

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

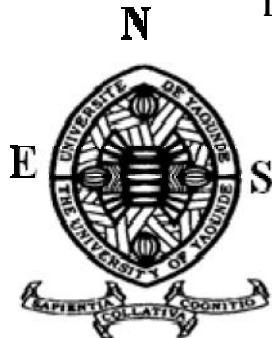
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**LE FRANÇAIS BASILECTAL AU SOUS-CYCLE
D'ORIENTATION : ANALYSE DES
PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DE LA
CLASSE DE TROISIÈME DU LYCÉE
BILINGUE D'EKOUNOU**

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

par

Joël Castin GHOKENG

Licencié ès lettres modernes françaises

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur

Année académique 2014-2015

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH



**LE FRANÇAIS BASILECTAL AU SOUS-CYCLE
D'ORIENTATION : ANALYSE DES
PRODUCTIONS ÉCRITES DES ÉLÈVES DE LA
CLASSE DE TROISIÈME DU LYCÉE
BILINGUE D'EKOUNOU**

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

par

Joël Castin GHOKENG

Licencié ès lettres modernes françaises

sous la direction de

M. Barnabé MBALA ZE

Professeur

Année académique 2014-2015

À

mes parents,

Mme Bernadette KENGNI épouse TSAKEM

et

M. Simon TSAKEM

REMERCIEMENTS

Je ne saurais présenter ce travail sans remercier ceux qui ont participé à son élaboration. Je pense particulièrement :

- à notre directeur de mémoire, Pr. Barnabé MBALA ZE pour sa disponibilité et sa rigueur et qui, malgré ses multiples occupations, a su guider nos pas sur le chemin de la recherche ;
- au directeur de l'École normale supérieure de Yaoundé (ENS), Pr. Nicolas Gabriel ANDJIGA ;
- au corps enseignant de l'École normale supérieure de Yaoundé I, notamment les enseignants du Département de Français dont les cours ont contribué à notre formation ;
- à mon encadreur de stage pratique, Mme SONDI du Lycée technique industriel et commercial de Yaoundé pour son apport pratique à notre formation ;
- à M. Ferdinand NJOH KOME, enseignant à l'Université de Douala dont les cours nous ont été indispensables ;
- à mes camarades de promotion et plus précisément à mes amis : Luc-Marie MBARGA, Jacques Miterand TAKOU, Luc Brice LIKWAÏ, NANA Camille KAPSO, Yanick Fredy MABUI, Gladys WONDJE, Mariam ABBA, pour leur conseil et lecture de ce travail ;
- aux élèves des classes de troisième du Lycée bilingue d'Ekounou pour leur contribution à ce mémoire ;
- à toute ma grande famille, et à mon ami Brice Aubin NVINOÛ pour tous leurs encouragements ;
- à Victor KANA et à Hilaire TSOPKENG pour leur soutien moral et matériel ;
- à toutes les personnes non citées, qu'elles trouvent à travers ces écrits le témoignage de ma sincère gratitude.

LISTE DES SIGLES

ENS : École normale supérieure.

HR1 : première hypothèse secondaire.

HR2 : deuxième hypothèse secondaire.

MINEDUC : ministère de l'Éducation.

MINESEC : ministère des Enseignements secondaires.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Répartition des élèves	33
Tableau 2 : Voyelles antérieures du français.....	46
Tableau 3 : Distribution du questionnaire des élèves.....	76
Tableau 4 : Distribution du questionnaire des enseignants.....	77
Tableau 5 : Le français, langue couramment parlée.....	78
Tableau 6 : Meilleure condition d'expression en langue française.....	78
Tableau 7 : Performance au niveau oral de la langue française.....	78
Tableau 8 : Performance au niveau écrit de la langue française.....	79
Tableau 9 : Langue utilisée selon les lieux.....	79
Tableau 10 : Difficultés à s'exprimer avec aisance à l'écrit.....	80
Tableau 11: Moyens utilisés pour améliorer son expression écrite.....	80
Tableau 12 : Utilisation du français par les élèves.....	81
Tableau 13: Niveau des élèves en expression écrite.....	82
Tableau 14 : Langue utilisée par les élèves hors des salles de classe.....	82
Tableau 15: Origine des difficultés en expression écrite.....	83
Tableau 16: Tableau synoptique des erreurs recensées.....	84

RÉSUMÉ

L'étude d'une langue présente toujours celle-ci comme un tout, un système autonome. La langue française, en tant que code, possède nécessairement un répertoire lexical et des règles grammaticales régissant son fonctionnement. Ainsi, il se révèle l'existence d'une norme considérée comme une abstraction par rapport à l'usage. Or, nous remarquons que le français écrit au Cameroun et plus particulièrement celui des élèves de la classe de Troisième est en-deçà des règles. Les écarts linguistiques recensés à travers le français écrit des élèves donnent lieu à un français basilectal. C'est ce constat qui est à l'origine de notre étude dont l'intitulé est : *Le français basilectal au sous-cycle d'orientation : analyse des productions écrites des élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou*. À travers une enquête de terrain, nous nous sommes attelés à étudier sous le prisme de la sociolinguistique variationniste et de la grammaire normative les représentations du français basilectal dans les écrits des apprenants en vue d'une amélioration de leur niveau de langue. Après analyse, il en ressort que les difficultés qui se reflètent dans la communication écrite des élèves relèvent de la non maîtrise des règles scripturales, de l'influence de l'oralité sur l'écrit et de l'interférence linguistique.

Mots clés : basilectal, productions écrites, interférence, niveau de langue, registre de langue, norme, variation linguistique, écarts linguistiques.

ABSTRACT

While making the study of a language, this one has always been presented as a whole, or as an autonomous system. The French Language, as a code, possesses necessarily a lexical index and grammatical rules governing its functioning. Noticing the existence of a norm looked as an abstraction as compared to the common practice. But, we are noticing that in Cameroon written French and particularly that of Class four students is below the standards. The linguistics misuse listed within the written French is giving way to vulgar French. That state of case is the main reason which pushed us to lead the following study entitled: *The vulgar French in the orientation sub-cycle: written productions of class four students of Ekounou Government Bilingual secondary School*. Trough a field investigation, we have emphasized studying under the changing sociolinguistic approach and of the normative grammar, representations of vulgar French in the writings of students resulting from the non mastery of scriptural rules, from the influence of oral over written and from the linguistics interference.

Key words: Vulgar, written production, Interference, language level, language register, norm, linguistics change, linguistics misuse.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le paysage linguistique du Cameroun complexe avec plus de 280 langues¹ ne favorise pas la montée d'une langue locale pouvant assurer une communication au plan national. À cette multiplicité de langues du terroir, la constitution du pays a fait du français, langue européenne issue de la colonisation l'une des langues officielles. Ainsi, la langue française est devenue en raison du multilinguisme en cours au Cameroun, « non seulement le mode de communication parfois privilégié des camerounais ne parlant pas la même langue locale, mais aussi un trait d'identification de soi et d'autrui »². Il est par conséquent évident qu'afin de fournir les moyens nécessaires pour communiquer avec aisance et clarté tant à l'oral qu'à l'écrit, l'enseignement du français devient une nécessité pour tout apprenant. À cet effet, des exercices d'expression écrite et d'expression orale sont développés au collège en vue de rendre effective l'acquisition des compétences de lecteur et de scripteur chez les élèves. L'expression écrite et l'expression orale constituent en langue française les moyens par lesquels les enseignants et les élèves se servent pour pouvoir communiquer dans les situations de classe et dans la vie quotidienne. Or, force est de constater que tant à l'écrit qu'à l'oral, le niveau en français des élèves est en baisse continue et alarmante dans les collèges. Les élèves parlent et écrivent mal aussi bien dans le fond que sur la forme. L'impact se fait ressentir par des échecs cuisants lors des épreuves évaluatives. Les productions écrites sont presque illisibles et parfois incompréhensibles favorisant ainsi de mauvaises notes chez les élèves. Cette baisse de niveau des élèves s'amplifie davantage à l'oral, avec une langue française déchiquetée, subissant des influences de d'autres langues. Et plus encore, sa cohabitation avec la langue anglaise et des langues camerounaises est à l'origine de la naissance d'une langue composite (le « *camfrançais* ») dont les premiers locuteurs sont les élèves. Ce constat ressort pour la plupart des remarques fait par des enseignants de langue évoquant le refus d'apprendre des élèves au détriment de la tricherie. De plus, certains parents d'élèves relèvent, eux aussi cette baisse de niveau de langue dans les collèges et jettent le tort sur les enseignants et sur la qualité des enseignements dispensés. Les instructions ministérielles N°420/D/40 MINEDUC/SG/IGP-ESTP portant définition des programmes de français dans le premier cycle disent que :

l'enseignement du français doit de manière générale viser:

¹ E., Biloa, & P., Fonkoua, *Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones du Cameroun*. Ethnologue, 2010.

² E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern, Peter Lang, 2003.

à donner à l'élève la capacité de comprendre, de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine orale et écrite. En d'autres termes, il s'agit d'aider l'élève à s'épanouir pleinement en tant qu'individu pouvant communiquer facilement et sans complexe³.

De plus, l'arrêté N° 263/14 /MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème} vient en complément à cet objectif. Il présente les enjeux de l'enseignement du français qui sont à la fois politiques, sociaux personnels et culturels. Les enjeux politiques et sociaux stipulent que :

le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles, s'ouvrent à l'univers francophone et au monde.⁴

Les enjeux d'ordre personnel et culturel présente le français comme :

la langue dans laquelle l'élève apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, aider l'apprenant à acquérir progressivement la maîtrise du français, c'est-à-dire à accroître ses compétences de lecture, d'écriture et d'expression, équivaut à lui donner un outil lui permettant, non seulement de construire sa personnalité, mais aussi d'accéder aux œuvres significatives de sa culture et de celles des autres et, ce faisant, de se donner des repères culturels et historiques.⁵

L'enseignement du français tient à cet effet une place prépondérante dans la formation des élèves, car il est au centre des enseignements et permet de bâtir des Hommes à la fois ancrés dans leur culture et ouverts au monde. Cependant, plusieurs difficultés liées à sa graphie, sa maîtrise et son utilisation identifiées chez les élèves de la classe de troisième font état de sa non-maîtrise.

L'étude d'une langue présente toujours celle-ci comme un tout, un système autonome.

³ MINEDUC, *Programme de français, instructions ministérielles* N° 420/D/40MINEDUC/SG/IGP-ESTP, 2001, p. 5.

⁴ MINESEC, *Programme d'études de français première langue* . N° 263/14 /MINESEC/IGE, 13 AOUT 2014, p.7

⁵ MINESEC, *Op. cit.*, p.6.

La langue française, en tant que code, possède nécessairement un répertoire lexical et des règles grammaticales régissant son fonctionnement. Ainsi, il se révèle l'existence d'une norme considérée comme une abstraction par rapport à l'usage. Or, nous remarquons que le français écrit au Cameroun et plus particulièrement celui des élèves de la classe de troisième dans certains de ses aspects tout au moins, est en deçà des règles. Les écarts linguistiques perçus à travers le français écrit des élèves donnent lieu à un français basilectal représentatif d'une certaine faiblesse de la maîtrise des spécificités de la langue française. C'est surtout ce constat qui est à l'origine de notre étude dont l'intitulé est : *Le français basilectal au sous-cycle d'orientation : analyse des productions écrites des élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou.*

Notre préoccupation dans le cadre de ce travail de recherche est d'apporter une explication à la présence du français basilectal au collège et des solutions pour y remédier. Toutefois, signalons que cette étude se fera sur le plan de l'écrit. À cet effet, nous nous attellerons à l'étude des copies des élèves de la classe de troisième. Elle se fera dans l'optique de déceler les traces du français basilectal, de justifier leur(s) présence(s) au sein des écrits des élèves et de proposer des suggestions pour une correction nécessaire.

L'objectif de cette recherche est d'améliorer la qualité et le niveau de français écrit des apprenants de la classe de troisième. Il sera question d'analyser les particularités du français basilectal au collège afin de déceler les difficultés des élèves en expression écrite en vue d'améliorer leurs performances de la compétence écrite en langue française. Notre préoccupation première concourt à rendre effectives les instructions ministérielles N°420 /D/40/MINEDUC/SG/GP-ESP portant définition des programmes de français du 11 octobre 2011 de :

préparer l'élève aux leçons du second cycle. En effet, l'enseignement du français au premier cycle doit permettre l'acquisition de notions fondamentales pour une maîtrise ultérieure de la dissertation, du commentaire composé et des diverses exploitations de textes⁶.

En effet, la réalisation de cet objectif rencontre des barrières qui remettent en question sa faisabilité. En fin de cursus du premier cycle de l'enseignement secondaire, les élèves de la classe de troisième font état des difficultés linguistiques considérables qui laissent percevoir

⁶ MINEDUC, *Op. cit.*, p.6.

en eux la présence d'un français basilectal. Ainsi, nous avons choisi les élèves de la classe de troisième parce que étant en fin de cursus du premier cycle, les apprenants devraient par conséquent avoir une certaine maîtrise de la langue relevant de leur niveau d'étude. Nous remarquons que tel n'est pas le cas d'où cette étude.

Cependant, nous allons présenter les travaux ayant de près ou de loin aborder un pan de notre sujet dans le cadre de la revue de la littérature.

Dans le cadre de la recherche, Omar Aktouf définit la revue de la littérature comme étant :

*l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations*⁷.

Ainsi, la revue de la littérature nous permet tout d'abord de présenter ce qui a déjà été dit sur notre sujet ; et ensuite de se servir de ces travaux pour marquer le nôtre d'une certaine originalité, tout en assurant leur continuité. S'agissant du français basilectal, de nombreux chercheurs se sont mobilisés sur la question.

Dans son livre *Roots of Language*⁸, le linguiste américain Derrick Bickerton étudie le créole en Guyana et à Hawaï. Il se dégage de cette étude que le processus de créolisation peut aider à comprendre l'acquisition de la langue chez les enfants et l'évolution de la faculté du langage chez les humains. Toutefois, il émerge de cette étude une situation de diglossie dans l'étude du créole en Guyana que Bickerton présente suivant une stratification. Pour cet auteur, le parler des locuteurs Guyanais oscille entre une langue minorée dont-il qualifie de « basilecte » et une langue haute, prestigieuse dont-il assigne le terme « acrolecte ». Entre ces deux états, il situe le « mésolecte », zone qui mêle les traits propres aux deux autres.

Gervais Mendo Ze dans son ouvrage *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte multilingue*⁹ à étudie l'évolution du français au Cameroun, de sa période d'introduction à son appropriation par les locuteurs camerounais. De cette étude, la situation d'acquisition de la langue française est présentée comme allant décroissant. Mendo Ze parle d'une augmentation de locuteurs basilectaux. Pour cet auteur, le « basilectal » du français se caractérise par des écarts linguistiques.

