

# LA RELATION ACTANTIELLE SECONDAIRE DANS LE LECTE DES APPRENANTS CONGOLAIS DE LA CLASSE DE 3<sup>E</sup>

**Prisca Aubain MFOUTOU**

Université Marien Ngouabi

aubain.mfoutou@umng.cg

## Résumé

*La relation actantielle secondaire est cette relation qui s'établit entre le verbe et le(s) complément(s) d'objet. Cette contribution se propose en effet d'étudier la relation actantielle secondaire directe et indirecte dans le lecte des apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup>. Pour y parvenir, nous avons adopté comme appuis théoriques la structuration de la combinatoire verbale, dans la perspective riegelienne, de type V - N<sub>1</sub> - Prép - N<sub>2</sub> et la démarche morphosyntaxique ou structurale de Lucien Tesnière, laquelle s'inscrit dans la perspective actantielle et valencielle. Il ressort des analyses menées que les productions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> recèlent des écarts par rapport à la norme exogène. Quelques causes ont été ensuite décelés, notamment les influences du substrat linguistique et les causes didactico-pédagogiques. Enfin, quelques pistes de remédiation ont été proposées à l'endroit des élèves, des parents d'élèves et des acteurs du système éducatif.*

**Mot-clés :** *Écarts, relation actantielle secondaire, lecte, valence, apprenants de 3<sup>e</sup>.*

## Abstract

*The secondary actantial relation is the relationship established between the verb and its object(s). This contribution aims to study the direct and indirect secondary actantial relation in the lect of congolese learners of the fourth grade of junior secondary school. To achieve this, we adopted as theoretical frameworks the structuring of verbal combinations, from a Riegelian perspective, of the type V - N<sub>1</sub> - Prép - N<sub>2</sub>, and the morphosyntactic or structural approach of Lucien Tesnière, which is situated within the actantial and valency perspective. The analyses conducted revealed that the productions of the third-year students contain deviations from the external norm. Several causes were then identified, notably the influences of the*

*linguistic substrate and didactic-pedagogical factors. Finally, some remedial strategies were proposed for students, parents, and stakeholders in the education system.*

**Keywords:** *Discrepancies, secondary actantial relationship, reading, valence, fourth grade of junior secondary school.*

## **Introduction**

Le République du Congo fait partie de la communauté linguistique qui utilise la langue française comme langue officielle et langue de l'administration. Cette langue s'apprend officiellement et rationnellement à l'école. Lors de l'utilisation de la langue française en milieu scolaire, les apprenants mobilisent le verbe pivot, les syntagmes nominaux et pronoms personnels compléments d'objet.

L'enseignement et la pratique de la langue française en milieu scolaire posent d'énormes problèmes quant à l'emploi du verbe et des arguments post-verbaux (ou des compléments d'objet). Dans un pays où la langue pratiquée est le français, les apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> ne parviennent pas à construire des phrases dans une approche pronominale, actantielle et valencielle. Aussi, notre étude part du constat selon lequel les productions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> recèlent des écarts par rapport à la norme de référence. Ce constat nous a insinué les interrogations suivantes : Comment se présentent les productions des apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup> ? A quoi sont dues les lacunes constatées ? Et, comment y remédier ?

Nous supposons que les productions des apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup> recèlent des défauts de constructions ou des écarts par rapport à la norme exogène, que ces écarts sont dus à de multiples causes, tout comme, pour y remédier, il faut de multiples solutions.

Après les cadres théorique et méthodologique, nous nous focaliserons sur la relation actantielle secondaire dans le lecte des apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup>.

## 1. Cadre théorique de l'étude

Cette section est consacrée à la clarification des vocables « relation actantielle secondaire », « valence », « lecte », « écart », « norme » ainsi qu'aux approches théoriques adoptées.

En effet, la relation actantielle secondaire établit le rapport entre le verbe et les compléments d'objet, encore appelés compléments essentiels ou arguments post-verbaux. Autrement dit, la relation actantielle secondaire instaure le rapport entre le verbe pivot ou noyau et, selon la terminologie de L. Tesnière (1969, p. 108), le « second actant » (objet premier, objet direct) ainsi que le « tiers actant » (objet second, objet indirect). On distingue alors la relation actantielle secondaire directe (relation verbe – complément d'objet direct) et la relation actantielle secondaire indirecte (relation verbe – complément d'objet indirect).

En outre, la valence est définie par C. Blanche-Benveniste (2004, p. 23) comme « la partie de la construction verbale qui est indispensable au sens et à la syntaxe du verbe ». Pour M. Riegel et *al.* (2006, p. 123), la valence est « l'aptitude générale de certaines catégories grammaticales centrales (telles que le verbe...) à imposer à leur entourage des configurations syntaxiques bien déterminées ».

Pour sa part, M. Wilmet (2010, p. 510) explicite que la valence verbale relève d'une « métaphore d'inspiration chimique due à Tesnière », laquelle décrit sa capacité à prendre de zéro à trois actants ».

L. Tesnière (1969, p. 102) lui-même part de la phrase qui est constituée d'un noyau verbal. Aussi conçoit-il le « nœud verbal » comme un « petit drame » qui comporte obligatoirement un « procès » et « le plus souvent des acteurs et des circonstances ». Transposé sur le plan de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances correspondent respectivement au verbe, aux actants et aux

circonstants. En effet, le verbe exprime le procès et les actants<sup>1</sup> sont les êtres ou les choses qui, à un titre quelconque ou de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la façon la plus passive, participent au procès.

