

La consonne /p/ se double à la fin et le plus souvent au début des mots après les voyelles *a* et *o*. De ce fait, en observant l'usage que les écoliers font des verbes à conjuguer et même des formes lexicales dans leurs productions écrites, on se rend compte que ces verbes ont une consonne de plus qui est anormale. Justement, ce sont les formes verbales issues des manipulations faites par les écoliers. La consone /p/ se double à la fin. Le présent de l'indicatif donne la possibilité aux apprenants de structurer les formes verbales. La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif obéit à un certain nombre de règles. Pour mieux exploiter ces occurrences [1.b, c et d], Riegel et *al.* pensent que l'écrit au présent de l'indicatif présente deux séries de désinences au singulier:

Série I: radical terminé en *-e*, auquel s'ajoute *-s* à la deuxième personne (chantes), pour les verbes en *-er* (chanter) et quelques verbes en *-ir* dont le radical est terminé par une consonne: cueillir, offrir, couvrir, ouvrir, souffrir, tressaillir.

Série II: désinence *-s*, *-s*, *-t* pour les autres verbes (il finit, sait, etc.), y compris pour les verbes comme peindre, joindre, résoudre. Certains verbes prennent les désinences *-x*, *-x*, *-t*: je /tu peux (ou je puis); je je/tu vaux, veux; il peut, vaut, veut. D'autres n'ont pas de désinence de troisième personne: il a, va, vainc (dans il bat, il rend, il coud, la consonne finale fait partie de la base).

Au pluriel l'écrit présente les désinences régulières *-ons*, *-ez*, *-(e)nt*: nous chantons, vous chantez, ils chantent, à l'exception de sommes, êtes, dites, faites, font, ont, sont, vont. (*Op. cit.* 442)

En observant le corpus, on se rend compte que les écoliers utilisent comme deuxième temps verbal dans leurs productions d'écrit, le présent de l'indicatif sans maîtriser les radicaux verbaux. C'est pourquoi nous observons les épenthèses de consonnes de /p/. Les parties radicales posent plus de problèmes aux écoliers; ce qui n'est pas une erreur à l'emploi de la consonne /p/ mais de plusieurs autres consonnes.

1.5.2 Épenthèse de /r/

La consonne/r/ est une consonne vibrante. Elle s'appréhende, d'après Dubois *et al.* comme

une consonne orale dont l'articulation comporte un écoulement libre de l'air, interrompu par une ou plusieurs occlusions dues à la mise en vibration d'un articulateur (pointe de la langue, lèvres, luette) sur le passage de l'air. On a un exemple de vibrante labiale dans le cri qui sert à arrêter les chevaux. Le [r] le plus fréquent dans les langues, entre autres dans les langues romanes et dans les langues slaves, est une vibrante apico-dentale. La vibrante peut être aussi une vibrante uvulaire, comme c'est le cas pour les réalisations fortes du phonème [r] en franco provençal et dans toutes les étapes de transition historique entre le [r] vibrant et le [rj] fricatif. (*Op. cit.* 557)

Les consonnes vibrantes ne devraient normalement pas être une source d'erreurs. Elles sont des consonnes les plus régulières et demandent une attention au niveau de la prononciation. L'orthographe de ces verbes subit un ajout d'une consonne qui ne devrait pas être. Les énoncés ci-dessous illustrent ce phénomène d'épenthèse orthographique.

- 2.a. Atangana **durre** au toilette. (CM1.E146. 210.600)
- 2.b. On a dit que **dirrige** les autres au tableau. (CM2.E97.128.600)
- 2.c. Les enfants du cours **bargarrent** chaque recreation. (CM2.E111.163.600)
- 2.d. Maman et les autres femmes **cultirvent** les champs. (CM2.E87.186.600)
- 2.e. Notre maitre **a perrodu** son argent. (CM1, E119.277.600)

Les occurrences [2.a, b, c, d et e] ont une consonne /r/ que les écoliers ajoutent sur les radicaux des verbes. Cette consonne fait tirer le son du radical inutilement. La biographie langagière de ces écoliers ne les prédispose pas à cette façon de tirer la consonne /r/ en l'intégrant dans les radicaux. La biographie langagière est une approche linguistique qui promeut le développement du répertoire langagier dans une nouvelle langue, influencée par des facteurs psychologiques et sociaux. Elle est l'ensemble des chemins linguistiques plus ou moins longs et plus moins nombreux qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier.