⁷ O., Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec, PUQ, 1987, p.123.

⁸ D., Bickerton, *Roots of Language*, Ann Arbor, Karoma Publishers, 1981.

⁹ G., Mendo Ze, *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*. Paris, Harmattan, 2009, p. 24.

Dans l'ouvrage *Langues et discours en contextes urbains au Cameroun : (dé)construction - complexités*¹⁰ de Jean Benoit Tsofack et Valentin Feussi, le français en usage au Cameroun est présenté comme ayant plusieurs facettes. Pour ces auteurs, elle se cerne en matière de niveaux d'appropriation, de variations stylistiques et de contact avec les autres langues. Du point de vue des niveaux d'appropriation, ils en relèvent trois niveaux à savoir : le niveau « acrolectal, » le niveau « mésolectal » et le niveau « basilectal. » Ils s'assignent le niveau « acrolectal » à la norme académique ; qualifient le niveau « mésolectal » de classe moyenne de lettrée ; et quant – au « basilectal », ils la considèrent comme le niveau se rapportant aux écarts phonétiques, surtout morphosyntaxiques, lexical et sémantiques.

De plus, Edmond Biloa dans l'article « Le Français camerounais : qu'est ce que c'est ? Essai de définition socio-historico- linguistique¹¹ », présente le français du Cameroun comme étant différent du français standard à cause des influences extralinguistiques. Selon cet auteur, dans un environnement multilingue comme celui du Cameroun, la langue française est forcée d'embrasser les couleurs linguistiques du paysage qui l'entoure.

Dans la même optique, Gérard Noumssi dans l'article « Dynamique du français ; créativité, variation et problèmes sociolinguistiques¹² » à partir d'une approche variationniste, propose une analyse des usages du français camerounais ainsi que des problèmes sociolinguistiques qui en résultent tels que la créativité néologique et la dialectisation interlectale. Selon cet auteur, ces usages du français sont fonction des rangs et réseaux sociaux, des classes sociales, d'où l'hétérogénéité des pratiques discursives qui reflètent l'identité culturelle camerounaise.

En outre, L. Nzesse et Fosso suivant une approche synoptique et différentielle, à travers « le français au Cameroun : appropriation et dialectisation, le cas de la presse écrite¹³ », mettent en exergue une étude des faits de créativité sous les aspects lexico-sémantique, morphosyntaxique et énonciatif. En prenant comme corpus des journaux tels que challenge hebdo, le messager et Popoli ; ils font une analyse des emprunts lexicaux et des items

¹⁰ J. B., Tsofack, & V., Feussi, *Langues et discours en contextes urbains au Cameroun : (dé)construction – complexités*. Paris, Harmattan, 2000.

¹¹ E., Biloa, « Le Français camerounais : qu'est ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique », In *Langues et communication* n°3, 16/2 Yaoundé, Saint Paul, 2003, pp. 123-138.

¹² G., Noumssi, « Dynamique du français : créativité, variation et problèmes sociolinguistiques », in *Le français en Afrique*, n°19, 2004, pp. 105-117.

¹³ F., Nzesse, « La Langue française en contexte multilingue, le cas du Cameroun : appropriation glottopolitique et perspectives-didactiques », in *Fosso ed- Dynamique du français au Cameroun*, 2004, pp. 237- 264.

néologiques. Ils y ressortent comme constat que le français s'enracine fortement dans le milieu socioculturel qui le produit.

Magali Italia dans un article intitulé « variations en fonction de l'âge et du degré de scolarité dans le français oral de locuteurs gabonais : la question du discours rapporté »¹⁴ établit un lien entre la variété de français utilisé et le degré de scolarité des locuteurs gabonais. De cette analyse, il dégage deux variétés de langues dans son étude et arrive à la conclusion selon laquelle la variété « mésolectale » serait produite par des locuteurs scolarisés, « moyens lettrés » et la variété « basilectale » serait le fait de locuteurs analphabètes ou scolarisés très brièvement, qui auraient appris le français « sur le tas ».

Julien Kilanga Musinde dans l'ouvrage *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais : structure et méthodologies d'enseignement*¹⁵ stipule que le parler des peu ou pas lettrés, en particulier est marqué, à tous les niveaux par des indices manifestes de pidginisation. Mais ces indices ne sont pas nécessairement absents du parler des autres catégories. Pour cet auteur, l'ensemble des variétés du français congolais s'insèrent dans un continuum dont les pôles sont représentés d'un côté par la variété « acrolectale », celle qui s'identifie ou tout au moins se rapproche du français normatif ; de l'autre par la variété « basilectale », celle qui se rapproche des langues nationales ou s'identifie à celle-ci. Entre ces deux principales variétés, se situe un ensemble de parlers que l'on peut considérer comme constituant la variété « mésolectale » dont les traits caractéristiques relèvent aussi bien de la première que de la deuxième « mésolectale » correspond au parler de diverses catégories des lettrés moyens. Il ressort de cette étude de Kilanga Musinde que le français congolais est la réalisation de plusieurs systèmes différents et non une homogénéité structurée. Chaque variété délimitée constitue elle-même une diversité de parlers variables selon les utilisateurs.

Dans le même sillage, dans une étude de la variation et de la diglossie en contexte guadeloupéenne, le chercheur américain Ferguson fait une analyse partielle et synthétique des productions des locuteurs, analyse qui tend à expliquer la présence ou l'absence de certains éléments en français créolisé, par rapport au français standard. Ferguson fait la remarque selon laquelle les productions des différents locuteurs interrogés ont une particularité qui concerne le niveau syntaxique : il s'agit de la non-adéquation entre des éléments linguistiques du français créolisé et du français standard.

¹⁴ I., Magali, *Variations en fonction de l'âge et du degré de scolarité dans le français oral de locuteurs gabonais : la question du discours rapporté*, 1999, p. 192.

¹⁵ J., Kilanga Musinde, *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais : structure et méthodologies d'enseignement*. Paris, Harmattan, 2002, p. 69.

En définitive, l'ensemble des différents travaux que nous venons de présenter font état des recherches menées dans divers domaines tel que la sociolinguistique qui ont traité d'une manière ou d'une autre notre sujet. Toutefois, signalons que nous nous écartons de ceux-ci en ce que nous partons d'une approche sociolinguistique de l'étude des niveaux de français en milieu scolaire pour arriver à une approche didactique de ces niveaux en situation d'enseignement/apprentissage. De plus, certains de ces auteurs à l'instar de Gérard Noumssi, de NZesse et de Fotso, justifient l'état de langue dans un milieu par le phénomène d'appropriation et de dialectisation du français dans son contexte d'utilisation. Cependant, devons-nous ranger les écarts par rapport à la norme standard dans la même vision que ces auteurs ? En effet, l'appropriation et la dialectisation du français ne passent toujours pas sans incidences, car elles sont dans une certaine mesure la cause de problèmes de compréhension et d'expression, des échecs scolaires du fait de la non maîtrise des particularités d'écriture du français standard. « *la langue française souffre d'une fièvre de qualité* » écrit à cet effet Gervais Mendo Ze. Nous étudierons le niveau de langue des élèves de la classe de troisième en soulignant les particularismes d'une variété de langue présente chez ceux-ci : le français « basilectal ». Cette étude sera faite dans le souci de suggérer des méthodes pour pallier ou du moins de réduire le taux d'écarts linguistiques.

Nous envisageons par cette étude d'analyser le niveau de Français des élèves de la classe de troisième. Aujourd'hui, nous assistons à une régression croissante du français parlé et écrit des élèves. Gervais Mendo ZE le signalait déjà en ces termes :

*ceux qui ont le goût de belles-lettres françaises, qui sont soucieux du mot juste et de la belle plume, qui sont jaloux de la belle forme et de l'élégance dans l'expression des idées peuvent constater avec regret la dégradation de la qualité du français au fil des années.*¹⁶

Cet état se dégage de la situation du français parlé et écrit des années 60 que nous présente ce même auteur dans l'ouvrage *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue* car, d'après lui, « avec un niveau de Cours élémentaire ou de Cours moyen, on était déjà *bon en français.* »¹⁷, ce qui n'est plus observable dans nos établissements. Nous assistons à un déraillement du niveau de français s'éloignant peu à peu du chemin entrepris lors de ses premières années d'intégration au Cameroun.

Contrairement à l'utilisation de la langue française par les élèves des premières années d'indépendance qui se situait entre les niveaux mésolectal et acrolectal, celle employée à ce

¹⁶ G., Mendo Ze, *Une crise dans les crises : le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun.* Paris, ABC, 1992, p.15.

¹⁷ *Ibidem.* P. 24.

jour se situe entre les niveaux basilectal et mésolectal. Malgré l'inexistence de continuum entre ces niveaux de langue, nous observons néanmoins une forte utilisation du français à son niveau le plus bas, référent ainsi à un français basilectal. Cette réflexion suscite la question principale qui est celle de savoir quel est l'impact du français basilectal dans les écrits des élèves au collège ? Cette interrogation implique les questions de recherche ci-après : Comment se manifeste le français basilectal chez les élèves de la classe de troisième ? À quoi est liée la présence de ce français chez les élèves ? En d'autres termes, qu'est-ce qui favorise l'utilisation de ce français au collège ? Dès lors, quatre hypothèses se dégagent à l'issue de ces questions.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse générale selon laquelle l'environnement linguistique dans lequel évoluent le français et la naissance des parlers hybrides est à l'origine d'un français basilectal chez les élèves de la classe de troisième. Cette hypothèse implique les hypothèses secondaires suivantes :

- les insuffisances sur le plan du parcours scolaire sont à l'origine de la baisse du niveau des élèves en français ;
- la dominance de l'oralité dans laquelle baignent les élèves est à l'origine de la présence du français basilectal en milieu scolaire ;
- le manque de culture des élèves entraîné par la négligence de l'acte de lire produit une mauvaise maîtrise de la langue française ;
- les interférences linguistiques sont à l'origine de la baisse de niveau en français écrit des élèves.

L'objectif de cette recherche est d'améliorer la qualité et le niveau de français écrit des apprenants du collège et particulièrement des élèves de la classe de troisième. Pour mener à bien cette étude, nous allons suivre une méthodologie d'étude. C'est un cheminement qui permet au chercheur d'organiser son travail. Pour bien mener cette analyse, nous nous appuyerons sur deux théories de référence à savoir la sociolinguistique variationnelle et la grammaire normative. Mise sur pied par William Labov, la sociolinguistique variationnelle nous permettra de circonscrire avec précision les variantes sociologiques et culturelles qui sont à l'origine de la production de certains faits de langue.

Par ailleurs, la grammaire normative nous permettra de décrire les écrits des élèves pour en faire percevoir la diversité. À cet effet, il nous faut nous appuyer sur une référence. Et on sait que l'étalon habituellement retenu est la norme du français standard.

Toutefois, nous nous servirons de la méthode expérimentale pour l'étude de l'enquête que nous mènerons. Par conséquent, dans le cadre de l'enquête, la population sera caractérisée par les élèves et les enseignants. L'instrument d'enquête sera constitué du questionnaire que l'on soumettra aux élèves et aux enseignants.

Notre travail sera organisé autour de cinq chapitres. Le premier apportera un éclairage sur les concepts qui constituent l'essentiel de nos préoccupations afin de mettre en évidence la spécificité de ce sujet sur le plan linguistique. Le deuxième chapitre se chargera de présenter la méthodologie et les techniques de recherche adoptées pour conduire nos investigations. Pour ce qui est du troisième chapitre, nous ferons la présentation et la description de la variété basilectale dans le corpus. Quant au chapitre quatre, nous y interpréterons les résultats obtenus et vérifierons nos hypothèses, tandis que le chapitre cinq traitera des propositions didactiques en vue d'améliorer le français écrit des élèves au collège.

CHAPITRE 1 :
PRÉSENTATION LINGUISTIQUE

Dans ce chapitre, nous ferons une présentation des niveaux de langue, dans le dessein de situer sur le plan linguistique le français basilectal ; puis nous établirons une différence entre les niveaux de langue et les registres de langue afin de clarifier ces deux notions ; et enfin, nous présenterons les théories qui nous serviront de lunette d'étude de cette variété dans le cadre de cette recherche.

1.1. Les niveaux de langue

Le linguiste américain Bickerton¹⁸, à partir d'une perspective continuiste des travaux entrepris par Ferguson¹⁹ (linguiste américain), élaborée à partir d'une étude du Créole de la Guyana ordonne la diglossie de la manière suivante : d'un côté, le *basilecte* et de l'autre l'*acrolecte*. Mais à la différence de Ferguson, il situe entre les deux une zone qui mêle les traits propres aux deux pôles : il s'agit du *mésolecte*.

On observe par conséquent artificiellement dans ce qui est en réalité un continuum, trois niveaux de compétence : l'*acrolecte*, le *mésolecte* et le *basilecte*. Il importe de préciser que ces termes désignent des niveaux de langue et non des locuteurs ; en effet, un locuteur capable de s'exprimer en français acrolectal a toutes les chances d'être capable de pratiquer également les registres inférieurs, voire de les caricaturer, ou de leur emprunter des éléments par pure intention ludique.

Le français en Afrique, et plus particulièrement au Cameroun peut être acquis par un contact plus ou moins long avec l'école, mais aussi tout simplement dans la rue, voire en milieu familial dès l'enfance, connaît différents niveaux de réalisation, qui vont des plus prestigieux et normatifs aux plus rudimentaires et métissés. Le français en usage au Cameroun présente plusieurs facettes que l'on pourrait cerner en terme de niveaux d'appropriation. Nous allons à partir de la typologie de Bickerton présenter ces niveaux.

1.1.1. Le français acrolectal

La variété acrolectale correspond théoriquement à la norme du français écrit telle qu'on la trouve représentée dans les ouvrages de référence importés des pays de la francophonie du nord à l'exemple du *Petit Robert et Le Bon Usage*. Plus conforme au français standard, elle ne semble être utilisée que par un nombre très réduit de locuteurs, essentiellement en situation formelle. Ses utilisateurs sont surtout des Hauts cadres formés à

¹⁸ D., Bickerton, *Dynamics of a Creole system*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press, 1975.

¹⁹ Ferguson cité par J., « Bernabe, Espace sociolinguistique, espace sociolittéraire antillais », in *Itinéraires: littératures et contacts de cultures. Vol. 1*, Paris, L'Harmattan, 1982, pp. 23-24.

l'étranger, des étudiants et des diplômés de l'enseignement supérieur et universitaire. Dans le contexte camerounais comme l'affirme Edmond Biloa, « c'est le sens du mot élite »²⁰.