Parlant toujours de la phrase, L. Tesnière (cité par M. Wilmet, 1998, p. 477) affirme ce qui suit :

Une phrase se présente comme un système solaire. Au centre, un verbe qui commande tout l'organisme, de même que le soleil est au centre du système solaire. A la périphérie, la foule des éléments grammaticaux, qui sont subordonnés les uns aux autres, et en dernier ressort au centre verbal, selon une hiérarchie à plusieurs étages, tout comme les planètes gravitent autour du soleil et les satellites autour des planètes. Bien entendu dans cette **gravitation universelle de la phrase**, il faut, à côté des régissants et des subordonnés de toute sorte, prévoir une place pour les subordonnants, c'est-à-dire pour les éléments qui, n'étant eux-mêmes ni régissants ni subordonnés, ont pour mission de marquer la subordination des autres éléments.

Dans le souci de clarifier la notion de valence, L. Tesnière (1969, p. 238) ajoute une vingtaine d'années plus tard :

On peut ainsi comparer le verbe à une sorte d'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants, selon qu'il comporte un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance. Le nombre de crochets que présente un verbe et par conséquent le nombre d'actants qu'il est susceptible

---

<sup>1</sup> L. Tesnière (1969, p. 102) dit que les actants sont toujours des substantifs ou des équivalents des substantifs et que ceux-ci assument toujours la fonction d'actants dans la phrase.

de régir, constitue ce que nous appellerons la **valence** du verbe.

Ainsi, L. Tesnière distingue les verbes avalents (verbes sans actants), monovalents (un actant), bivalents (deux actants) et les verbes trivalents (trois actants). Il sied de préciser qu'on calcule la valence verbale à partir des éléments préverbaux, c'est-à-dire le(s) sujet(s), et des éléments post-verbaux ou le(s) complément(s) d'objet.

En résumé, la théorie actantielle et valencielle, développée par Lucien Tesnière (1969), est une approche linguistique qui décrit la structure syntaxique des phrases en termes de relations entre les actants et les valences des verbes. Elle décrit la capacité d'un verbe à se combiner avec un certain nombre d'actants, la valence d'un verbe étant le nombre d'actants que ce verbe peut avoir.

Par ailleurs, un lecte est une façon de parler ou de s'exprimer ou encore un langage propre à une catégorie de personnes données. Selon J. Dubois *et al.* (2002, p. 275), « le lecte désigne l'ensemble de caractères linguistiques différenciés qu'on peut regrouper en une structure et qu'on réfère à une couche sociale, à un groupe professionnel ». W. Klein (1989, p. 21), quant à lui, a développé ou élaboré la théorie des lectes d'apprenants. Pour lui, les lectes sont les diverses variétés de langue qu'un apprenant élabore au cours de son acquisition, lesquelles « représentent son système d'expression ». L'auteur postule que « L'acquisition d'une langue prise dans son ensemble peut être vue comme une suite de transitions entre un état de langue d'apprenant à un autre état de langue, et [que] ces transitions possèdent une certaine systématité ». Le processus d'acquisition et ses stades successifs sont donc ici envisagés comme « une suite de transitions entre systèmes ».

Enfin, le concept d'« écart » s'oppose à celui de « norme ». L'écart est défini comme un fait de discours qui

s'éloigne de la norme. Il renvoie à l'éloignement, à la distanciation par rapport à la norme de référence. On distingue alors deux types de distanciation : la distanciation positive et la distanciation négative. La distanciation positive se situe au-dessus du niveau moyen, c'est-à-dire dans les écarts positifs par rapport à la norme de référence (langue littéraire, recherchée, etc.). Par contre, la distanciation négative se trouve au-dessous du français standard, c'est-à-dire dans les écarts négatifs par rapport à la norme de référence. A ce stade, par conséquent, la langue subit une dégradation, elle s'altère, se relâche : c'est ce dernier cas qui nous intéresse dans cette contribution. Cependant, le concept de « norme » se définit comme ce qui, dans la parole ou le discours, correspond à l'usage général : la norme renvoie donc au français de référence.

Pour mieux rendre compte d'une telle étude, nous allons adopter, comme appuis théoriques, la structuration de la combinatoire verbale, dans la perspective riegelienne (M. Riegel *et al.*, 2006, p. 225) de type<sup>2</sup> V - N<sub>1</sub> - Prép - N<sub>2</sub> et la démarche morphosyntaxique ou la théorie de la syntaxe structurale de Lucien Tesnière (1969, pp. 105-108 et 238-243), laquelle s'inscrit dans la perspective actantielle et valencielle.

## 2. Cadre méthodologique

Le corpus dont nous nous sommes servi dans ce travail est constitué de 252 productions d'apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup>, dont 171 productions écrites et 81 productions orales. Ces productions ont été recueillies entre octobre 2007 et avril 2011 dans six (06) Collèges d'Enseignement Général (Trois Glorieuses, La Fraternité, Mfilou Annexe, Pierre Savorgnan de Brazza, Pierre Mayindou et Lheyet Gaboka d'Owando) et à la Direction des Examens et Concours (DEC) du Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de

---

<sup>2</sup> V = verbe ; N<sub>1</sub> = complément d'objet direct, Prép = préposition ; N<sub>2</sub> = complément d'objet indirect.

l'Alphabétisation (MEPPSA).

En ce qui concerne le corpus de français parlé, le sujet des discours produits a été au choix des informateurs. En effet, ceux-ci devaient raconter une histoire ou un fait qui les aurait marqués positivement ou négativement dans la vie, ou encore ils devaient donner leur point de vue sur un sujet de société. Pour constituer ce corpus, nous avons enregistré les données orales au moyen d'un dispositif (un micro visible) ayant permis d'emmagasiner un nombre important de productions langagières dans leur jaillissement spontané. Ces données orales ont été ensuite transcrites conformément au protocole du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) d'Aix-en-Provence, en orthographe standard, sans aucune ponctuation et sans majuscule en début de phrase (C. Blanche-Benveniste et B. Pallaud, 2001, p. 12). Les transcriptions conservent soigneusement toutes les particularités des productions orales : répétitions, hésitations, amorces de mots. Il convient de rappeler que nous avons pu recueillir au total 81 discours oraux pour 94 informateurs et que ces discours sont chronométrés, mais ils ne comportent ni intonation ni débit.