Les apprenants de la zone d'Elig-Mfomo ne sont pas prédisposés à cette transposition de la consonne de l'oral à l'écrit. Il s'agit simplement de la non maîtrise de l'orthographe des structures lexicales des verbes. Les apprenants présentent des lacunes causées par une assimilation approximative de l'orthographe de certains verbes. L'apprentissage des parties lexicales doit faire objet d'attention particulière pour que les écoliers évitent des erreurs telles que celles qui sont présentes dans les énoncés ci-dessus. La consonne /r/ n'est pas la seule erreur orthographique sur les parties lexicales.

1.5.3 Épenthèse de /t/

L'épenthèse de la consonne /t/ présente une erreur lexicale. Le /t/ se double après a, e, o et u, mais principalement après /e/, tant pour avertir que la syllabe est brève que pour faire prononcer le /e/ ouvert.

3.a. Tu **as jetté** les choses sur mon banc pourquoi? (CM1, E51, 0334, 600)

3.b. Tu **prettes** ma chose et maintenant tu refuse de me remettre ma chose. (CM1, E40, 0162, 600)

3.c. On **a capturé** le frère de ngonno. Il a volé le bic. (CM1, E31, 0112, 600)

3.d. Mbena **a bruttalisé** les enfants du CP quand il jouait au fooball. (CM1, E127, 0324, 600)

3.e. Il **sauttait** sur les bancs avec ses longs pieds. (CM2, E108.325.600)

3. f. Ondobo **chuchottait** avec Bella. (CM1, E107.315.500)

3.g. Son papa **est partti** en brousse avec mon papa. (CM1, E140.254.600)

Dans les énoncés [3.a, c, d et g], les participes passés posent des problèmes d'adjonction de consonnes sur leurs radicaux. Ces énoncés ont des verbes conjugués au passé composé et les structures des participes passés présentent des insuffisances ou des lacunes d'appropriation des paradigmes verbaux. En grammaire traditionnelle, Dubois et *al.* appréhendent le paradigme comme

un ensemble typique des formes fléchies que prend un morphème lexical combiné avec ses désinences casuelles (pour un nom, un pronom ou un adjectif) ou verbales (pour un verbe) ... Les paradigmes de flexion des langues exploitant un système flexionnel comme la déclinaison ou la conjugaison ne sont donc que des cas particuliers des rapports associatifs. (*op. cit.* 341)

Le problème se trouve au niveau du morphème lexical car les formes fléchies qu'on pourrait ajouter à ces radicaux n'ont plus de valeur à cause des radicaux fauchés. Les occurrences des énoncés sont des verbes conjugués à l'imparfait. Les morphèmes lexicaux n'obéissent pas à ces structures verbales. L'imparfait de l'indicatif sert à faire des descriptions pour dire qu'il a une valeur descriptive. Il permet aux écoliers de rehausser leur narration par des descriptions qui font comprendre la volonté et même l'idéologie que voudraient véhiculer ces apprenants.

Les verbes du premier et deuxième groupes et exceptionnellement certains verbes du troisième groupe à l'imparfait possèdent un radical unique à partir duquel s'ajoutent les désinences. Cette particularité concerne

les verbes du premier groupe. Pour mieux comprendre les désinences de ce temps verbal, Riegel *et al.* disent que l'écrit de l'imparfait présente

au singulier et à la troisième personne du pluriel la marque temporelle -ai suivie des marques -s,-t, et -ent: je chantais, tu chantais, il chantait, ils chantaient; la première et la deuxième personne du pluriel font suivre la marque temporelle de l'imparfait -i des marques -ons et -ez: nous chantions, vous chantiez. (*op. cit.* 443)

Les propriétés de conjugaison énumérées par ces auteurs sont des éléments que l'on recherche dans les productions d'écrit des apprenants. Les radicaux subissent des modifications qui ne riment à aucune règle d'accord. De manière claire, les marques de l'imparfait de l'indicatif sont mémorisées par cœur par les écoliers pendant la leçon de conjugaison. Néanmoins, on retrouve des défaillances au niveau des radicaux verbaux. Il semble nécessaire de revisiter les erreurs sur les voyelles thématiques des verbes conjugués.

1.6 Épenthèse de voyelle

La voyelle thématique s'appréhende comme la voyelle qui s'ajoute à la racine pour constituer le thème portant les désinences. Les verbes thématiques sont ceux qui comportent une telle voyelle. Dubois *et al.* appellent thème

le radical constitué de la racine et d'une voyelle dite «thématique» (e/o) à laquelle s'ajoutent directement les désinences casuelles pour les noms et les adjectifs et les désinences verbales pour les verbes. Dans le latin *dominas* (issu de *dominos*) la racine est *domin-*, la voyelle thématique /i/ et la désinence /s/; dans le grec, la racine est *lue*, la voyelle thématique /e/ et la désinence /te/. (*op. cit.* 533)

Les verbes thématiques au présent de l'indicatif sont formés sur le radical du verbe à l'aide de la voyelle alternant. Il s'agit de préciser que le problème de la voyelle thématique ne se pose qu'au présent et à l'imparfait de l'indicatif dans la mesure où les autres temps vont recourir à une consonne. En d'autres termes, la voyelle thématique est, en structure verbale, une voyelle sans valeur propre qui s'intercale entre le thème et la désinence dans la flexion des verbes.