Cependant, il n'est pas exclu que les productions langagières acrolectales soient marquées, bien que discrètement, par quelques interférences involontaires, causées par des langues africaines. Edmond Biloa déclare à cet effet que « la variété acrolectale peut comporter des camerounismes qui sont identifiables à tous les niveaux de la langue. »²¹

1.1.2. Le français mesolectal

La variété mésolectale représente la zone intermédiaire située entre un pôle supérieur (l'*acrolecte*) et un pôle inférieur (le *basilecte*). Elle symbolise un mélange, dans des proportions variables, des structures *basilectales* et *acrolectales*, selon qu'un locuteur maîtrise assez, ou moins bien, la variété standard qu'il cible. Ce concept permet de considérer le système langagier comme dynamique, d'introduire la variation au cœur même de la description linguistique et de prendre en compte la diversité et l'hétérogénéité des productions langagières.

Nous parlerons à cet effet de français mésolectal ou de français régional pour signaler que c'est dans cette variété que les particularismes régionaux sont les plus nombreux et que c'est en son sein que se manifestent avec le plus de netteté les caractères spécifiques de la norme endogène. C'est également cette variété qui est la plus atteinte par les phénomènes de métissage par le biais de l'interférence discursive. En effet, le français mésolectal assure les fonctions de véhiculaire entre locuteurs francophones. Et comme le précise Suzanne Lafage, la pratique mésolectale est propre à la « classe moyenne lettrée »²² qui fait "usage d'une variété régionale de français" à « norme locale implicite »²³ avec un niveau de scolarisation du secondaire. Il s'agit en effet d'un français qui, tout en étant proche du niveau standard, révèle quand même des régionalismes tels que répertoriés par l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*.

²⁰ E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern, Peter Lang, 2003, p. 67.

²¹ *Ibidem*, P. 67.

²² S., Lafage, *Français écrit et parlé en pays éwé (Sud-Togo)*, Paris, Société d'études linguistiques et anthropologiques de France, 1985, p. 55.

²³ *Ibidem*, P. 94.

1.1.3. Le français basilectal

Le linguiste Bickerton attribue à William Stewart²⁴ le premier usage du terme de *basilect*. En linguistique, dans la terminologie proposée par Derek Bickerton et plus généralement en sociolinguistique, le basilecte est la variété d'une langue la plus éloignée de sa variété de prestige, l'*acrolecte*. Quand on situe cette réalité sur une échelle différentielle de formes linguistiques, le basilecte et l'*acrolecte* se retrouvent aux deux extrémités d'un continuum. Dans ce rapport de forces, le basilecte tend à s'établir sur la base d'une déviance maximale par rapport à l'*acrolecte*.

La variété basilectal est le niveau où la maîtrise du français est au plus bas ; elle est le fait de locuteurs n'ayant acquis cette langue en contexte scolaire que pendant une période trop courte pour consolider leurs compétences, ou simplement de locuteurs qui n'ont pu apprendre quelques rudiments de français qu'en contexte spontané, informel, en dehors de tout contrôle scolaire et de ce fait normatif. Selon Magali Italia, le français basilectal serait « le fait de locuteurs analphabètes ou scolarisés très brièvement qui auraient appris le français *sur le tas*. »²⁵. Le linguiste Edmond Biloa ne s'éloigne pas de cette conception car pour lui, c'est une variété « parlée par des gens peu lettrés ou presque analphabètes. Ses locuteurs se recrutent dans la paysannerie, le prolétariat urbain et rural et le lumpen-prolétariat. »²⁶

Dans notre étude, nous n'allons pas nous attarder sur le type de locuteur de cette variété, mais plutôt sur ses caractéristiques, signe d'un français qui s'éloigne davantage de la norme standard. Notre recherche vise ainsi l'étude des représentations du français basilectal dans les écrits des élèves de la classe de troisième. Notre étude se fera sur la base des caractéristiques du français *basilectal* tel que le souligne André thibault :

ce français basilectal est marqué par un grand nombre d'emprunts aux langues vernaculaires, ainsi que par des processus de pidginisation, voire de créolisation au fur et à mesure que son emploi se répand dans des populations récemment urbanisées et éloignées de leurs racines rurales, dans des contextes de métissage généralisé, où ce nouveau code hybride, varié et instable tend à devenir l'idiome d'une importante partie de la population, dans une variété de contextes de plus en plus élargie – en particulier dans les échanges inter-ethniques, très nombreux par la force des choses dans les grands centres urbains, en particulier en Côte d'Ivoire, au Cameroun et au

²⁴ W., Stewart (dir. Publ.), *Non-standard speech and the teaching of English*, 1964.

²⁵ I., Magali, *Variations en fonction de l'âge et du degré de scolarité dans le français oral de locuteurs gabonais : la question du discours rapporté*, 1999. p. 192.

²⁶ E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern, Peter Lang, 2003, P. 67

*Gabon (trois pays où la connaissance du français, aussi rudimentaire soit-elle dans certains cas, s'étend à la plus grande partie de la population).*²⁷

Pour Gervais Mendo ze, parler du niveau basilectal du français revient à parler d'une langue française dite « du *petit nègre*, caractérisée par des contractions de mots, des hardiesses grammaticales, des apocopes, des écarts morphosyntaxiques. Elle était pratiquée surtout par les domestiques, les tirailleurs et une certaine classe sociale non scolarisée »²⁸

Et enfin, pour Edmond Biloa :

*la variété basilectale du français se caractérise par une grammaire simplifiée, une conjugaison martyrisée des verbes, la détermination zéro, une utilisation hasardeuse du genre, une prosodie et une phonématique fortement influencées par les langues locales, etc.*²⁹

Le français basilectal est par conséquent une variété caractérisée par des écarts linguistiques.

Toutefois, rappelons qu'il n'existe pas de frontière étanche entre ces trois niveaux de langue, mais plutôt un *continuum linguistique*. La notion de *continuum* est généralement associée à celle de changement structurel. Ce dernier concerne plus particulièrement celui qui se produirait graduellement dans le basilecte au profit de l'acrolecte que de plus en plus de locuteurs tenteraient de parler. Ce qui est plus intéressant, c'est que les locuteurs aptes à s'exprimer en français acrolectal peuvent être amenés à flirter avec la variété mésolectale dans des circonstances où un français trop châtié (corrigé) serait perçu comme « snob », prétentieux, et symptomatique d'une acculturation très mal vue par certains secteurs de la société. Cependant, il est important d'établir une différence entre les niveaux de langue et les registres de langue.

1.2. Différence entre niveaux et registres de langue

Selon Maurice Grevisse et André Goose « Les niveaux de langue correspondent à l'instruction des locuteurs. On pourrait distinguer le niveau intellectuel, le niveau moyen et le niveau populaire ; ce qui est propre à ce dernier est ordinairement considéré comme

²⁷ A., Thibault, *Francophonie et variété des français. cours UFR de Langue Française*

²⁸ G., Mendo Zé, *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*. Paris, L'Harmattan, 2009, p. 24.

²⁹ E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern: Peter Lang, 2003. p. 68.

incorrect. »³⁰. En sociolinguistique, ces niveaux cités plus haut sont respectivement désignés par les termes d' « acrolecte », « mésolecte » et « basilecte ».

Pour ces mêmes auteurs, les registres sont en rapport avec les circonstances de la communication. Le registre *familier* est celui de la vie courante, notamment de la langue parlée. Le registre *très familier* suppose la communauté d'âge, de condition sociale, d'intérêt : c'est le cas par exemple des écoliers entre eux. Le registre *soigné* ou *soutenu* se réalise notamment dans la langue écrite, celle des journaux et des travaux scientifiques.

Voilà ainsi présenter la variété basilectale, sur laquelle est basée notre recherche. Cependant, pour une étude approfondie de cette variété dans notre corpus, nous nous appuyerons sur deux théories linguistiques.

1.3. Les théories de référence

Notre étude se basera sur une procédure logique, c'est-à-dire sur un ensemble de pratiques particulières pour que le cheminement de nos démonstrations et de nos théorisations soit clair, évident et irréfutable. Il s'agit de ce fait de présenter la méthodologie qui nous permettra d'étudier en profondeur notre sujet. Z. D. Bidja'a Kody souligne à cet effet que la méthodologie est :

*une route une démarche épistémologique que nous allons adopter pour atteindre les objectifs généraux et spécifiques [...] afin de tirer des conclusions généralisables et valider ou infirmer les hypothèses de départ*³¹.

Autrement dit, la méthode d'approche servira de support à l'étude des données. Rappelons à titre indicatif que notre étude est basée sur des copies de rédaction des élèves de la classe de troisième à l'intérieur desquelles, on recensera les phénomènes linguistiques caractéristiques d'un français basilectal. Nous avons par conséquent choisi dans le cadre de cette recherche comme méthode : la sociolinguistique et la grammaire normative.

1.3.1. Le cadre de la sociolinguistique

La sociolinguistique, cette « science de l'homme et de la société »³² apparaît à partir de la critique à une linguistique structurale bloquée dans une interprétation rigide du *Cours de*

³⁰ M., Grevisse, & A., Goose, *Nouvelle grammaire française*. Bruxelles, De boeck, 1995.

³¹ Z., D., Bidja'a Kody, normes et citations, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 67.

³² H. Boyer, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris: Dunod, 2001, p. 7.

*linguistique générale*³³ de Ferdinand de Saussure, manifeste de naissance de la linguistique. Malgré le précurseur de la discipline d'origine française, Antoine Meillet (1866-1936), la sociolinguistique moderne émerge aux États-Unis grâce au travail de William Labov, l'un des fondateurs, qui reproche aux saussuriens leur analyse du langage l'isolant de tout lien avec la société :

*[ils] ne s'occupent nullement de la vie sociale : travaillent dans leur bureau avec un ou deux informateurs, ou bien examinent ce qu'ils savent eux-mêmes de la langue [...] s'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refusent toute explication fondée sur des données "extérieures", tirées du comportement social.*³⁴

Labov a une conscience aiguë de l'existence de la diversité linguistique interne et, dans les années 60, il conduit des enquêtes spécifiques sur la variété linguistique qui règne à New York en démontrant l'existence d'une relation entre une certaine variation et telle ou telle classe sociale ou groupe. Le chercheur, en linguiste de terrain, illustrera ainsi le changement linguistique vu à l'intérieur du contexte social et s'opposera à la linguistique structuraliste qui ne considère ni le sujet ni la société pour ses analyses. Labov a aussi été le premier à prendre en compte le rôle des représentations et des stéréotypes dans ses recherches afin de comprendre des phénomènes comme l'insécurité linguistique ou l'hypercorrection et de démontrer que « les attitudes envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique »³⁵

La sociolinguistique étudie dans ces conditions les rapports entre la langue et la société. Selon Boyer la sociolinguistique est la discipline la mieux adaptée pour étudier les représentations linguistiques puisque :

*la sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales.*³⁶

Pour William Labov, la sociolinguistique est une science qui, appartenant au domaine de la linguistique différentielle, étudie les variations sociales, géographiques, la variation, les contacts des langues, les conflits diglossiques, la situation des migrants, la créolisation,

³³ F., De Saussure, *Cours de linguistique générale*, 5ème édition, Lausanne, Payot, 1995.

³⁴ W., Labov, *Sociolinguistique*. Paris, Éditions de Minuit, 1976, p. 259.

³⁵ *Ibidem*, P. 338.

³⁶ H., Boyer, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française Volume 85, n° 1*, 1990, p. 104.

l'analyse des discours sociaux (politiques, syndicaux, médiatiques), l'analyse des intégrations verbales, les politiques linguistiques. À cet effet, compte tenu de la pluralité linguistique qui caractérise l'espace francophone, l'étude de la langue française de nos jours tient compte de la description de ses usages dans une société précise.

La sociolinguistique naît dans ce cas d'une double implication du social et de la linguistique. En effet, comme l'affirment Christian Baylon et Paul Fabre :

*une société ne peut subsister sans un moyen de communication entre ses membres : la langue ne peut se constituer en dehors du processus de communication qu'il est possible d'identifier à la vie sociale elle-même*³⁷.

Autrement dit, la langue est un fait social. Il n'existe pas de langue sans société de même qu'il ne peut y avoir de société sans langue, c'est-à-dire sans moyen de communication entre les divers membres d'une collectivité.

La nouvelle dimension de cette discipline fait appel à un grand nombre de paramètres sociaux qui nous intéresse, âge des locuteurs, leur localisation géographique, leur profession, leur appartenance ethnique, etc. Aussi, en tant que linguistique de la parole, elle travaille sur des énoncés réellement produits dans des contextes réels de situation enseignement-apprentissage. Tel est le cas dans notre travail, lorsque nous nous servons des productions écrites des apprenants. La sociolinguistique apparaît alors comme une discipline ouverte faisant de la langue, à travers ses variations, le reflet de la structuration sociale, le reflet du style de pensée d'un groupe social donné. Elle s'efforce plus encore en déterminant la quantité de richesse linguistique dont dispose une communauté linguistique donnée. Pour Louis Jean Calvet, « Il n'y a pas lieu de distinguer entre la linguistique générale qui étudierait les langues et la sociolinguistique qui prendrait en compte l'aspect social de ces langues³⁸ ».

En bref, il faut replonger la langue dans la société qui l'emploie pour enfin faire ressortir sa norme.

En somme, la sociolinguistique a pour tâche de :

*découvrir quelles lois ou normes sociales déterminent le comportement linguistique dans les communautés linguistiques ; elle s'efforce de les délimiter et de définir ce comportement vis-à-vis de la langue elle-même*³⁹.

³⁷ C., Baylon, & P., Fabre, *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1990, p.73.

³⁸ L.-J., Calvet, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, 1993, p.20.

³⁹ J. A., Fishman, *Sociolinguistique*, Belgique, 1971, p.18.

Pour tout dire, la sociolinguistique est l'étude des variantes linguistiques au sein d'une communauté. Elle nous permettra de circonscrire avec précision les variantes sociologiques et culturelles qui sont à l'origine de la production de certains faits de langue. Cependant, nous en privilégions un domaine que nous estimons être au cœur des préoccupations de notre étude : le domaine de la sociolinguistique. Nous l'examinerons en soulignant certains de ses axes respectifs dans lesquels nous avons choisi de mener notre travail.

1.3.1.1. La sociolinguistique variationnelle La sociolinguistique variationnelle est née des travaux de recherche menés par Labov sur les méthodes de description des structures et de l'évolution des langues au sein d'une communauté linguistique. Selon Labov, la langue ne doit pas être perçue comme un tout abstrait et homogène. À partir de cette théorie, il met au centre de toute description linguistique la variabilité permanente des usages provenant du sujet parlant. Le fondement théorique de la conception labovienne est constitué autour de trois concepts majeurs: l'hétérogénéité des pratiques linguistiques (relativement des grammaires qui les modélisent), l'existence d'une variation réglée (contrainte par le système linguistique lui-même, c'est-à-dire par la variation inhérente) et le changement linguistique.