Enfin, les discours recueillis sont affectés des codes qui seront lus de la manière suivante : Po = Production orale ; D = Discours ; R = Récit ; L = Locuteur. Chacun de ces codes est suivi de l'ordre d'apparition des informateurs et de l'année au cours de laquelle ceux-ci ont produit les énoncés. En effet, « Po » renvoie aux productions orales émises par les apprenants de Mfilou Annexe, « D » renvoie aux discours prononcés par les apprenants de Pierre Savorgnan de Brazza et « R » renvoie aux récits contés par les apprenants de Pierre Mayindou. Le code Po1-2008, par exemple, sera interprété de cette façon : Production orale n°1 émise par l'apprenant de Mfilou Annexe en 2008. Et, L1 signifie Locuteur n°1. Précisons enfin que le système de codage « Po », « D » et « R » permet juste de

distinguer les différents établissements dans lesquels nous avons mené notre enquête linguistique pour constituer le corpus oral : il n'a donc aucune pertinence hors de ce contexte<sup>3</sup>.

Pour ce qui est du corpus écrit, des épreuves de rédaction ont été proposées en fonction du choix des enseignants et du niveau supposé réel des apprenants. Nous avons travaillé, comme cela est signifié supra, sur 171 copies de rédaction qui ont été également codées selon l'ordre d'apparition de la copie et l'année au cours de laquelle les apprenants ont été soumis à l'épreuve de rédaction. Il sied de spécifier que le critère utilisé dans le choix des extraits a été aléatoire, et non orienté, en ce sens que nous avons juste conservé l'ordre d'apparition des copies.

Toujours pour les besoins de cohérence méthodologique, nous avons préféré coder les copies selon les collèges, l'ordre et l'année. Aussi, les codes seront lus de la manière suivante : C = Collège, a = Trois Glorieuses, b = La Fraternité, c = Mfilou Annexe, d = Lheyet Gaboka d'Owando, e = Pierre Mayindou. Chacun de ces codes est suivi de l'ordre d'apparition de la copie et de l'année au cours de laquelle les apprenants ont été soumis à l'épreuve de rédaction ou d'expression écrite. Ainsi, le code Ca1-2006 sera lu comme il suit : Collège Trois Glorieuses, copie n°1, épreuve passée en 2006.

Enfin, nous avons effectué une visite à la Direction des Examens et Concours (DEC) du Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA), où les copies ont déjà été codées, et avons travaillé sur les copies du Brevet d'Etude du Premier Cycle (BEPC), session de juillet 2007. Nous tenons à préciser que, pour les copies du BEPC, nous avons gardé les codes affectés par la Direction des Examens et Concours (DEC) ; ces codes sont les suivants : ACF, AIO, AJP, AMQ, ANU, APP, AQV, ARE, ASM.

---

<sup>3</sup> Le système de codage « Po », « D » et « R » permet juste de distinguer les corpus en fonction des établissements scolaires.

Nous pouvons dire que ces codes renvoient aux établissements scolaires et qu'ils sont aussi suivis des chiffres dénotant l'ordre d'apparition des copies.

L'ensemble des trois enquêtes sur le corpus oral et des six enquêtes sur le corpus écrit nous a donc fourni un total de 252 productions.

### **3. Caractérisation des écarts dans la relation actantielle secondaire**

Dans cette section, nous allons focaliser notre attention sur les écarts dans la relation actantielle secondaire directe et dans la relation actantielle secondaire indirecte.

#### ***3.1. Caractérisation des écarts dans la relation actantielle secondaire directe***

Les apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup> n'ont pas la maîtrise de fonctionnement de la transitivité directe du fait qu'ils y introduisent une particule de complémentation. Il sied alors d'étudier l'ajout de la préposition dans la complémentation directe.

##### ***3.1.1. Ajout de la préposition « à » dans la relation actantielle secondaire directe***

Les verbes à construction immédiate ou directe reçoivent occasionnellement une préposition qui entre dans la projection verbale. En effet, ces verbes transitifs directs connaissent un défaut de transitivité puisque la complémentation ou transitivité directe se construit sans préposition : cette construction est exigée par la valence du verbe. Ces défauts ou écarts sont attestés dans les énoncés-occurrences ci-après :

- (1) J'avais organisé **à** leurs préparatifs (Cc<sub>29</sub>-2007)
- (2) On invite **au** monsieur le directeur (Ca<sub>343</sub>-2007)

- (3) Tu peut informé beaucoup des choses **au** population  
(Cb<sub>77</sub>-2007)
- (4) Je remerci **à** Dieu (Ca<sub>191</sub>-2007)

Les verbes transitifs directs ci-dessus sont construits, chacun, avec une préposition : ils deviennent ainsi des verbes prépositionnels ou transitifs indirects. Nous obtenons alors les structures ci-après :

- (1a) Organiser à quelque chose ;  
(2a) Inviter à quelqu'un ;  
(3a) Informer quelque chose à quelqu'un ;  
(4a) Remercier à Dieu.

Abordant le point sur la caractérisation des constructions prépositionnelles et, précisément les ajouts de prépositions, J.-A. Pambou (2004, p. 155) notifie que « les ajouts de prépositions sont signalés lorsque les informateurs produisent des prépositions dans des contextes où elles ne sont pas attendues, par rapport au français standard. Ils sont réalisés de deux façons différentes : explicite et implicite. L'ajout explicite paraît plus évident à concevoir [...] ».