1.6.1 L'épenthèse en /e/

L'adjonction de la voyelle est essentielle pour la construction de sens et la bonne prononciation de la forme verbale. Ces voyelles devraient être supprimées mais les apprenants les ont maintenues et cela crée des dysfonctionnements sémantiques et syntaxiques. Observons les cas suivants:

- 4.a. Nous **navigueons** pour arriver au village avec le plantain. (CM1, E61.150.600)
- 4.b. Les élèves de l'école publique de nkengue **joueaient** vite avec le ballon. (CM1, E138.223.600)
- 4.c. Les enfants **regardeaient** les gens avec les gros yeux. (CM1, E12.43.600)
- 4.d. Je **refuseais** ma banane à des gens qui non pas d'argent. (CM2, E164.174.600)
- 4.e. Nous **jueons** pour gagner le match. (CM1, E128.305.600)

L'ajout de la voyelle /e/ cause un problème d'addition des voyelles qui donne une structure anormale du verbe conjugué. Les occurrences [4.a et e] sont conjuguées au présent de l'indicatif et sont à la première personne du pluriel. Ces verbes devraient avoir une disjonction de la voyelle thématique pour obtenir une variation normale correspondant à la forme attendue.

1.6.2 Épenthèse en/o/

La voyelle constitue une brisure de forme dans certaines structures verbales. Le phénomène d'adjonction des voyelles sur les formes prouve une non maîtrise de la conjugaison. Serait-ce une pure et simple distraction des apprenants ou une méconnaissance des règles de conjugaison? On pourrait dire que certaines erreurs sont dues à la non concentration des écoliers lors de leurs productions écrites. Les verbes thématiques admettent une voyelle à la première et à la troisième personne. Les énoncés ci-dessous présentent des insuffisances d'enseignement/apprentissage des verbes thématiques. En les parcourant, l'adjonction anormale de la voyelle complexifie le sens et la morphophonologie des verbes:

- 5.a. Nous **partagioons** en classe le caramel. (CM2, E35.84.600)
- 5.b. Nous **nagioons** hier a rivière comme le poisson. (CM2, E168.313.600)
- 5.c. Nous **nagioons** vite sur la rivière pour arriver au village. (CM1, E131.344.600)
- 5.d. Nous **changioons** le mayo pour jouer. (CM2, E139.178.600)

Les occurrences illustrent le problème de manipulation des formes des verbes thématiques. Ce type de verbes fonctionne différemment à la première personne du pluriel. Que ce soit à l'imparfait ou au présent de l'indicatif, les verbes thématiques subissent des modifications. Une fois qu'il y a épenthèse, la prononciation change et ce n'est plus le monème. Ce type d'épenthèse est causé par la distraction, l'inattention et la non-assimilation mécanique des règles de conjugaison. L'écolier ne prend pas du temps de vérifier l'orthographe du verbe qu'il conjugue. Les erreurs de cette nature ne sont pas le seul apanage des épenthèses des voyelles en /o/ mais aussi des épenthèses en /i/ ou /y/.

1.6.3 Épenthèse en /i/ ou /y/

La double voyelle thématique contenue dans les occurrences est anormale. Ces verbes sont particuliers car ils ne fonctionnent pas de la même manière que tous les verbes du premier groupe. Kilani-Schoch et Dressler les considèrent comme des verbes de la Macroclasse I et la sous-classe 2 qui subissent une modification au niveau des voyelles thématiques et dont les conditions de structures paradigmatiques correspondent à $X'+y$. X' signifie X prime c'est-à-dire qui observe une règle lexicale (*Morphologie naturelle et flexion du verbe français* 164). Cependant, les énoncés ci-après illustrent certaines manipulations que les apprenants ne maîtrisent pas correctement.