Labov fonde sa théorie sur la variation intrinsèque à la langue. Cette conception l'amène à introduire au sein de la linguistique structuraliste, l'étude des impacts des faits sociaux sur la structure interne de la langue. Son but étant de trouver des explications aux faits linguistiques qu'il observe, il accorde une place particulière aux enquêtes de terrains et aux enquêtes quantitatives.

Suivant cette logique, il entreprend des enquêtes de dialectologie à grande échelle dégagant de multiples manières de parler qu'il tente de mettre en « corrélation avec l'appartenance à telle ou telle catégorie sociale examinée ».⁴⁰ Selon lui, il n'y a pas d'étude de la langue sans prise en compte de l'environnement social qui la produit. Les indicateurs sociologiques à savoir : l'âge, le sexe, le niveau socioculturel, et bien d'autres sont des éléments à mettre en rapport avec le choix d'une forme linguistique par rapport à une autre. Après cette présentation de la sociolinguistique variationnelle, nous allons examiner la notion de variation linguistique puis présenter par la suite la méthodologie appliquée dans les travaux de la sociolinguistique variationnelle.

⁴⁰ W., Labov, *La Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976, p. 376.

1.3.1.2. La variation linguistique

La variation est une notion fondamentale de la sociolinguistique variationnelle. Elle fût introduite par Labov au cours des analyses minutieuses de la variation phonétique à New York (1966). Pour les sociolinguistes Marvin Herzog et Uriel Weinreich la variation linguistique est « l’alternance entre plusieurs éléments linguistiques (*des variables*) qui expriment la même notion »⁴¹. Les sociétés et les locuteurs ne disposent pas et/ou ne maîtrisent pas qu’une seule variété linguistique. La variété linguistique n’est en aucun cas dissociée de la notion de « norme ». Elle désigne alors différentes manières de s’exprimer dans une langue donnée qui se manifeste sur plusieurs niveaux et en fonction de plusieurs facteurs. Les sociolinguistes distinguent généralement cinq types de variations :

- la variation diachronique se situe sur un axe temporel et indique qu’il y a un changement de langues selon des époques différentes. Ce changement qui concerne tous les niveaux de la langue (phonétiques, morphosyntaxiques, lexicaux ou sémantiques) se produit dans toutes les langues, de façon apparente ou imperceptible ;
- la variation diatopique renvoie aux différences linguistiques observées au niveau géographique. On l’appelle aussi variation *régionale* du fait que la langue se répartit en fonction des usages qui diffèrent d’une région à l’autre, dits aussi *régionalismes* dont Gadet⁴² propose les notions de *regiolectes* ou *topolectes* ;
- la variation *diastratique* se situe sur un axe social et renvoie aux différences linguistiques observées selon les classes sociales auxquelles les locuteurs appartiennent. Il est alors question de *sociolectes* ;
- la variation *diaphasique* est aussi appelée variation situationnelle et dépend de la situation de communication dans laquelle le locuteur se trouve. Dans ce cas, on parle de *styles* ou de *registres* d’une seule langue ;
- la variation synchronique étudie le fonctionnement de la langue dans un état donné.

⁴¹ M., Herzog, & U., Weinreich, « Fondements empiriques d’une théorie du changement linguistique », 1966.

⁴² F., Gadet, *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin, 1997.

Mais ces variétés témoignant de la diversité d'une langue peuvent être augmentées par d'autres variables, non moins importantes pour rendre compte de la totalité des usages utilisés au sein d'une seule communauté linguistique. Celles-ci renvoient à l'âge, au sexe, à l'ethnie, à la religion, à la profession, au groupe et d'une manière générale à tout ce qui permet aux individus de fonder une identité propre (orientation sexuelle, appartenance à une congrégation religieuse...).⁴³ Pour notre recherche, nous exploiterons ces différentes variables en insistant particulièrement sur la variation diaphasique et sa dynamique qui touche la communication écrite des élèves.

1.3.1.3. La méthode variationnelle

La méthode variationnelle trouve son origine dans la conception de l'objet de la linguistique et du travail du linguiste de Labov. En prenant en compte la nature sociale de la langue, l'auteur propose d'aborder la linguistique sous une nouvelle orientation, soumise au même protocole d'observation que celui des sciences expérimentales :

comme toujours, il y aura des linguistes pour consacrer tout leur temps à l'analyse de leurs intuitions sur la langue, et d'autres pour étudier les textes ou pour produire des expériences de laboratoire. Mon avis est que, de plus en plus, ce genre d'activités se verra apprécié comme préliminaire indispensable à une recherche. Mais désormais, la théorie linguistique ne pourra plus dédaigner le comportement social des sujets parlant que la chimie ne peut ignorer les propriétés observables des éléments⁴⁴.

En effet, cette perspective empirique qui oppose la « linguistique de terrain » à la « linguistique de bureau » impose le recours à l'enquête et aux techniques empruntées aux méthodes de la sociologie (observation, entretien, questionnaire). Celles-ci offrent des dispositifs de collectes d'informations plus diversifiées et des résultats fiables qui assurent l'explication des réelles motivations de la variation.

Ces exigences méthodologiques caractérisent la première enquête entreprise par Labov concernant l'île de Martha's Vignard (1961- 1962) sur laquelle il étudie le traitement des diphtongues [ay] ou [aw] chez les habitants. La deuxième enquête (1963-1964) est celle où il analyse la « stratification » du /r/ dans trois grands magasins de New York. Elle lui a permis de dégager des comportements langagiers qui sont soumis à des variations en fonction des

⁴³ M.- L., Moreau, *Sociolinguistique : les concepts de base*, Editions Mardaga, 1997, p. 284.

⁴⁴ W., Labov, *La Sociolinguistique*, Paris, Éditions de Minuit, 1976, p. 350.

milieux sociaux des interviewés. Son enquête sur le vernaculaire noir américain, parlé par les jeunes de Harlem (1965-1967) emprunte les mêmes outils méthodologiques et descriptifs. Aujourd'hui, les approches de la sociolinguistique restent relativement inchangées. Elles sont largement utilisées par de nombreux chercheurs qui les appliquent à d'autres objets d'études.

L'un de nos objectifs est la description de la variété basilectal issu des productions écrites des élèves. Aussi serons-nous amenés à y relever des variables aux niveaux phonologique, lexical, morphosyntaxique et en caractériser les motivations. La prise en compte de la variation est de ce fait incontournable pour notre travail. L'analyse de celle-ci nous conduira à recueillir un ensemble de données suivant des situations et des paramètres diversifiés. Afin de pouvoir en proposer de véritables analyses sociolinguistiques, il nous faudra mener une enquête sur un échantillon de locuteurs relativement représentatif de la structure sociologique des groupes à observer. Cette méthode quantitative nous facilitera l'exploitation d'un nombre très important de variations, d'observer des corrélations entre les usages linguistiques et les variables sociales, de dégager des comportements différentiels entre les groupes enquêtés au niveau de l'appartenance sociale.

Cependant, malgré les différentes perspectives que nous offre cette méthode pour l'analyse des questions de sociolinguistique, elle ne peut, à elle seule, nous permettre d'examiner des phénomènes plus complexes, liées à l'imbrication de faits culturels, sociaux et linguistiques, relevés dans les pratiques écrites des élèves. Aussi s'impose-t-il à nous la nécessité de la compléter par la grammaire normative, appropriée à l'objet de cette recherche.

1.3.2. La grammaire normative

D'une manière étymologique, la grammaire est l'art de bien lire et de bien écrire. C'est-à-dire un savoir sur la langue. Elle est corollairement la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Elle comporte différentes parties : une phonologie (étude des phonèmes et de leurs règles de combinaison), une syntaxe (règle de combinaison des morphèmes et de syntagmes), une lexicologie (étude du lexique) et une sémantique (étude du sens des morphèmes et de leurs combinaisons).

Elle peut aussi être vue comme l'art d'exprimer sa pensée par la parole ou l'écriture d'une manière conforme aux règles établies par le bon usage. Et le bon usage est défini par la grammaire normative.

La grammaire normative est l'ensemble des règles énoncées dans une perspective de défense et de contrôle du «bien parler» ou du «bien écrire». C'est par conséquent toujours une

grammaire de la langue, et une grammaire de l'écrit. Les linguistes la nomment aussi : grammaire traditionnelle ou grammaire classique et même grammaire prescriptive, parce qu'elle se garde d'être fidèle à la norme établie.

Elle a vu le jour au début du premier millénaire dans le dessein de mettre sur pied *l'écriture alphabétique*.⁴⁵ Après l'établissement de ce flux sonore du discours en unités minimales distinctives⁴⁶, elle va contribuer à l'élaboration d'une science nouvelle qui va s'étoffer au fil du temps.

Sur un plan théorique, elle relève des parties du discours et, sur le point culturel, de la culture grecque, point d'origine du monde occidental. Son appareil conceptuel et ses classifications sont inspirés par l'organisation apparente propre à la langue grecque, ce qui explique les difficultés affrontées par les grammairiens pour appliquer ces concepts et classifications au latin, puis aux langues de l'Europe occidentale. Il faut également rappeler que ces concepts n'ont pas été depuis le début, de nature grammaticale mais philosophique. Ils ont été élaborés dans le cadre des spéculations métaphysiques des philosophes grecs antiques pour expliquer de façon rationnelle la nature des choses (la physique) et de la pensée (la logique). Et l'influence de cette origine philosophique se fera sentir dans l'organisation de toutes les grammaires traditionnelles, à travers les millénaires.

Ainsi, dans sa première acception, la grammaire renvoie à une notion intériorisée. C'est-à-dire, une entité à la fois psychogénétique et psychosociale dont on postule l'existence au cœur des pratiques langagières propres à une communauté donnée. On parle aussi, dans ce cas, de compétence linguistique ou de compétence communicative. Il s'agit d'un principe d'organisation interne, propre à une langue donnée, que ses usagers intériorisent au fur et à mesure que leur connaissance de cette langue progresse. Cette conception laisse entendre que les pratiques langagières, quelque diversifiées qu'elles soient, reposent sur des régularités repérables. Sur une organisation dont on peut rendre compte rationnellement. Autrement dit, une langue fonctionne grâce à un système de règles commun à toute une communauté sociale et approprié de façon implicite ou explicite par ses usagers.

Dans sa deuxième acception, la grammaire se définit comme la connaissance méthodique et explicite élaborée par les grammairiens et linguistes à partir de l'observation des manifestations d'une grammaire intériorisée donnée. Cette connaissance prend la forme d'une description des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue. Les catégories de la langue doivent s'appuyer sur les catégories de la pensée. C'est le

⁴⁵ C., . Stoean, « La grammaire traditionnelle », in *Dialogos*, 2005, pp. 11-23.

⁴⁶ Cl., Germain, H., Seguin, *Le Point sur la grammaire*. Paris, CLÉ International, 1998, p. 4.

parallélisme logico-grammatical qui s'exerce dans la formulation des définitions et des règles de la grammaire traditionnelle jusqu'à l'époque moderne. L'ouvrage représentatif en est *la Grammaire Générale et Raisonnée* (dite de Port Royal) d'Arnauld et Lancelot (1660). À la même époque, la grammaire commence à ne plus être seulement un répertoire de classes de mots et de règles. L'intérêt pour les régularités de la langue diminue en faveur de la préoccupation pour la qualité de l'usage de la langue. Progressivement, on fait la distinction entre usage et bel/bon usage de la langue. Les grammaires ne seront plus seulement descriptives mais aussi normatives.

De façon générale, on affirme que les grammaires traditionnelles sont multiples, car elles peuvent différer suivant la modalité de présentation des faits, la terminologie adoptée, le caractère partiel ou complet de la description. Cependant, l'objet et le schéma de représentation sont identiques. Dans une acception moderne, la grammaire traditionnelle est définie comme :

une description complète des conventions grammaticales d'une langue, concernant la rection (les phénomènes d'accord) et la flexion (les phénomènes comme les conjugaisons, les déclinaisons, le nombre et le genre), les modes de construction des phrases, ainsi que les règles orthographiques⁴⁷.

Autrement dit, « le champ de la grammaire se circonscrit aux unités significatives qui constituent des classes fermées, et aux relations entre ces classes qui apparaissent comme relativement stables »⁴⁸.

La grammaire normative se veut à cet effet conservatrice de la norme et, le grammairien, tel que l'affirme Maurice Grevisse, « garant et mainteneur de notre belle langue, sépare l'ivraie du bon grain, multiplie les mises en garde contre les déviations, les errements l'emploi abusif de certaines expressions ».⁴⁹

Ainsi, la grammaire normative est celle qui se préoccupe de la norme. Les grammairiens classiques définissaient leur enseignement comme un « art »: « l'art de bien écrire et de bien parler»; au XVII^e siècle, le modèle du beau langage était un modèle aristocratique, celui de « la plus saine partie de la Cour »⁵⁰.

Les dictionnaires et les grammaires de référence servent à faire connaître cette norme. Des ouvrages de synthèse ont résumé l'histoire et l'établissement de cette norme à l'instar

⁴⁷M., Foucault, « La Grammaire générale de Port-Royal », in *Langages*. 2e année, n°7, 1967, pp. 7-15.

⁴⁸*Ibidem*.

⁴⁹M., Grevisse, *Le Bon usage. Grammaire française*. Paris-Gembloux, Duculot, 14e éd. refondue par A. Goosse, 2007, p. 325.

⁵⁰Vaugelas, *Remarques sur la Langue française*, 1647.

d'*Histoire de la langue française* en 13 volumes de F. Bruno. De nos jours, *Le Bon usage* Maurice Grevisse qui en est déjà à la 15e édition reste la référence dans l'enseignement de la norme du français standard. La grammaire normative se préoccupe davantage des usages et demeure de ce fait au plan du discours. Elle met dans ce cas l'accent sur l'écrit qui devient le point de focalisation de la grammaire. Mais, pour décrire et en faire percevoir la diversité, il nous faut nous appuyer sur une référence. Et l'étalon habituellement retenu est la norme du français standard.

Nous n'avons pas prétention de normativiser la langue, Mais d'amener les élèves à tendre vers la variété la plus haute.

En peu de mots, c'est le contenu du langage écrit des élèves que nous étudions car leur communication écrite apporte plusieurs valeurs qui se superposent et traduisent l'attitude spontanée du sujet parlant, sa pensée, ou l'effet qu'il veut produire sur l'interlocuteur, à travers un français s'identifiant au basilectal. Cependant, quelle méthodologie utiliserons pour mener à bien notre enquête ?