L'ajout explicite de la préposition est facile à distinguer parce que la préposition apparaît nettement dans l'unité phrastique. Il s'agit, dans les occurrences ci-dessus, de l'ajout explicite de la préposition puisque celle-ci est visible.

### ***3.1.2. Ajout de la préposition « de » dans la relation actantielle secondaire directe***

Dans les occurrences ci-après, nous relevons l'ajout de la préposition **de** dans la complémentation directe :

- (5) Je ne regreterais **de** rien (Ca<sub>17</sub>-2007)
- (6) La date de 1998 me rappelle **de** quelque chose (Cb<sub>135</sub>-

2006)

Dans l'énoncé (5), le verbe *regretter* reçoit explicitement la préposition *de* et passe de la catégorie des verbes transitifs directs à celle des verbes transitifs indirects. Le verbe *rappeler*, dans l'énoncé-occurrence (6), se voit également attribuer la préposition *de*. Nous précisons qu'« on rappelle quelque chose (à quelqu'un) ». Dans les deux énoncés, nous relevons donc l'intrusion de la marque prépositionnelle *de*.

L'examen minutieux de cas d'ajouts des prépositions *à* et *de* montre, dans la perspective de L. Tesnière, que les verbes en cause sont suivis des tiers actants, alors qu'ils devaient être suivis des seconds actants. Dans la perspective riegelienne, ces combinaisons verbales nous font obtenir la structure suivante : V - Prép - N<sub>2</sub>.

Dans les énoncés ci-dessus, les verbes analysés reçoivent accidentellement une préposition et s'emploient ainsi comme des verbes transitifs indirects. L'ajout de la préposition dans la complémentation directe vient bouleverser l'ordre normal ou canonique de la phrase française de base et, partant, la norme exogène. Cet ajout de la préposition bouleverse également la notion de valence du point de vue sémantique et syntaxique.

Les écarts dans la relation actantielle secondaire directe étant caractérisés, il convient de passer maintenant à la caractérisation des écarts dans la relation actantielle secondaire indirecte.

### ***3.2. Caractérisation des écarts dans la relation actantielle secondaire indirecte***

Les constructions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> présentent plusieurs cas de défauts de transitivité indirecte, car ces apprenants ne respectent pas les normes logico-sémantiques établies. Aussi allons-nous présentement étudier ces défauts ou écarts, plus précisément la suppression des prépositions dans la

relation actantielle secondaire indirecte.

### ***3.2.1. Suppression des prépositions dans la relation actantielle secondaire indirecte***

Dans leurs productions, les apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup> suppriment les prépositions qui entrent dans la construction des verbes transitifs indirects : il s'agit des prépositions *à* et *de*.

#### ***3.2.1.1. Suppression de la préposition « à » dans la relation actantielle secondaire indirecte***

Dans les extraits ci-après, la préposition *à* introduisant le bénéficiaire ou destinataire du procès a été supprimée, rendant ainsi l'occurrence vague, ambiguë et, partant, agrammaticale ou asyntaxique :

- (7) On dit les gens de manger (Ca<sub>390</sub>-2007)
- (8) Je cherche une coli pour donne mon amie (Ca<sub>382</sub>-2007)
- (9) J'aime ce metier pour que j'apprenne les autres (Cb<sub>116</sub>-2007)
- (10) On avait jeter mon ami des fleurs (Ca<sub>192</sub>-2007)
- (11) Mon rôle était de servir les gens la boissons et la nourriture (Ca<sub>244</sub>-2007)

Dans tous ces énoncés, la préposition se trouve supprimée. L'extrapolation à un bénéfactif du procès ou à un destinataire, qui se construit au moyen de la préposition *à*, est tout à fait inachevée car la tension verbale n'est pas parvenue à son terme, c'est-à-dire le procès n'a pas totalement abouti. Par conséquent, ces verbes présentent chacun un défaut de rection, de transitivité ou même de valence.

Les verbes *dire*, *donner*, *apprendre*, *jeter* et *servir* manquent la préposition *à*. Celle-ci aurait pourtant servi à construire « le second complément » (R. L. Wagner et J.

Pinchon, 1991, pp. 486-487) de ces verbes transitifs accompagnés ou non d'un complément d'objet direct, puisque cette préposition implique un « mouvement vers... » (R. L. Wagner et J. Pinchon, 1991, pp. 486-487), du moins une relation qui va de l'agent de l'action à la personne ou à la chose qu'évoque le complément. Dans ces types de constructions, J.-A. Pambou (2004, p. 157) parle plutôt des « effacements explicites de prépositions ».

Dans la perspective riegelienne de la combinatoire verbale, les énoncés ci-dessus à préposition nulle se présentent de la manière suivante<sup>4</sup> : V - N<sub>1</sub> - Ø - N<sub>2</sub> ou encore V - Ø - N<sub>2</sub>. Dans l'optique de L. Tesnière, les verbes jeter et servir, par exemple, se présentent comme des verbes bivalents (sujet et COD), alors qu'ils devaient être trivalents (sujet, COD et COI). Comme on le voit, ces combinatoires permettent de mieux comprendre le phénomène d'effacement explicite de la préposition *à*.