6.a. Ils **voiyent** les herbes pour soigner maman. (CM2, E115.206.600)

6.b. Les enfants **paiyent** les sucettes. (CM1, E137.331.600)

6.c. Les garçons **balaiyent** la salle de classe. (CM1, E117.238.600)

6.d. Notre école **envoiyé** les enfants jouer au football et le maître a di que je rentre. (CM2, E16.74.600)

La juxtaposition des deux voyelles pose une erreur de non maîtrise de l'alternance d'emploi entre /y/ et /i/. Les locuteurs de ces énoncés ne semblent pas maîtriser la règle de conjugaison. Ces verbes changent leur /y/ en un /i/ mais pas à tout accord. Cependant devant «nous» et «vous», ils ne changent jamais /y/ en /i/. L'occurrence [6.b. paiyent] admet au présent de l'indicatif les deux formes de conjugaison, c'est-à-dire l'une avec le /y/ et l'autre avec le /i/, par conséquent, on ne saurait associer les deux à la fois.

Conclusion

L'étude que nous venons de présenter est loin d'être achevée au regard de la densité du problème à traiter. Le présent, l'imparfait et le passé composé de l'indicatif sont des temps auxquels les écoliers produisent leurs énoncés. Nous avons constaté que la variation des verbes employés par les apprenants aboutit aux constructions multiformes qui exposent ainsi le problème de la manipulation des verbes conjugués et surtout l'écriture des verbes. La syntaxe de ces verbes n'est pas maîtrisée pour plusieurs raisons. Tout d'abord, nous avons noté une certaine inattention de la part des apprenants lors de la leçon; à cela s'ajoute l'absence de manuel scolaire et de temps d'apprentissage à la maison. En effet, les écoliers sont partagés entre travaux champêtres, travaux ménagers et l'école, de sorte que leur temps d'étude est réduit. Ces différentes obligations sociales créent la fatigue ou la paresse. De plus, nous avons constaté un manque du suivi pédagogique après l'école par les parents ou les aînés des enfants. Enfin, la communauté villageoise autour de l'apprenant ne censure pas les erreurs commises puisqu'elle n'a pas fait de grandes études pour aider les enfants à traiter des devoirs donnés par les enseignants. Ce sont des facteurs qui participent à la non maîtrise des structures verbales du français et entraînent la régression de l'appropriation des formes verbales.

Bibliographie

- Catach, Nina, *L'orthographe française: traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1980.
- Chiss, Jean-Louis, *Élément de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves «non francophones»*, discours prononcé le 11 février 2004 l'IUFM de Livry Gargan.
- Chnane-Davin, Fatima, *Didactique du français langue seconde en France: le cas de la discipline «français» enseignée au collège*, Université Paris-Diderot — Paris VII, 2005.
- Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002.
- Dubois, Jean et al., *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 2012.
- Grevisse, Maurice, *Grammaire française*, De Boeck Éducation, Duculot, 2013.
- Huot, Hélène, *La morphologie: Forme et sens des mots du français*, Paris, A. Colin, 2^e édition, 2005.

- Isaac, Luc, *Calcul de la flexion verbale en français contemporain*, Genève, Droz, 1985.
- Kilani-Schoch, Marianne et Dressler, Wolfgang U., *Morphologie naturelle et flexion du verbe français*, Narr, Verlag, 2005.
- Michot, Marie-Ève, *L'acquisition de la morphologie verbale en français langue seconde*. Thèse de doctorat non publiée. Vrije Universiteit Brussel, 2015.
- MINEDU, *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais: niveau 3: cycle des approfondissements (CM1-CM2)*, Cameroun, 2018.
- Noumssi, Gérard Marie et Wamba, Rodolphine Sylvie, «Le français au Cameroun contemporain: statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques», in *Sudlangues: revue électronique internationale de sciences du langage* 2, 2003, p. 1-20.
- Noyau, Colette, «Temporalité et récit dans l'acquisition du langage en situation bilingue», in *Revue des linguistes de l'université*, Paris X Nanterre, 1998, p. 7-15.
- Onguéné, Essono, Charles, «Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun: une interlangue marquée», in *Langues et communication* 3, *Quel français parlons-nous?*, Yaoundé, Saint-Paul, vol. II, 2003, p. 175-194.
- Onguene Essono, Louis-Martin, «Les statuts du français au Cameroun: essai de description des situations réelles du français au Cameroun», in *Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, G. Mendo Ze, Publisud, 1999, p. 285-299.
- Onguéné Mete, Tony, Verbes de déplacement avec propriété agentive et propositions didactiques, in *Revue de didactique de la grammaire*, <http://scolagramm.u-ergy.fr/>, n°2, 2017 (consulté le 20 septembre 2021).
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe, Rioul, René, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, [1994] 2018.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle, *Le français de scolarisation-Pour une didactique réaliste*, Coll. Éducation et formation, Paris, PUF, 2002.
- Vigner, Gérard, *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Clé International, 2001.
- Vigner, Gérard, *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Éducation, 2009.