CHAPITRE 2 :
MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

De l'avis de ZUMATWO SOME, « la méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre »⁵¹. C'est aussi et surtout l'ensemble des procédés, des techniques que le chercheur utilise pour mener son enquête, collecter les données nécessaires à la recherche. Ce chapitre nous permet de préciser et de définir les réflexions méthodologiques qui serviront de supports à cette recherche. Nous mettrons en relief le type de recherche, la population visée par l'étude, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, l'instrument de recherche et la méthode d'analyse des données.

2.1. Méthodologie de l'enquête

Selon Madeleine Grawitz, « la méthodologie est constituée de l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie »⁵². La méthodologie est en conséquence un ensemble d'outils qui permettent au chercheur d'atteindre les objectifs.

Nous visons pour objectif général dans ce travail de recherche la mise en exergue de la manifestation de la variété du français basilectal dans le domaine scolaire et plus particulièrement dans les écrits des élèves de la classe de troisième. Notre sujet de recherche est de ce fait du type expérimental, consistant à faire une étude concrète et pratique sur le terrain. Dans le cadre de notre enquête, la démarche méthodologique est la méthode expérimentale de Claude Bernard. Il s'agit d'une démarche scientifique consistant à tester par des expériences répétées la validité d'une hypothèse en obtenant des données nouvelles, qualitatives ou quantitatives, conformes ou non à l'hypothèse initiale. Nous nous appuierons spécialement sur la méthode hypothético-déductive qui consiste selon Blanchet et Bulot « à proposer au départ de la recherche, à titre d'hypothèse, une réponse à une question, et à valider ou invalider cette réponse en la confrontant par expérimentation »⁵³.

Pour le calcul des données de l'enquête, nous nous appuierons sur la statistique descriptive. C'est la branche de la statistique qui regroupe les nombreuses techniques utilisées pour décrire un ensemble relativement important de données. Elle permet l'étude des

⁵¹ S. Zumatwo, *L'échec et la réussite comme indicateurs de changements sociaux dans la société dagara*. Paris, s.n., 1977, p. 120

⁵² M. Grawitz, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Éd. Dalloz, 1993, p. 155.

⁵³ P., Blanchet, & T., Bulot, « Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme », *in aide en ligne - français /université.auf.org/655/1/cours méthodoloBlanchetBulotpdf*, consulté le 22 -04-2015 (p. 16).

variations observables. C'est par conséquent une méthode qui consiste à réunir des données chiffrées sur des ensembles nombreux, puis à les analyser et à les interpréter.

2.2. Le cadre de l'enquête

Selon Galisson et Costes, une enquête se présente comme

Une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème et consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à un objectif visé⁵⁴

Cette présentation de l'enquête permet de constater qu'elle fait intervenir plusieurs variables parmi lesquelles la population, l'échantillon, les questionnaires. Étant donné que notre travail consiste à démontrer que les écrits des élèves de la classe de troisième sont représentatifs d'un français basilectal, nous avons mené notre enquête au Lycée bilingue d'Ekounou. Cet établissement compte deux sections à savoir la section francophone et la section anglophone. Nous avons précisément travaillé dans la section francophone. Cette descente sur le terrain s'est effectuée au cours de notre stage académique notamment le mardi 12 février 2013. Dès lors quelle a été la population cible ?

2.2.1. Choix du lieu de l'enquête

Le terrain d'étude est un milieu qui nous permettra de vérifier nos différentes hypothèses de recherche. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi comme lieu d'étude le lycée bilingue d'Ekounou. C'est un milieu où l'on rencontre une éducation bilingue, regroupant également une biculture. En fait, on rencontre ici plusieurs langues qui entrent en contact et pouvant faciliter l'insécurité linguistique. Ce qui est intéressant à observer, c'est que, contrairement au français standard, les appellations Camfranglais ou Francanglais s'affichent non pas la pratique d'une langue assortie d'une classification d'ordre sociale dépréciative, mais un objet linguistiquement valorisé puisque y sont réunis dans un mot-valise, les noms des deux langues officielles du Cameroun. Notre lieu d'enquête est dans ce cas plurilinguistique car regorgeant à la fois les parlés locaux, les langues officielles et des parlés naissant au sein de la population cible.

⁵⁴ R., Galisson, & D., Costes, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette, 1976, p.188.

2.2.2. La population d'étude

Selon RONGERE, la population est « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon »⁵⁵. Une population est par conséquent « le rassemblement de tous les cas qui répondent à un ensemble déterminé de caractéristiques »⁵⁶. Elle représente l'ensemble des individus auxquels le chercheur s'intéresse.

Dans le domaine de la recherche, elle englobe les éléments tels que les êtres animés ou inanimés, les événements, d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes. La population d'étude est également l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature.

Il est important que nous spécifions le type de population sur laquelle nous envisageons de faire notre enquête.

2.2.3. La population parente

La population parente est constituée de l'ensemble des individus sur lesquelles le phénomène étudié peut s'étendre. C'est en effet la population générale choisie par le chercheur et sur laquelle il souhaite mener ses enquêtes. Elle s'étend généralement sur une large échelle, sur le plan national. Dans le cadre de notre étude la population parente est l'ensemble des élèves de l'enseignement général du lycée bilingue d'Ekounou.

2.2.4. La population cible

La population cible est considérée comme l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués. C'est celle sur laquelle on souhaiterait recueillir les informations prévues pour répondre à l'objectif. À cet effet, elle correspond à la population sur laquelle on souhaiterait généraliser les résultats obtenus à partir de l'enquête.

Elle constitue l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude. Les caractéristiques et les limites de cette population sont définies en fonction des objectifs de l'enquête.

⁵⁵ P., Rongere, *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz, 1979, p. 63.

⁵⁶ Selltitz, & Alii, *Les Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, Harmattan, 1977, p.203.

Cependant, afin d'être plus précis on la qualifie comme l'ensemble des éléments qui sont la cible d'intérêt de l'étude et pour lesquels les hypothèses posées lors de la justification de l'étude sont applicables.

La définition de la population-cible permet de préciser le champ de l'étude et de définir les éléments qui seront les sujets de l'étude. Les éléments composant notre population-cible dans cette étude sont des personnes. Il s'agit des élèves des classes de troisièmes du lycée bilingue d'Ekounou.

2.2.5. La population accessible

La population accessible est la partie de la population cible dont l'accès s'offre aisément au chercheur sans difficulté manifeste. Elle correspond à la population composée des unités accessibles durant l'enquête. Ainsi, il s'agit de la population qu'on pourrait réellement atteindre lors de l'enquête. Elle est constituée de l'ensemble de personnes que le chercheur peut atteindre au cours de son enquête. L'accessibilité à cette population est intègre certains critères tels que la disponibilité, la proximité, au nombre de la population.

Dans le cadre de notre étude, la population accessible est constituée des élèves des classes de troisième du lycée bilingue d'Ekounou. Notre population d'étude est fonction du nombre de questionnaires qui nous ont été rendus par les enquêtés. Il s'agit en effet de 250 questionnaires remplis soigneusement et remis par les élèves. Et pour ce qui est des enseignants, nous avons pu avoir les enseignants de français des classes de troisième choisies pour mener l'enquête dont 4 plus 3 enseignants de d'autres classes notamment des classes de quatrième, soit un total de 7 enseignants de français.

2.3. Méthode d'échantillonnage et échantillon

La collecte des données se fait le plus souvent à l'aide d'un sondage. La conception d'un sondage se fait en trois étapes : la détermination de la population dont nous avons fait plus haut, le choix de la méthode d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon que nous présenterons.

2.3.1 Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage consiste à sélectionner les individus dans la population. C'est un moyen qui spécifie la façon dont les éléments devant constituer l'échantillon seront tirés de la

population accessible ou population de recherche. Nous distinguons deux grandes familles de méthodes à savoir :

- les méthodes probabilistes (ou aléatoires) : ici, tous les individus ont la même chance d'être sondés ;
- les méthodes empiriques (ou non probabilistes) : dans ce cas, la sélection repose sur un choix raisonné.

Le choix de l'une de ces familles peut dépendre de l'existence de la représentation concrète des éléments de la population.

Les échantillons probabilistes peuvent se constituer de plusieurs manières à savoir de:

- l'échantillon aléatoire simple: les éléments sont tirés de manière aléatoire dans la représentation concrète des éléments de la population ;
- l'échantillon systématique: les éléments sont tirés de manière régulière dans la représentation concrète des éléments de la population ;
- l'échantillon stratifié: La population est découpée en sous-populations (strates) homogènes. Les éléments sont sélectionnés de manière aléatoire dans chaque strate ;
- l'échantillon en grappes: La population est découpée en sous-populations (grappes) hétérogènes. On sélectionne ensuite de manière aléatoire les grappes à retenir.

Dans les échantillons empiriques par contre, nous avons les éléments suivants :

- l'échantillon de convenance : le choix des individus est basé sur des critères pratiques ;
- l'échantillon par jugement (ou a priori) : le choix des individus est basé sur les compétences ou la représentativité de l'individu ;
- l'échantillon « boule de neige » : L'échantillon est construit progressivement sur proposition des individus sondés ;
- l'échantillon par quotas : La population est décrite par quelques caractéristiques descriptives (quotas) puis on construit un échantillon ayant les mêmes caractéristiques.

Nous avons choisi dans le cadre de notre étude la grande famille des échantillons probabilistes et plus particulièrement l'échantillonnage en grappes, car ici, pour faire des études dans une école, le chercheur doit choisir un niveau, choisir une classe. Dans notre

champ d'investigations, nous avons choisi comme niveau d'étude le premier cycle dans les lycées ; et comme classe précise, nous avons choisi les classes de troisième.

2.3.2. L'échantillon d'étude

Selon Gilbert DE LANDSHEERE, échantillonner c'est « choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait »⁵⁷. En d'autres termes, ajoutent Leon FESTINGER et David KATZ, «le choix nous permet de tirer des conclusions qui semblent valables pour l'ensemble d'une population d'après les informations recueillies sur un seul échantillon de cette population »⁵⁸.

Pierre TOUZAR revient pour définir l'échantillon comme : « Un ensemble de personnes choisies au sein de la population mère pour la représenter afin de recueillir les informations ».⁵⁹

Nous pouvons ainsi dire que l'échantillon est une partie ou un sous-groupe représentant la population d'étude sur laquelle l'enquête est effectivement menée. Notre échantillon est tiré de la population accessible.

2.3.2.1. Taille de l'échantillon

La taille de l'échantillon est en rapport avec le nombre ou la quantité d'individus que nous utiliserons pour mener à bien notre enquête. En effet, dans notre étude, nous avons 250 élèves comme enquêtés et 10 enseignants qui ont permis à ce que notre travail de recherche puisse être effectif pour tenter d'expliquer et de trouver une solution ou une résolution finale et positive face au phénomène que nous étudions. Au total, nous aurons 260 individus pour notre enquête que nous allons présenter suivant un tableau.

2.3.2.2. Tableau de l'échantillon

Le tableau de l'échantillon nous permet de voir avec exactitude comment s'est opéré le choix de l'échantillon d'étude parmi les enquêtés. Dans notre cas, il s'agit d'un choix qui s'est effectué dans les différentes classes du premier cycle à savoir les classes de troisième et même comment s'est fait le choix des enseignants utilisés dans notre recherche.

⁵⁷ G., DE Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris : Armand Colin, 1982, P.382.

⁵⁸ L., Festinger, et D., Katz, *Méthodes de recherche dans les sciences sociales, T 2*. Paris, PUF, 1974, P.206.

⁵⁹ P., Touzar, *Pédagogie pour l'Afrique*, vol 10, Paris, Lienhart et compagnie, 1988, p. 17.

Tableau 1 : Répartition des élèves

Établissement	Classes	Nombre d'élèves ayant reçu le questionnaire	Nombre d'élèves ayant rempli et remis le questionnaire		Pourcentage des élèves ayant rempli et rendu le questionnaire	
			Nombre de garçons	Nombre de filles	% Filles	% garçons
Lycée bilingue d'Ekounou	3All ₁	40	23	12	57,5%	30%
	3All ₂	40	16	21	40%	52,5%
	3Esp ₁	40	17	21	42,5%	52,5%
	3Esp ₂	40	20	19	50%	47,5%
	3Esp ₃	40	18	17	45%	42,5%

Le tableau ci-dessus présente la population parente et la population accessible composée d'élèves divisés par salle de classe.

La population parente concerne l'ensemble des élèves de la classe de troisième et plus particulièrement ceux qui ont reçu le questionnaire. La population accessible quant à elle est constituée des élèves ayant rempli et remis le questionnaire, nous dénombrons 200 élèves. De la distribution au dépouillement en passant par la collecte et le décompte, il ressort que 93,5% des élèves ont traité leur questionnaire et l'ont remis, alors que 06,5% des élèves recensés au départ ont manqué de remettre leur questionnaire.

Pour ce qui est des questionnaires remis aux enseignants, sur les 10 questionnaires que nous les avons donnés, le même nombre a été rempli et déposé, soit un pourcentage de 100% de participation à notre recherche.

Pour étudier en profondeur le corpus de notre sujet, nous nous focaliserons sur la formulation des variables de l'étude. Celle-ci sera faite sur la base des hypothèses dégagées plus haut à l'introduction générale.

2.4. Formulation des variables

Une variable est *une caractéristique, un attribut ou encore une dimension, d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation*⁶⁰. Nous distinguerons dans le cadre de notre recherche la variable dépendante, la variable indépendante et puis les indicateurs.

2.4.2. Les variables dépendantes

Elles renvoient au phénomène étudié et sont liées à l'objet de la recherche. Ce sont les variables *qu'on ne manipule pas, mais qu'on observe pour évaluer l'impact sur elle, des changements intervenus chez les autres variables*⁶¹. Ainsi, la valeur de ces variables dépend de d'autres variables.

Nous avons de ce fait les variables dépendantes suivantes :

- l'expression écrite;
- les interférences linguistiques ;
- la variation des niveaux de langue ;
- la coloration intense du lexique et des structures syntaxiques.

2.4.1. Les variables indépendantes

Elles représentent les facteurs que le chercheur manipule afin de mesurer ou d'observer leur influence sur les variables dépendantes. Elles ne sont pas obligatoirement liées à l'objet de la recherche, mais peuvent influencer les résultats, en apportant les informations exploitables pour une analyse pertinente. En ce qui concerne notre étude portant sur *Le français basilectal au sous-cycle d'orientation*, nous pouvons dégager les variables indépendantes ci-dessous :

- la langue maternelle ;
- le contact entre le français et les langues locales ;

⁶⁰ G. Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 1988, p.48.

⁶¹ *Ibidem*, P. 48.

- la montée de la norme populaire ou endogène ;

- le lieu de naissance ;
- le lieu de résidence ;
- le niveau d'instruction.