### 3.2.1.2. *Suppression de la préposition « de » dans la relation actantielle secondaire indirecte*

Dans les énoncés-occurrences ci-après où nous avons les constructions transitives indirectes, la préposition *de* a été supprimée :

- (12) Je vous parle mes préparatifs (Ca<sub>445</sub>-2007)
- (13) S'ils souffre une maladie très grave [...] (Cb<sub>17</sub>-2007)
- (14) La science et la paix triompheront l'ignorance (Cb<sub>191</sub>-2006)

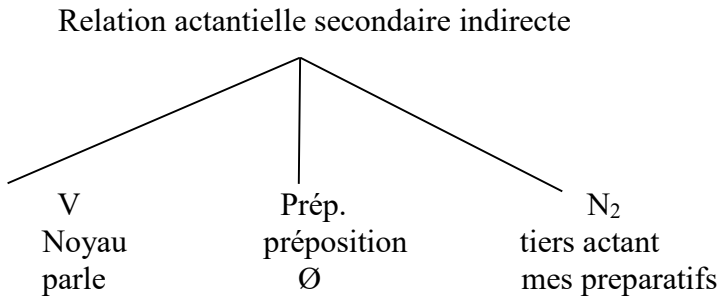
Nous avons une préposition vide ou zéro dans ces énoncés, car la détermination qui se construit au moyen de la préposition *de* n'est pas exprimée. Ici, l'élément intermédiaire ou le mot de

---

4 La forme Ø signale qu'il y a préposition vide.

liage *de*, qui devait apporter le renfort sémantique nécessaire, a été supprimé. Le passage du verbe au complément d'objet n'est donc plus indirect, mais plutôt direct.

Dans la perspective riegelienne, les énoncés ci-dessus se présentent de la manière suivante : V - Ø - N<sub>2</sub>. Pour mieux comprendre ce phénomène d'effacement explicite de la préposition *de*, nous présentons par exemple le « stemma »<sup>5</sup> (L. Tesnière, 1969, pp. 14-15) de l'énoncé (12) :



Comme on le voit, les verbes transitifs indirects employés dans les énoncés analysés connaissent un défaut de transitivité ; les lexèmes en cause ne peuvent pas fournir une « assiette d'un verbe » (Damourette et Pichon, cités par P. Guiraud, 1963, p. 30) puisque le verbe présente une déficience syntaxique et sémantique. Le tiers actant se réduit donc ici à un simple second actant, étant donné que la préposition a été supprimée.

### 3.3. *Cliticisation pronominale*

La cliticisation est une opération grammaticale qui consiste à substituer au groupe nominal objet un clitique ou un pronom : cette opération s'appelle aussi pronominalisation. Au groupe complément d'objet direct correspondent les clitiques

<sup>5</sup> Selon L. Tesnière (1969, p. 15), le stemma est « l'ensemble des traits de connexion. [II] montre clairement la hiérarchie des connexions, fait apparaître schématiquement les différents nœuds qui les nouent en faisceau, et matérialise ainsi visuellement la structure de la phrase. »

directs (le, la, l', les) et au groupe objet indirect correspondent les clitiques indirects (lui, leur).

### 3.3.1. *Cliticisation directe*

Nous allons ici étudier la personne rectionnelle dans les constructions des apprenants, mais sous formes de clitique direct.

Les verbes opérateurs contenus dans les combinatoires qui suivent présentent un défaut de rection du fait que, selon les apprenants congolais de la classe de 3<sup>e</sup>, ces verbes sont inaptes d'extension immédiate :

- (15) Le prêtre **leur** a beni (Ca<sub>496</sub>-2007)
- (16) J'avais fait un cadeau a mon ami pour **lui** satisfaire (Ca<sub>512</sub>-2007)
- (17) Je **lui** aide [...] (Ca<sub>554</sub>-2007)
- (18) On **lui** baptise (Ca<sub>582</sub>-2007)

Les énoncés ci-dessus peuvent être glosés de la manière suivante :

- (15a) Le prêtre a beni **aux** mariés.
- (16a) [...] pour satisfaire **à** mon ami.
- (17a) J'aide **à** mon ami.
- (18a) On baptise **à** mon frère.

Au regard de ces gloses, nous constatons que les apprenants affectent implicitement la préposition **à** aux verbes en cause afin qu'ils parviennent à épuiser leur tension de façon médiate ou indirecte. Ils régissent donc l'argument de type indirect (N<sub>2</sub>), puisque la structure obtenue est de type V - Prép - N<sub>2</sub>, au lieu de V - N<sub>1</sub>.

Ces verbes sont sémantiquement affectés de la préposition **à** parce qu'ils sont, selon les apprenants congolais, incapables

d'extrapolation directe ; il faut la préposition à ces verbes : l'élément régi devient alors de type prépositionnel.

Ces verbes deviennent ainsi des verbes prépositionnels puisqu'ils régissent le pronom clitique de troisième rang *lui* et *leur* : il y a donc mauvaise régulation de l'effecton.

En effet, la valence de ces verbes n'exige que le second actant (*bénir, satisfaire, aider, baptiser quelqu'un*), car ils sont des verbes non prépositionnels, c'est-à-dire qu'ils n'appellent pas de préposition dans leur construction : le passage du verbe à l'objet se fait de façon directe et la pronominalisation par *le, la, l', les*.

Malheureusement, nous constatons que ces verbes puisent leur matière dans le rang des clitiques objets indirects *lui* et *leur*, quand bien même ces verbes ne se construiraient qu'avec un complément d'objet direct prototypique. Autrement dit, ces verbes transitifs régissant l'argument de type N<sub>1</sub> reçoivent une préposition implicite qui leur permet d'épuiser leur tension en puisant les éléments du discours dans le rang des clitiques indirects *lui* et *leur*. La conséquence en est qu'avec la nouvelle structure obtenue, le second actant devient ici le tiers actant.

Là encore, nous relevons l'ajout implicite de la préposition car celle-ci n'est pas visible, mais plutôt contenue dans la proforme *lui* et *leur*.