2.4.3. Les indicateurs

Les indicateurs sont des données observables permettant de saisir les dimensions, la présence ou l'absence du phénomène étudié qui ne peut être appréhendé directement. Ils représentent des « instrument[s] permettant d'articuler en langage concret le langage abstrait utilisé à l'étape de la formulation du problème et jusqu'à un certain point, à l'étape de l'énonciation de l'hypothèse »⁶². À cet effet, ils sont considérés comme étant des outils d'analyse puisqu'ils permettent d'obtenir des informations précises sur l'objet recherché. Les indicateurs utilisés dans cette recherche sont :

- les créations phonétiques ;
- les créations syntaxiques ;
- les créations lexicales ;
- les calques traductionnels ;
- les créations morphologiques ;
- les emprunts et les néologismes.

Après cette étape sur la formulation, nous passons à la description des instruments de la collecte des données.

2.5. Descriptions des instruments de collecte des données

Les instruments de collecte des données sont les outils utilisés pour la collecte de renseignements dans le cadre d'une enquête. Il est essentiel de bien concevoir ces instruments pour en arriver à des conclusions fiables et valides.

Afin de recueillir les informations à analyser, il est nécessaire de faire usage d'un outil d'investigation. En effet, la collecte des données s'opère au moyen d'instruments tels : le questionnaire, le test, l'interview. Nous avons opté pour le questionnaire pour les apprenants et pour les enseignants ; et un support d'enquête à savoir les copies.

⁶² *Ibidem*, p.53.

2.5.1. Le questionnaire

Le questionnaire est un instrument très utilisé en sciences sociales pour collecter les informations. C'est un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il est le support, ou une suite de questions bien déterminées, auxquelles on attend des réponses de la part des enquêtés. Il compte cinq parties :

- la première partie : formulée sous la forme d'une introduction, son but est de motiver ; le répondant en lui expliquant pourquoi on sollicite sa collaboration ;
- la deuxième partie est consacrée à l'identification du répondant ;
- la troisième partie est consacrée aux questions relatives à la première et à la deuxième hypothèse de recherche ;
- la quatrième partie est consacrée aux questions relatives à la troisième et à la quatrième hypothèse de recherche ;
- la cinquième partie est consacrée à la proposition de solution pour palier au problème étudié.

Pour réaliser notre enquête, nous nous sommes servis d'un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de français et aux élèves du milieu enquêté. Ce matériel est constitué des questions ouvertes pour la plupart et fermées pour le petit nombre. Il nous permettra de recueillir des informations de divers ordres sur les enquêtés et l'objet de notre étude. À partir de ces différents questionnaires, nous pourrions infirmer ou confirmer certaines de nos hypothèses.

D'une manière générale, les questionnaires que nous avons utilisés dans notre travail se présentent de la manière suivante : Pour ce qui est du questionnaire des élèves, il est composé de 22 questions ou nous pouvons retrouver les différentes parties de notre questionnaire énumérées plus haut. Quant au questionnaire des enseignants, il est composé de 16 questions, élaboré de la même façon que celui des élèves, mais avec des questions différentes.

La période pendant laquelle ces questionnaires ont été soumis aux enquêtés fut en mars 2015. En effet, c'est lors de la période de stage pratique que s'est tenu notre enquête.

2.5.2. Support de l'enquête

Le support de l'enquête renvoie ici au corpus qui a servi de base à l'étude. Il se définit comme un ensemble fini d'énoncés considérés comme caractéristiques du type de langue à

étudier, réunis ainsi pour servir de base à la description et éventuellement d'un modèle explicatif d'une langue donnée. Ainsi le corpus doit refléter la réalité à étudier. En plus, notre recherche étant purement empirique, le corpus a été obtenu grâce à une descente sur le terrain. À cet effet, il s'est réalisé dans les conditions adéquates d'une situation enseignement – apprentissage. Puisqu'il est question de baser notre étude sur le français écrit des élèves tiré de leurs copies de rédaction, le recueil des données s'est effectué par la méthode corpus.

Par définition, la méthode corpus consiste en un recueil des récurrences du phénomène étudié. Dans notre cas, il s'agira de relever les différents écarts linguistiques propres à la variété basilectale qui, comme Henry Frei seraient « des propositions individuelles, et que la sélection collective accepterait ou rejetterait après coup »⁶³. C'est en fait le résultat de cette sélection qui constituera la particularité du basilecte étudié dans le français écrit des élèves de troisième. Nous avons pris le soin de nous servir d'un corpus dit exhaustif, afin de faire ressortir les éléments caractéristiques du phénomène à étudier pour aboutir à une norme descriptive. Pour mieux l'analyser, nous nous contenterons d'étudier leur fréquence absolue dans nos copies. Cette fréquence absolue consiste à relever le nombre de fois où un mot ou groupe de mots ou expression apparaît dans un corpus afin de construire un diagramme représentatif du phénomène à étudier.

Par ailleurs, nous nous sommes refusés de ressasser les erreurs tirées des copies des apprenants, mais plutôt de relever les particularités du basilecte qui appert dans les écrits des élèves. De plus, dans le corpus, nous avons pris le soin de reprendre intégralement les énoncés tels quels ont été produits dans les copies des élèves. C'est pour cette raison que l'on verra plusieurs difficultés linguistiques dans notre corpus.

Enfin, nous pouvons dire de notre corpus qu'il est représentatif car tiré de 250 copies. Nous pensons à notre humble avis qu'il contient les échantillons caractéristiques et représentatifs d'une étude qualitative. Pour mieux les analyser, nous les regrouperons selon les critères morphosyntaxiques et lexicaux.

2.5.3. Thèmes abordés

L'ensemble des sujets choisis permettent de laisser beaucoup de liberté d'écriture à l'élève. Les thèmes abordés sont d'ordre divers et varient d'un type d'informateur à un autre. S'agissant des enseignants, les thèmes abordés sont les suivants : le regard sur les variétés du

⁶³ H., Frey, *La Grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1982, p. 21.

français écrit et les raisons qui y sont liées. Quant aux apprenants, il leur est soumis un bon nombre de sujets de rédaction qui sont les suivants :

Sujet 1 : Racontez un souvenir que vous n'avez pas réussi à oublier.

Sujet 2 : Le déplacement des habitants des campagnes vers les villes est de plus en plus récurrent. Quelles en sont, selon vous, les causes ?

Indiquez les conséquences pour l'individu et pour le pays.

Sujet 3 : La télévision constitue-t-elle un instrument de formation ou de déformation de l'individu ?

Sujet 4 : Faites le portrait d'une personne qui vous a marqué positivement ou négativement.

Nous venons ainsi de regrouper les différents matériels utilisés lors de l'enquête. Nous retenons qu'ils nous ont permis de recueillir un bon nombre d'informations utiles à l'analyse de notre sujet. Cependant, comment s'est déroulée l'enquête ?

2.6. Déroulement de l'enquête

Le déroulement de l'enquête renvoie en premier lieu à comment s'est passée l'enquête, notamment au sein de l'établissement avec l'administration, les enseignants et les élèves. Et en second lieu à la question des difficultés. Il s'agira de dire si nous avons rencontré des difficultés particulières liées à l'enquête. Ainsi dit, nous allons, présenter le déroulement de l'enquête au sein de l'établissement et les difficultés rencontrées.

2.6.1. Au sein de l'établissement

Le déroulement de l'enquête au sein du Lycée bilingue d'Ekounou s'est bien déroulé. En effet, c'est pendant la période de stage pratique qui a débuté le 15 février 2015, et a pris fin en avril de la même année que nous avons effectué une descente sur le terrain afin de relever des données utiles dans la vérification de nos hypothèses de recherche. Tout d'abord, nous avons rencontré le chef d'établissement qui, par sa disponibilité, nous a permis d'avoir un accord pour la réalisation de notre enquête au sein de cet établissement. Ensuite, nous avons rencontré l'animateur pédagogique de français dudit lycée qui a fourni un effort pour que nous puissions rencontrer d'autre enseignant de français. Cette rencontre fut en notre avantage, car elle nous a permis de présenter notre enquête, de distribuer aux enseignants présents notre questionnaire et enfin d'être accompagné par chaque enseignant dans sa salle

de classe afin de procéder à l'enquête auprès des élèves.

La distribution des questionnaires a suivi, avec un total de deux cent soixante (260) questionnaires soit deux cent cinquante (250) aux apprenants et dix (10) aux enseignants. Dans chaque classe de troisième, le chef de classe fut désigné pour récupérer les questionnaires. Enfin, nous avons quitté l'établissement bien qu'un peu tard, mais en ayant nos questionnaires remplis. Toutefois, la mise sur pied de cette enquête ne fut sans difficulté.

2.6.2. Difficultés de l'enquête

Dans la réalisation de notre enquête, nous avons rencontré des difficultés de plusieurs types : pécuniaires, temporels, liées à l'engagement et à la disponibilité des deux acteurs que sont les élèves et les enseignants. Ces difficultés peuvent être réparties en deux à savoir celles qui sont personnelles et celles qui sont liées aux acteurs de l'enseignement.

2.6.2.1. Difficultés personnelles

Personnellement, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés liées à la réalisation de notre enquête. Elles sont notamment pécuniaires et temporelles.

Sur le plan pécuniaire, la difficulté majeure était liée à la multiplication des questionnaires vus le nombre d'élèves que nous avons choisis pour enquêter. Nous avons voulu avoir un grand nombre d'enquêtés pour être certain de la récurrence du phénomène étudié à savoir le français basilectal.

Sur le plan temporel, la difficulté était liée au stage, car étant au stage, le temps de préparation des cours ne nous permettait toujours de nous concentrer à fond sur notre sujet. De plus, le nombre de sujets que nous avons soumis aux élèves (à nos enquêtés), quatre (4) au total devait être corrigé de façon à identifier le phénomène de notre étude, c'est-à-dire avec beaucoup d'attention et de manière minutieuse.

Voilà ainsi présenter les difficultés personnelles, quand est-il des difficultés aux acteurs de l'enseignement ?

2.6.2.2. Difficultés liées aux acteurs de l'enseignement

Ces difficultés concernent à la fois les élèves et les enseignants. Toutefois, avant d'entrer dans la présentation de celles-ci, rappelons que, initialement prévue pour le lycée général Leclerc, notre enquête s'est vue ne pas avoir eu lieu dans cet établissement faute

d'autorisation par le chef d'établissement qui, en raison de ses nombreuses occupations, n'a pas tenu à nous rencontrer. Par plusieurs autres tentatives, nous n'avons pu avoir son autorisation. Sa secrétaire nous souligna que cette rencontre ne pourrait d'ailleurs pas avoir lieu ; et comme conseil, elle nous demanda de changer d'établissements d'enquête. Par conséquent, nous avons choisi un autre établissement notamment le lycée bilingue d'Ekounou.

Toutefois, quelles sont les difficultés rencontrées auprès des acteurs de cet établissement ?

2.6.2.2.1. Au niveau des apprenants

Nous rangeons les difficultés liées aux apprenants suivant deux ordres : celles qui concernent le questionnaire et celles qui concernent le corpus.

Pour les difficultés liées au questionnaire, nous pouvons dire qu'elles concernaient l'aptitude des élèves à répondre au questionnaire que nous leur avons proposé. Certains élèves ont jugé nécessaire de ne pas adhérer à l'enquête parce qu'ils se disaient de ne pas être aptes à répondre aux questions. Ceux-ci donnaient le plus souvent le questionnaire à l'un de leurs camarades. D'autres par contre étaient plutôt enthousiasmés, voulaient savoir le sens des questions et ne cessaient de poser les questions sur les parties dont-ils ne saisissaient pas clairement.

De plus, certains élèves trouvaient que remplir le questionnaire est un jeu d'enfant et ne mettaient pas assez de sérieux quant aux réponses.

Pour les difficultés se rapportant au corpus, rappelons qu'elles concernaient le manque de volonté des élèves à vouloir faire les sujets de rédaction donnés. Il fallut à que les enseignants interviennent pour les faire comprendre que ceux qui feront ces sujets auront des points en bonus.

Voilà présenter les difficultés rencontrées au niveau des élèves : la volonté à vouloir répondre, le manque d'engagement et l'aptitude à répondre aux réponses. Cependant, notre persévérance quant aux humeurs des apprenants et l'apport des enseignants nous ont permis d'arriver au bout de notre enquête. Même si ces derniers n'étaient pas exempts de difficultés.

2.6.2.2.2. Au niveau des enseignants

Pour ce qui est des enseignants, les difficultés rencontrées se faisaient ressentir au niveau de leur temps et de leur pessimisme.

Il n'était pas possible de rencontrer les enseignants de français au même moment de part leur emploi du temps divergents. De ce fait, pour que les enseignants entrent en possession du questionnaire, il fallait attendre pendant longtemps, aller même devant les salles de classe où ils donnaient cours. De plus, la récurrence de ce problème s'est le plus manifesté quand il fallait récupérer les questionnaires chez certains enseignants. À ce problème de temps, s'ajoute le pessimisme de certains enseignants. En effet, les professeurs étaient hésitants et jugeaient parfois inutiles à répondre aux questions parce qu'ils disaient que « toutes les études qui ont été faites dans ce sens (pour une amélioration du niveau des élèves), leurs solutions n'avaient jamais été appliquées, ce qui les amène à se désintéresser à bon nombre d'enquêtes. »

Notons que face à tous ces obstacles, nous avons pu atteindre les objectifs du terrain qui étaient le remplissage du questionnaire par les apprenants et les enseignants ; et la collecte des copies de rédaction faites par les élèves. Cependant, sur quelle technique nous appuierons nous pour dépouiller nos données de terrain ?

2.7. Technique de dépouillement des données de l'enquête

Après la collecte de nos données de terrain, il est important que nous étudions celles-ci en profondeur afin d'apprécier le phénomène d'étude. Le traitement des données recueillies sur le terrain notamment des questionnaires se fera à l'aide de la méthode statistique.

La statistique est une méthode scientifique du traitement des données. Elle consiste à réunir des données chiffrées issues de l'observation d'un phénomène, puis à les traiter, analyser, commenter et critiquer. L'analyse des données est utilisée pour d'écrire les phénomènes étudiés, faire des prévisions et prendre des décisions à leur sujet. À cet effet, la statistique est un outil essentiel pour la compréhension et la gestion des phénomènes complexes. Les données étudiées peuvent être de toutes natures, ce qui rend la statistique utile dans tous les champs disciplinaires et explique pourquoi elle est enseignée dans plusieurs filières universitaires. La statistique se répartit en deux classes ou méthodes :

- la statistique inférentielle : elle permet d'effectuer la description des données, mais son but est surtout de faire des prévisions et de prendre des décisions au vu des observations ;
- la statistique descriptive, encore appelée statistique exploratoire ou analyse des données, a pour but de résumer l'information contenue dans les données de façon synthétique et efficace afin de mettre en évidence ses propriétés. À cet effet, elle utilise des représentations de données sous forme de graphiques, de tableaux et d'indicateurs. Elle permet de dégager les caractéristiques essentielles du phénomène étudié et de suggérer des hypothèses pour une étude ultérieure plus sophistiquée.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi la méthode statistique descriptive pour le traitement de nos données, car elle nous permettra de mesurer et d'interpréter les données de nos questionnaires. Nos résultats seront présentés sous forme de tableaux et nous utiliserons d'abord le calcul des fréquences. La fréquence est le nombre de fois qu'une observation apparaît dans différents choix. Et nous utiliserons les pourcentages pour les exprimer.

Le pourcentage est le rapport entre le nombre de réponses à une modalité sur le nombre total des répondants. Sa formule est la suivante :

$$P = \frac{n}{N} \times 100$$

Légende :

P = pourcentage

n = le nombre de réponse à une modalité

N = le nombre total des répondants

En somme, nous venons de présenter de manière détaillée les éléments support que nous avons utilisés pendant notre enquête sur le terrain. À cet effet, ils sont constitués de la population enquêtée et de ses caractéristiques, des difficultés rencontrées sur le terrain ; et de la présentation de la méthode d'analyse des données recueillies. Tous ces outils concourent à construire le socle de notre recherche. De plus, la mise en exergue de ces données nous sera d'une grande utilité tout au cours de l'analyse et la description des données réunies. À ce sujet, nous allons passer à la présentation et à l'analyse de notre corpus à savoir les copies des élèves, objet de notre troisième chapitre.

CHAPITRE 3 :
PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DE LA VARIÉTÉ
BASILECTALE DANS LE CORPUS

Selon les structuralistes⁶⁴, la langue doit être étudiée en elle-même et pour elle-même. Cette conception fait de la langue un système autonome. La langue française en tant que code possède nécessairement un répertoire lexical et des règles grammaticales propres. De ce qui précède, il apparaît l'existence d'une norme considérée comme une abstraction par rapport à l'usage. Or force est de constater que le français parlé au Cameroun dans certains de ses aspects est souvent en deçà des règles. La récurrence de ces usages du français tel que l'utilisent les locuteurs camerounais fait penser à un français camerounais. En effet, il s'agit d'une dialectisation du français qui renvoie à une appropriation de la langue française par ses usagers⁶⁵. Cependant, certains usages plutôt que de célébrer la langue, la rabaisse. Nous pensons ici à l'utilisation de la langue à son niveau le plus bas, avec un tiraillement des règles, une utilisation pas conforme de certaines normes. C'est ce qui alarme certains linguistes à l'instar d'Étienne Dassi qui pense à « une rescousse de la norme [du français] »⁶⁶ qui est en perte de ses valeurs.

En situation de multilinguisme tel que le nôtre au Cameroun, la langue française cohabite avec les langues endogènes. Ce plurilinguisme favorise la conciliation entre les langues endogènes et la langue française. Cette cohabitation des langues « partenaires » laisse entrevoir par conséquent, l'émergence des nouvelles structures syntaxiques, des unités phraséologiques, des calques retrouvés dans l'expression écrite des apprenants. De ce fait, les écrits des apprenants sont le plus souvent entachés de multiples erreurs à la fois phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques. Ainsi, nous nous apercevons que le français écrit des élèves relève d'un usage basilectal, c'est-à-dire d'un français utilisé à son niveau le plus bas et qui laisse à désirer.

Notre but étant de recenser les différentes manifestations du français basilectal dans les copies des apprenants au sens de la grammaire normative, nous allons les analyser sous un regard à la fois de sociolinguiste et de grammairien.

De ce fait, nous allons décrire les différentes manifestations du français basilectal au sein du corpus, en passant au crible de nos analyses, les différents niveaux de la langue concernés qui sont les niveaux sus cités à savoir : phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques.

⁶⁴ F., De Saussure, *Cours de linguistique générale*. 5ème édition, Lausanne, Payot, 1995.

⁶⁵ p., Dumond, *Le Français langue africaine*, Paris, L'Harmattan, 1990.

⁶⁶ E., Dassi, « À la rescousse de la norme, De l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais », in *SudLangues n°1*, (en ligne), Dakar, UCAD, 2002, p. 37-50. Disponible in www.refer.sn/sudlangues.

3.1. Les créations phonétiques

En raison du multilinguisme du Cameroun, il est délicat de parler de réalisations phonétiques quand on travaille sur de l'écrit comme c'est le cas ici, celles-ci pouvant varier d'un individu à l'autre, d'une tribu à une autre, mais le risque peut-être pris, car la reproduction orale de l'écrit présente malgré tout des constantes. En effet, le choix des faits linguistiques relevés tient compte de leur récurrence dans les copies des élèves. Les principales créations que l'on constate dans les énoncés basilectaux des écrits des élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou, relèvent des substitutions, des ajouts et des suppressions phonétiques.

3.1.1 Les substitutions

C'est l'opération consistant à remplacer dans un énoncé un segment quelconque par un autre segment quelconque. Dans notre cas en phonétique, elle concerne le remplacement d'un son ou phonème par un autre ou des cas d'élision et de déformation morphologiques partielles ou totales des mots produits. Ce phénomène se manifeste aussi bien avec les voyelles qu'avec les consonnes.

3.1.1.1. Les substitutions de voyelles

Elles relèvent du remplacement d'un son vocalique par un autre. Nous avons répertorié ce cas dans l'écriture de certains termes :

Voici quelques exemples que nous étudierons :

1. « Après ces photos, nous sommes passés au biffet, après le biffet la fête commença jusqu'à l'aube. »
2. « quand je suis rentré de l'école j'avais tellement faim et j'ai pris impeu de nourriture. »
3. « Nous ne mangions plus bien à la maison à cause de la dimunition de l'argent de nourriture par mon père. »
4. « Ce jour là, mon père et moi nous sommes allé à l'hôpital, le médecin a dit que mon sang avait baissé et que je ne devais plus travailler, j'étais devenu unitile à la maison car je ne travaillais plus »

5. « Il faisait déjà noir et ma sœur et moi, nous sommes sortir de cette boîte de nuit, j'avais peur de contunuer la route. »

6. « Je courais très vite pour arriver à l'heure et je suis arrivé à la dernière munite et j'ai pris ma place au fond de la classe. »

7. « Quand j'étais petit, j'avais jouer avec mon père parce qu'il m'amizait beaucoup. »

Les mots qui retiennent notre attention dans ces exemples sont : biffet, impeu, diminution, unitile, contunuer, munite, amizait. L'erreur consiste en la substitution de sons contigus ou non.

Considérons ce tableau de voyelles antérieures du français :

Tableau 2 : Voyelles antérieures du français

Voyelles antérieures		
	non arrondies	arrondies
fermées	i	y
mi-fermées	e	ø
mi-ouvertes		œ
ouvertes	a	

Dans le cas présent, les voyelles /i/ et /y/ sont inversés. En effet, la voyelle antérieure arrondie /y/ est remplacée par la voyelle non arrondie /i/. Deux raisons à notre avis pourraient expliquer cet écart.

En effet, par le fait qu'il existe plus de ressemblances que de différences entre les voyelles /i/ et /y/, l'élève éprouve des difficultés dans l'emploi de ces sons.

De plus, la non-présence de certains sons vocaliques de la phonétique française dans des langues africaines pourrait être également à l'origine de cette erreur. Allant dans le même sens, Mendo Ze affirme que : « cette prononciation se justifie par le fait que le système phonétique du français possède des sons qui n'existent pas dans les langues parlées dans le Cameroun septentrional. Les locuteurs remplacent ainsi ces sons par ceux auxquels la langue

maternelle les a habitués »⁶⁷. Nous observons subséquemment un écart par rapport à la norme du français standard. Selon Edmond Biloa, il s'agit d'une caractéristique du français parler en milieu fulfulbe, car il [le français parlé] « connaît une évolution phonétique [...] au niveau des voyelles »⁶⁸.

Ainsi, nous comprenons à présent les confusions phonologiques suivantes :

« biffet » [bif] au lieu de « buffet » [byf]

« impeu » [pø] au lieu de « un peu » [œ pø]

« dimunition » [dimynisj] au lieu de « diminution » [diminysj]

« unitile » [ynitil] au lieu de « inutile » [inytil]

« contunuer » [k tyn e] au lieu de « continuer » [k tin e]

« munite » [mynit] au lieu de « minute » [minyt]

« amizait » [amiz] au lieu de « amusait » [amyz]

Tout en sachant que nous avons relevé ces écarts dans les copies des élèves, nous pouvons dire qu'il s'agit d'erreurs écrites. Alors, comme seconde raison à la présence de celles-ci, nous pouvons dire que l'élève commet ce type d'erreur parce qu'il parle puisqu'il n'écrit. À l'école comme dans la rue, les élèves sont submergés par l'oralité. Il en résulte que ceux-ci connaissent les mots beaucoup plus par contact oral qu'écrit. La forme de ces mots les échappe nécessairement, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu. La graphie pourrait dans certains cas coïncider avec la prononciation que le locuteur fait de tel ou de tel mot. La substitution, nous l'avons déjà évoquée, concerne aussi les consonnes.

3.1.1.2. Les substitutions de consonnes

Tout comme la substitution vocalique, elles relèvent du remplacement d'un son par un autre. Mais elles s'opèrent au niveau des sons consonantiques.

Voici quelques exemples répertoriés dans les écrits dans notre corpus que nous étudierons :

⁶⁷ G., Mendo Ze, *Une crise dans les crises : le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun*. Paris: ABC, 1992, p. 80.

⁶⁸ E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern, Peter Lang, 2003, p. 201.

1. « [...] c'était peut-être des bréziliens qui venaient pour la première fois au Cameroun. »
2. « [...] des bréziliens et dansaient nos dances traditionnelles s'étaient si beau, si merveilleux de les voirs dancer. »
3. « cet homme était l'associé de mon père dans cette affaire. »
4. « Le 22 avril deux mille quatorse, j'ai vu un événement que je n'oublierais jamais. »
5. « Ce jour l'a, nous avons une séremonie dans notre église. Cette séremonie se nomait « EKAN ». »
6. « Raconter ces souvenirs ou ces événements ferront l'objet de notre devoir. »
7. « Ma tante passe sans rien me dire, j'étais fierre de voir mon oncle et ma tante. »
8. « cet homme n'ésitais pas à le faire devant tout le monde »
9. « Je n'aimais pas cette fasson de faire les choses »
10. « cette ville m'énerve parce qu'il y a trop les emboutéages »

Il est important que nous focalisions notre attention sur les termes suivants : « bréziliens », « quatorse ». À la différence de l'erreur dans la substitution vocalique qui s'effectue au niveau des voyelles, la substitution consonantique quant à elle, se produit par le remplacement des sons consonantiques contigus ou non. En effet, dans les termes « bréziliens » et « quatorse », les consonnes respectivement prédorso - alvéolaire sourde /s/ et prédorso - alvéolaire sonore /z/ sont inversés. Dans l'item « bréziliens » la consonne phonématique /s/ est remplacée par la consonne /z/, contrairement pour le mot « quatorse » où le remplacement de consonne s'est produit à l'inverse.

« bréziliens », [b ezilj] au lieu de « brésiliens » [b ezilj]

« quatorse », [kat s] au lieu de « quatorze » [kat z]

Une fois de plus, ce type d'erreur relève d'une transcription orale de la part de l'élève. En effet, l'oralité est dominante dans le quotidien des élèves, ceux-ci parlent puisqu'ils n'écrivent. À cet effet, il est évident que leur connaissance des mots relève du contact oral que celui de l'écrit.

Les exemples qui vont suivre renforcent davantage cette idée. Avec les termes :

« associé », « dances », « dancier », « fasson », « emboutéages », « fierre », « ésitais », « sérémonie », nous nous rendons compte que le problème d'accord ne se pose pas pour les verbes, mais seule l'écriture orthographique pose problème. Il en résulte que la forme de ces mots échappe nécessairement les élèves, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu. La graphie de ces mots est de ce fait martyrisée et ne pourrait coïncider qu'avec la prononciation que le locuteur fait de tel ou de tel mot. Il s'ensuit ainsi les erreurs suivantes:

- « associé » [az sje] pour « associé » [as sje]
- « dances » pour « danses »
- « dancier » [d se] pour « danser » [d se]
- « fasson » pour « façon »
- « emboutéages » pour « embouteillage »
- « fierre » pour « fière »
- « ésitais » pour « hésitais »
- « sérémonie » [se em ni] pour « cérémonie » [se em ni]

Les créations phonétiques ne concernent pas seulement les substitutions, mais elles s'étendent dans les écrits des élèves jusqu'au plan des ajouts phonétiques.

3.1.2 Les ajouts

C'est l'opération consistant à ajouter dans un mot un phonème quelconque. Ces ajouts peuvent être des voyelles ou des consonnes.

Nous avons relevé sept productions caractérisées par l'ajout d'un phonème :

1. « et comme les zenfants d'aujourd'hui sont très têtus, il a dit ne part pas là-bas »
2. « La chasse était trop dur, mon père et moi, nous nous sommes couchés en bas d'un narbre en brousse. »
3. « C'était en 2008 pendant la grève au Cameroun, tous les enfants étaient boloqués à la maison avec la peur dans leur cœur. »
4. « Quand ces bandits sont entrés, ils avaient des armes et mon père a poserment déposé la machette qu'il avait pris pour tenter de sauver toute la maison. »

Les ajouts de phonèmes peuvent se faire en début de mot. Si nous observons les termes « zenfants » et « narbre », nous constatons qu'il y a eu ajout d'un /z/ pour « zenfants »

et d'un /n/ pour « narbre ». Ces erreurs relèvent des cas de liaison en français parlé. En effet, la liaison est « l'insertion entre deux phonèmes vocaliques d'un élément consonantique de soutien »⁶⁹. En français, la liaison obligatoire à la jointure de deux mots dans certains syntagmes se traduit par la prononciation d'une consonne latente héritée d'un état antérieur de la langue, et maintenue dans la graphie.

La liaison est par conséquent la prononciation de la consonne finale d'un mot lorsque le mot suivant commence par une voyelle, alors qu'elle est muette dans les autres cas. Dans nos exemples, « les zenfants » et « d'un narbre », nous nous rendons compte qu'il s'agit de la prononciation orale des syntagmes suivants : « les enfants » et « d'un arbre »

Avec le syntagme nominal « les enfants », il y a la liaison entre « les » et « enfants » en prononçant un /z/ entre ces deux mots ;

et avec « d'un arbre », la liaison s'effectue entre « un » et « arbre » avec la réunion de /n/ et /a/.