### 3.3.2. *Cliticisation indirecte*

Dans les énoncés ci-après, les verbes transitifs indirects trouvent leur point d'aboutissement dans la construction immédiate puisqu'ils engagent en discours les proformes régimes directes *la, le* et *les* :

- (19) On avaient rassemblé tout les cadeau pour **la** donner (Ca<sub>185</sub>-2007)

- (20) Je veux **le** demandé comment tu va (Cb<sub>17</sub>-2007)  
 (21) Je **les** dit tout été bien (Ca<sub>32</sub>-2007)  
 (22) Je prepare une cadeaux pour **le** remettre (Ca<sub>541</sub>-  
 2007)

Dans ces énoncés, les verbes *donner*, *demander*, *dire* et *remettre* voient leur sémantèse réaménagée et passent de la classe des verbes transitifs indirects à celle des verbes transitifs directs. Ils deviennent accidentellement verbes transitifs directs puisque, extrapolant directement leur tension sans recourir à un médium, ils régissent les clitiques de type N<sub>1</sub> (*la*, *le* et *les*). En principe, la valence des verbes en cause exige la préposition *à* et mobilise les proformes régimes ou les clitiques indirects *lui* et *leur*.

Ces énoncés peuvent être glosés de la manière suivante :

- (19a) le donner → donner quelqu'un  
 (20a) le demander → demander quelqu'un  
 (21a) les dire → dire à des gens / dire aux gens  
 (22a) le remettre → remettre quelqu'un

Comme on le voit à partir des gloses ci-dessus, nous avons obtenu la combinatoire verbale de type V - N<sub>1</sub> en lieu et place de V - N<sub>2</sub>. Ici, les verbes *donner*, *demander*, *dire* et *remettre* ont perdu toute leur sémantique et logique syntaxique en puisant leur matière (notionnelle) dans la classe des verbes transitifs directs : ils sont donc engagés dans le processus de « désémantisation » et de « désyntaxisation ».

### ***3.4. Phénomène de la double complémentation directe***

Le phénomène de la double complémentation directe consiste à juxtaposer, après le verbe recteur, deux objets dont l'un est direct et l'autre indirect. Conséquemment, nous aurons le schéma de type [+personnel] et [-personnel] : le « + personnel » renvoie à la classe des « animés » et le « -

personnel » renvoie à la classe des « inanimés ». Autrement dit, nous obtiendrons le modèle actantiel secondaire ou structure syntaxique ci-après : V - N<sub>2</sub> - Ø - N<sub>1</sub>. En réalité, dans cette structure, N<sub>2</sub> devient N<sub>1</sub> [+personnel] ; nous aurons donc le résultat suivant : V - N<sub>1</sub> [+personnel] N<sub>1</sub> [-personnel].

Les combinatoires verbales suivantes connaissent le phénomène de la double complémentation directe régie par le verbe *donner* et *servir* :

- (23) Il fait pour donner **les élèves les leçons** (AMQ 615)  
 (24) En est venue donner **les gens les boissons** (Ca<sub>520</sub>-2007)  
 (25) J'avais donner **la jeune marie un petit cadeau** (Ca<sub>467</sub>-2007)  
 (26) En avais acheté de la nourriture [...] pour servir **les gens de la nourriture** (Cc<sub>17</sub>-2007)

Dans ces énoncés-occurrences, nous avons les verbes pivots *donner* et *servir*, l'objet indirect N<sub>2</sub> transformé en N<sub>1</sub> [+personnel] (*les élèves, les gens, la jeune marie*) et l'objet direct N<sub>1</sub> [+liquide] (*les boissons*) ou [-personnel] (*les leçons, un petit cadeau, la nourriture*). Les trois actants des verbes *donner* et *servir*, dénommés dans la terminologie de L. Tesnière (1969, p. 108) « prime actant », « second actant » et « tiers actant » selon leur ordre d'occurrence dans ces énoncés, assurent respectivement les fonctions de sujet (*il, en, j'*), d'objet direct (*les leçons, les boissons, un petit cadeau, de la nourriture*) et d'objet indirect (*les élèves, les gens, la jeune marie*) non introduit par la préposition *à* et se réduisant à un second complément d'objet direct : d'où la dénomination de la « double complémentation directe ».

Enfin, chacun des actants est soumis à des restrictions

sémantiques : le premier et le troisième ont le trait [+ humain], tandis que le second doit pouvoir être conçu comme l'objet d'un transfert entre les deux premiers. Ces types de constructions ne peuvent pas fournir « une assiette du verbe » (P. Guiraud, 1963, p. 30), qui permettrait de l'« asseoir » dans l'énoncé. Par conséquent, l'objet indirect ne saurait y prendre place, faute de préposition. Le résultat en est que nous avons obtenu deux compléments lexicaux placés face à face ou côte à côte.

Un deuxième phénomène de la double complémentation directe consiste à cliticiser l'élément régi N<sub>1</sub>[+personnel] en *le*, *la*, *l'*, *les* et à présenter l'élément N<sub>1</sub>[-personnel] sous forme nominale ou substantivale.

Les verbes *offrir*, *donner*, *apporter* et *acheter* connaissent l'emploi de la double complémentation directe dans les énoncés suivants, où nous obtenons la réorganisation de type *offrir*, *donner*, *apporter*, *acheter quelqu'un quelque chose* cliticisée en *l'offrir*, *le donner*, *l'apporter*, *l'acheter quelque chose* :

- (27) Je l'avais offert **un petit cadeau** (Ca<sub>289</sub>-2007)
- (28) Je **le** donne **le cadeau** (Ca<sub>113</sub>-2007)
- (29) Je **les** avaient apporté **un bon cadeau** (Ca<sub>409</sub>-2007)
- (30) La premier chose était...de l'acheter **les habits** (Ca<sub>525</sub>-2007)

Ces verbes régissent deux compléments directs, l'un présenté sous forme de clitique direct *l'*, *le*, *les* et l'autre en expansion nominale (*un petit cadeau*, *le cadeau*, *un bon cadeau*, *les habits*). Ces verbes « bitransitifs » (M. Wilmet, 1998, p. 486) ne dénotent plus une opération concrète, ni figurée, de transfert entre deux de leurs actants. La préposition est ici implicitement effacée parce que celle-ci se trouve supprimée dans la forme clitique objet. Au lieu de *lui* et *leur*, les apprenants

emploient *le, la, l', les*, ne se rendant pas ainsi compte que, dans cet emploi « plérotropique » (G. Moignet, 1981, p. 158), *lui* et *leur* représentent aussi bien le masculin que le féminin suivant les contextes d'utilisation ou d'emploi.

Pour sa part, Alain Raoul Fernand Loussakoumounou (2009, p. 332) parle, non pas d'effacement, mais plutôt d'« intrusion accidentelle de la proforme "l'" ("le") dans le paradigme des pronoms objets médiats ».

#### 4. Mécanismes explicatifs

Les écarts relevés sont liés à des causes situées à plusieurs niveaux d'interprétation. En effet, nous avons limité les mécanismes explicatifs aux influences du substrat linguistique et aux causes didactiques et pédagogiques.

##### 4.1. Influences du substrat linguistique

Le substrat est un élément de l'adstrat linguistique. Un substrat est une langue qui en influence une autre tout en étant supplantée par cette dernière. Il s'agit de l'un des trois rapports possibles d'interférence linguistique (les deux autres étant le superstrat et l'adstrat) dont le parler reste décelable dans quelques mots français : c'est la situation de contact linguistique, plus connue en termes de « diglossie ».

Dans le cas du Congo, le français, langue d'importation, est en contact avec d'autres langues locales, notamment le lingala et kituba. Le français, langue dominante, est fortement influencé par ces langues endogènes qui finissent par faire surface dans la parlure française ordinaire.

Nous lisons ces influences des langues congolaises sur le français dans les séquences suivantes tirées des travaux des élèves congolais de la classe de 3<sup>e</sup> :

- (31) Mon petit frère **est sortie dehors** (Cc14-2007)

- (32) Elle **a préparé** (E15-2008)
- (33) Ils **l'ont expliqué l'affaire** (E16-2008)
- (34) J'**aimerai les proposer un cadeau** (E2-2008)
- (35) En est venue donner **les gens la nourriture**  
(Ca<sub>520</sub>-2007)

Dans (31), nous notons l'emploi d'un tour pléonastique admis dans les langues locales congolaises. Il s'agit précisément du pléonasmisme sémantique, qui consiste à utiliser conjointement deux termes dont l'un exprime un sens que l'autre ne fait que répéter. Aussi, parler de « sortir » signifie « quitter un lieu pour aller dehors ». Par conséquent, le pléonasmisme sémantique a le plus souvent pour origine une connaissance insuffisante de la langue.

Dans l'énoncé (32), le verbe *préparer* est employé absolument comme cela s'observe dans les langues locales congolaises. Or, en français, ce verbe exige toujours un complément d'objet direct, car c'est un verbe polysémique ou verbe à sémantèse extensive.

Dans (33), (34) et (35), nous avons des cas d'emploi de la double complémentation directe. En effet, les apprenants transposent, telles quelles, les structures syntaxiques de leurs langues maternelles et nationales dans la langue française, sans faire subir des transformations syntaxiques, voire sémantiques, à ces structures ou énoncés. Il apparaît clairement que les constructions fautives des apprenants trouvent leur expression dans leurs langues maternelles et nationales que les apprenants essaient de franciser.

Abordant les particularismes morpho-syntaxiques, R. S. Wamba et G. M. Noumssi (2003, p. 10) notent : « Le substrat linguistique perçu comme l'influence inconsciente de la langue maternelle sur le français langue seconde se manifeste à travers une modification de la norme morpho-syntaxique [...] ». A ce stade, nous pouvons parler de la norme endogène. Abordant la

notion de norme exogène et endogène, Suzanne Lafage (2002) explicite : « On a coutume de distinguer, en ce qui concerne le français en Afrique, la norme "exogène" c'est-à-dire la norme centrale représentant le parler du Parisien cultivé propagée par l'école à la norme "endogène", usage local de la majorité des francophones d'un pays ». Ce passage montre à quel point le "français en Afrique" est marqué par le substrat linguistique.

Pour sa part, le Congo « aura recours à une norme endogène, qui rende compte des apports interférentiels entre les langues du terroir et le français » (R. S. Wamba et G. M. Noumssi, 2003). Tout en apprenant le français en effet, les élèves congolais de la classe de 3<sup>e</sup> gardent un certain nombre de mots de leur langue propre, c'est-à-dire le lingala, le kituba et les langues maternelles. Comme on le voit, le français subit l'influence des langues nationales ou maternelles, qui résulte notamment de la présence et de la pratique de plusieurs langues dans un même territoire national. Donc, il n'en demeure pas moins vrai que ces apprenants possèdent simultanément leurs langues maternelles ou les langues nationales et la langue française.

#### *4.2. Causes didactiques et pédagogiques*

Parmi les causes didactiques et pédagogiques, il se pose un problème de profil des enseignants car ceux-ci ne sont pas tous passés par un institut de formation et, corrélativement, il se pose un problème de transposition didactique.

En outre, les enseignants ne maîtrisent pas les apprenants qu'ils enseignent et ils n'appliquent pas non plus les méthodes actives qui permettent de bien incruster la notion de transitivité verbale.

On note aussi un déficit criard en enseignants de français car beaucoup d'enseignants sortis des écoles de formation (de l'Ecole Normale Supérieure notamment) ne sont pas intégrés dans la fonction publique. Par ailleurs, nous notons la mauvaise

assimilation, par les apprenants, depuis les classes antérieures des notions de transitivité verbale et de pronominalisation.

Enfin, le cursus des apprenants n'est pas respecté parce que ceux-ci "enjambent" certaines classes ou payent l'argent afin de passer en classe supérieure. Donc, cette responsabilité incombe aussi bien aux apprenants eux-mêmes, à leurs parents qu'aux autorités dirigeant les établissements scolaires.

## **5. Pistes de remédiation**

Les remèdes sont aussi multiples, c'est-à-dire proportionnels aux causes énumérées supra. Par rapport au profil des enseignants du secondaire, nous proposons en amont leur formation tant initiale que continue : la formation doit donc être permanente. Le savoir grammatical enseigné doit faire l'objet d'une transposition pour être enseigné en classe de 3<sup>e</sup>, en respectant toutes les étapes d'une transposition didactique (savoir grammatical scientifique, savoir grammatical à enseigner, savoir grammatical enseigné, savoir grammatical acquis ou assimilé). En somme, la transposition didactique ou conversion didactique, qui est un travail de didactisation ou d'adaptation du savoir savant, doit bien se faire afin que le savoir soit "consommable" et assimilable.

Les enseignants doivent, en outre, avoir la maîtrise des apprenants et ils doivent appliquer les méthodes actives apprises à l'école pour une meilleure assimilation de la notion de transitivité.

Par ailleurs, l'Etat doit également intégrer tous les enseignants sortis de l'Ecole Normale Supérieure (E.N.S.) pour résorber le déficit constaté sur le terrain. En sus, les notions de transitivité et de pronominalisation doivent être enseignées (voire bien enseignées) depuis les classes antérieures, c'est-à-dire de la 6<sup>e</sup> en 4<sup>e</sup>, pour qu'elles soient bien assimilées en 3<sup>e</sup>.

Enfin, le cursus des apprenants doit être respecté par eux-

mêmes les apprenants, par les parents d'élèves et par les autorités du système éducatif pour éviter les écarts constatés.

## **Conclusion**

Notre contribution a porté sur la relation actantielle secondaire directe et indirecte. Nous avons porté toute notre attention sur les occurrences que nous a fournies notre corpus, essentiellement constitué des productions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup>. Les analyses menées ont révélé que les productions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> recèlent des écarts (syntaxiques et sémantiques) par rapport à la norme de référence ou norme exogène. En réalité, les lacunes constatées dans les constructions des apprenants de la classe de 3<sup>e</sup> sont dues à la non maîtrise des règles morphosyntaxiques. Par conséquent, ces constructions corrompent la langue française.

En outre, ces écarts sont dus à de multiples causes. Nous avons, pour l'essentiel, relevé les influences du substrat linguistique ou mécanismes interlinguistiques, qui sont des causes liées au contact ou à la pratique des langues dans un même territoire national, et les causes didactico-pédagogiques, qui relèvent de l'enseignement du français ou du processus d'enseignement/apprentissage.

Enfin, nous avons fait quelques suggestions dans le sens d'apporter notre contribution au redressement du système éducatif. Notre seule ambition aura été d'amener les enseignants de français à connaître ceux qu'ils enseignent et la pédagogie spéciale, c'est-à-dire les méthodes de transmission des connaissances grammaticales, et d'amener également les apprenants, les parents et les autorités dirigeant les établissements scolaires à prendre leurs responsabilités.

## Références bibliographiques

**BLANCHE-BENVENISTE Claire et PALLAUD Berthille**, 2001. « Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription », in *Recherches sur le français parlé*, N°16, pp. 11-37.

**BLANCHE-BENVENISTE Claire**, 2004. *Syntaxe du français contemporain*, Université de Provence, Paris.

**DUBOIS Jean et al.**, 2002. *Dictionnaire de linguistique*, Larousse-Bordas/VUEF, Paris.

**GUIRAUD Pierre**, 1963. *La syntaxe du français*, « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France, Paris.

**KLEIN Wolfgang**, 1989. *L'acquisition de langue étrangère*, traduit par Colette NOYAU, Armand Colin, Paris.

**LAFAGE Suzanne**, 2002, « Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité » (2 vol.), in *Le Français en Afrique*, N°s16-17 (revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique), Nice, CNRS/Institut de linguistique française.

**LOUSSAKOUMOUNOU Alain Raoul Fernand**, 2009. LA PERSONNE VERBALE EN FRANÇAIS ECRIT ET PARLE AU CONGO : Etude morphosyntaxique systématique et modélisations en fin de cycle de grammaire, Thèse de Doctorat unique, Chaire Unesco pour l'Afrique Centrale, École Normale Supérieure, Université Marien Ngouabi.

**MOIGNET Gérard**, 1981. *Systématique de la langue française*, Editions Klincksieck, Paris.

**PAMBOU Jean-Aimé**, 2004, « Constructions prépositionnelles françaises et « lecte des apprenants » gabonais », in *Le français en Afrique*, N°19, pp. 153-176.

**RIEGEL Martin, PELLAT Jean-Christophe et RIOUL René**, 2006. *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France, Paris.

**TESNIERE Lucien**, 1969. *Eléments de syntaxe structurale*, Editions Klincksieck, Paris, 2<sup>e</sup> édition revue et corrigée.

**WAGNER Robert Léon et PINCHON Jacqueline**, 2004. *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, Paris.

**WAMBA Rodolphine Sylvie et NOUMSSI Marie Gérard**, 2003, « Le Français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », in *Le français en Afrique*, N°13, pp. 1-20.

**WILMET Marc**, 1998. *Grammaire critique du français*, Hachette-De Boeck & Larcier s.a/Duculot, Paris-Bruxelles, 2<sup>e</sup> édition.

**WILMET Marc**, 2010. *Grammaire critique du français*, De Boeck, Bruxelles, 5<sup>e</sup> édition.