L'élève a de ce fait transcrit cette liaison présente sur le plan oral dans l'écrit. Selon les apprenants, La langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée. Or il existe une distorsion très accusée entre certains systèmes de marques de l'oral et des systèmes correspondants de l'écrit : c'est le cas par exemple de la liaison.

L'ajout de phonème peut également s'opérer à l'intérieur d'un mot. Il s'observe sur les termes : « boloqués » et « poserment ».

Avec le mot « boloqués », nous avons l'ajout d'une voyelle postérieure arrondie mi-fermée /o/. L'écriture exacte de cet item est « bloqués ». Nous pouvons aussi voir ici un problème de prononciation, d'oralité, qui se retrouve dans l'écrit. De même pour le terme « poserment », nous assistons à une transcription sonore de la voyelle antérieure non arrondie mi-fermée /e/ du mot « posément ». Les exemples d'addition que nous avons examinés semblent traduire une tendance à la « complexification » de la représentation de l'oralité à l'écrit.

Après la présentation des créations phonétiques à travers lesquelles se dégage un français basilectal, nous avons aussi les créations syntaxiques des élèves qui traduisent elles aussi cette variété.

⁶⁹ J., Dubois, & alii. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002, p. 284.

3.2. Les créations syntaxiques

La syntaxe s'intéresse à l'ordre des mots et aux règles qui président leur regroupement. Elle s'intéresse également aux relations que les mots et les groupes de mots entretiennent entre eux dans la phrase. Nous envisageons à ce niveau analysé syntaxiquement les énoncés produits par les élèves. Cette analyse porte, soit sur l'ensemble de la phrase, soit sur l'un ou l'autre des constituants du noyau phrastique.

3.2.1. Emploi des éléments grammaticaux

La grammaire est la description complète de la langue, c'est-à-dire des principes d'organisation de la langue. Notre étude concerne ici l'emploi de certaines parties ou éléments de la grammaire à l'instar de l'auxiliaire, des prépositions, de la temporalité et de la valence verbale.

3.2.1.1. Les auxiliaires

En grammaire, un auxiliaire est un verbe qui se combine à un verbe principal pour constituer ainsi un temps composé ou périphrastique. Il ajoute divers traits grammaticaux au verbe principal, dont les plus fréquents sont la personne, le temps, l'aspect, la voix, le mode, mais aussi d'autres catégories grammaticales. En français, il en existe deux de base : être et avoir suivis du verbe au participe passé. Ils sont utilisés pour conjuguer certains temps du passé et la voix passive.

Cependant, les productions des élèves montrent qu'ils font parfois soit abstractions, soit une mauvaise utilisation des auxiliaires dans leurs écrits. Dans ce cas d'espèce, nous pouvons citer les exemples ci-après :

- a. « Je parti donc voir mon père » pour « je suis allé voir mon père »
- b. « J'allé ce jour à l'école sans argent » pour « Je suis allé à l'école ce jour sans argent »
- c. « Il nous avait dit qu'il allait venir et nous avons convaincu sa présence ce jour » pour « il nous avait dit qu'il allait venir et nous avons été convaincu par sa présence ce jour »

Au regard de l'exemple (a et b), nous nous rendons compte que l'apprenant ignore certainement l'existence des auxiliaires. Avec l'exemple (c), on s'aperçoit que l'apprenant n'utilise pas convenablement les auxiliaires.

Ces écarts d'emploi de l'auxiliaire pourraient être dus à la non maîtrise des règles d'utilisation des auxiliaires par l'élève. Toutefois, signalons que le locuteur peut éprouver du mal dans l'utilisation des auxiliaires parce que ceux-ci n'existent pas dans sa langue maternelle. C'est le cas par exemple des locuteurs *kakɔ*⁷⁰ qui, comme le démontre Edmond Biloa⁷¹, ont du mal à maîtriser le mode d'emploi des auxiliaires français parce que dans leur langue maternelle, les auxiliaires à la française sont pratiquement inexistantes.

3.2.2.2. Les prépositions

La préposition est un mot invariable qui relie un constituant de la phrase à un autre constituant ou à la phrase tout entière, et indique la nature du rapport qui les unit. Son utilisation cause un réel problème chez les élèves.

Considérons les exemples suivants tirés de notre corpus :

a. « Dans les lignes qui suivent, nous nous efforcerons à répondre à répondre à cette question. »

b. « Les conséquences qu'entraînent cette guerre sont dues par le profit des gens »

c. « Depuis ce jour-là, je traversais maintenant la route en regardant à gauche e à droite, et je conseillerais * tous mes amis de faire comme moi »

d « Je rentrais avec mes amis, puis on a vu une femme et ils étaient en train de rire * cette femme »

e. « Pour donc pallier à ces conséquences de la guerre, il faut mettre la paix »

F. « L'état préconise à construire les maisons pour les gens de l'état.»

Il se dégage de ces énoncés des erreurs d'emploi de la préposition. Elles sont notamment dues à la multiplicité des prépositions et la polysémie de certaines prépositions dont le sens se détermine par le contexte. Or dans la grande majorité des langues bantus, il nombre de préposition est limité ; et parfois, il n'y a qu'une seule préposition qui varie selon la classe de la forme nominale.

⁷⁰ Le *kakɔ* est une langue bantoue du Cameroun parlée dans la province de l'Est, plus précisément dans le département de la Kadey. Au sein de celui-ci, le *kakɔ* est attesté dans trois districts : Batouri, Ndélélé et Mbang.

⁷¹ E., Biloa, *La Langue française au Cameroun: analyse linguistique et didactique*. Bern, Peter Lang, 2003, p. 173.

Le bàsàa par exemple n'a pas autant de préposition que le français. Ainsi, une seule préposition peut apparaître dans plusieurs contextes.

1. [mì nk ì wom] = Je vais au champ ;
2. [mì nk ì bòm] = Je vais au marché ;
3. [mì nlolí wom] = Je reviens du champ ;
4. [mì nlolí bòm] = Je reviens du marché

Cette correspondance d'une préposition en langue bantu en plusieurs prépositions de la langue française est également possible en éwondo où [à] devient dans, à, par, de, sur, en.

Les écarts constatés dans nos énoncés résident dans le mauvais choix des prépositions de leur omission ou de leur caractère superflu.

À partir des phrases (a) et (b), nous pouvons dire que certains verbes ne peuvent s'associer qu'avec des prépositions précises. Autrement dit, il s'agit pour l'apprenant d'acquérir le verbe et sa préposition en tant que syntagme dont on ne peut dissocier les éléments.

Ainsi, on parle de « s'efforcer de » et non « s'efforcer à » ; et de « sont dues au (à + le) ».

Dans les exemples (c) et (d), nous constatons qu'il y a l'absence des prépositions. À l'exemple (c), l'apprenant confond la tournure « conseiller quelqu'un » à la tournure « conseiller à quelqu'un de ».

Cette omission à notre avis s'expliquerait par le fait qu'en français, un même verbe suivant le sens peut s'accompagner ou non d'une préposition. C'est le cas par exemple du verbe « commander » dont l'emploi peut se faire doublement soit avec « commander » ou soit avec « commander à ».

De plus, dans les langues bantus, le verbe n'a généralement pas de préposition, d'où la tendance à reporter le même phénomène dans la langue française.

Aussi, étant donné que dans certaines langues bantus à l'exemple de l'éwondo qu'une seule préposition correspond à plusieurs prépositions en français, les locuteurs emploient les prépositions françaises au hasard et les omettent le plus souvent.

Dans l'exemple (d), la préposition est également ignorée ce qui donne une structure identique à celle des langues bantus, notamment à l'ewondo :

[a wè Pierre] pour [Il rit Pierre], pourtant en français on parle plutôt de « rire de »

En outre, dans certains énoncés, l'élève ajoute des prépositions inutiles. C'est le cas dans nos exemples (e) et (f) où l'emploi de la préposition « à » après les verbes « pallier » et « préconiser » est immotivé.

Ainsi, l'influence du substrat linguistique bantu serait à l'origine du mauvais emploi des prépositions par les élèves. Toutefois, qu'en est-il de la temporalité ?

3.2.2. Les circonstants temporels

Les compléments circonstanciels sont des compléments facultatifs du Verbe, non conditionnés par la nature thématique de celui-ci, incidents à la phrase entière et apportant des précisions de nature adverbiale (circonstancielle) sur le déroulement du procès.

La fonction des indicateurs temporels est celle de « complément circonstanciel ». Leur statut peut être celui d'un adverbe, d'un groupe nominal, d'un verbe à un mode impersonnel, d'une proposition subordonnée ou alors d'un groupe prépositionnel, comme dans les exemples ci-dessous.

- a. « En ce temps-là, mon frère arrive subitement et ouvre la porte. »
- b. « D'un moment à l'autre, l'enfant vient ouvrir la porte que l'homme a raboté. »
- c. « pendant un certain temps, papa Jean le frère de mon père arrive, voulant lui aussi ouvrir le magasin. »
- d. « Jusqu'à présent, je n'oublierai jamais ce mauvais souvenir. »

Remarquons que chacune de ces phrases comporte au moins un verbe. Cependant, celui-ci emporte toujours avec lui l'idée du temps. Ainsi, tout procès exprimé par le verbe se réfère à un axe temporel en trois zones: passé, présent, futur, où peuvent s'ajouter diverses localisations extra verbales, dont le rôle est « d'assouplir la localisation temporelle verbale »⁷².

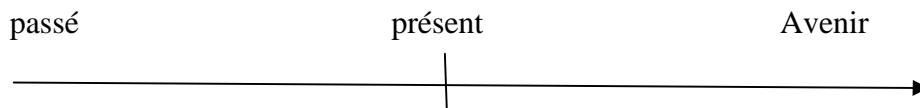
Il se pose dans ces énoncés un problème de cohérence entre l'indicateur temporel et le moment du déroulement de l'action exprimée par le verbe.

⁷² T., Cristea, *Grammaire structurale du français contemporain*, Bucaresti, EDP, 1979, p. 64.

Dans la phrase (a), l'adverbe « en ce temps-là » situe le procès dans un passé lointain, alors que le temps du verbe qui n'a pas une valeur de présent historique situe l'événement dans le présent.

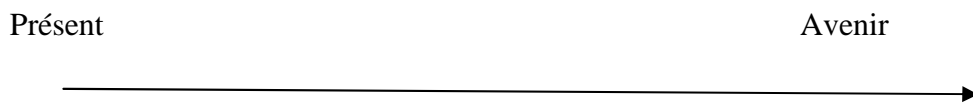
De plus, l'adverbe « d'un moment à l'autre » employé dans l'énoncé (b), envisage l'événement comme potentiel, imminent alors que le temps du verbe est le présent.

En outre, considérons l'axe temporel suivant :



Dans la phrase (d), la discordance entre l'indicateur et le temps du verbe se situe à un double niveau.

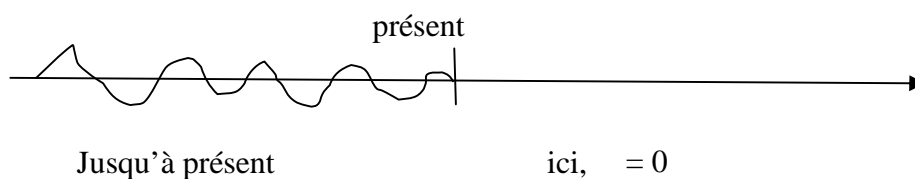
- Alors que l'indicateur temporel exprime le présent, le temps du verbe se réfère à l'avenir :



(Jusqu'à présent)

(je n'oublierai jamais)

- Le présent comporte une partie du passé que nous désignerons par t_1 et une partie du futur représentée par t_2 . Force est de constater que l'indicateur prend son départ dans t_1 (le passé) mais n'entame pas la partie t_2 (le futur) ; d'où le schéma ci-dessous :

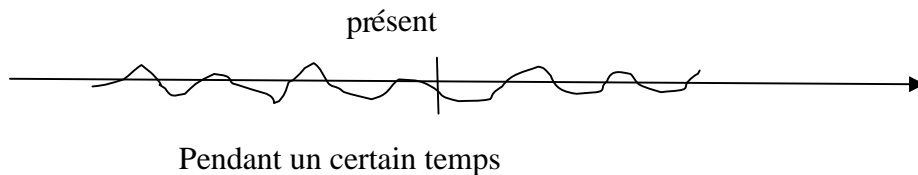


Avec ce schéma, nous comprenons que l'élève aurait dû parler de ce qui s'est passé avant l'instant présent. Le temps du verbe, qui est aussi un indicateur, s'oppose à l'idée exprimée par le complément circonstanciel, entraînant ainsi une incohérence dans le discours.

Pour ce qui est de la phrase (c), la discordance entre l'indicateur et le temps inscrit dans la morphologie du verbe se situe au niveau de l'aspect duratif que traduit le groupe prépositionnel « pendant un certain temps ». Nous situons le déroulement du procès au

présent, à cause de la préposition « pendant », qui montre que l'élève a voulu exprimer la simultanéité.

Le groupe prépositionnel « pendant un certain temps » recouvre la partie du passé (), la partie du présent et celle du futur ().



Il revient à dire que ce complément circonstanciel peut se résumer sous la formule :
+ , marquant ainsi une certaine durée dans l'aspect.

La morphologie du verbe traduit aussi le présent, mais dans son aspect ponctuel ; momentané. En effet, l'arrivée de Papa Jean ne peut être considérée comme un événement qui s'étale sur une période plus ou moins longue. Elle est plutôt inopinée, brusque.

En dernière analyse, cette discordance entre l'indicateur temporel et le temps verbal nuit à la cohérence de la phrase par conséquent à sa compréhension. C'est un phénomène dû à la non maîtrise des règles de la langue.

Que dire des écarts liés à la construction verbale ?

3.2.3. La construction verbale

C'est l'arrangement des mots, la place des termes et des propositions suivant le verbe dans la phrase. Elle relève du groupement d'éléments linguistiques d'une façon conforme à un schéma syntaxique ou morphologique introduisant le verbe. Dans notre étude, les incorrections la concernant portent sur la valence verbale et les compléments d'objet.

3.2.3.1. La valence verbale

La notion syntaxique de valence, fondée sur une conception verbo centriste de la phrase, a été empruntée par Lucien Tesnière au vocabulaire de la chimie, où elle sert à désigner le nombre de liaisons d'un atome avec d'autres atomes dans une combinaison. Il la présente d'ailleurs comme :

*la notion de valence se rapproche de l'atome crochu susceptible d'exercer son attraction sur un nombre plus ou moins élevé d'actants selon qu'ils comportent un nombre plus ou moins élevé de crochets pour les maintenir dans sa dépendance*⁷³.

En linguistique, elle désigne le mode de construction des verbes (ou voix), selon le nombre d'actants qu'ils sont susceptibles de régir⁷⁴. C'est dans cette perspective que Tesnière pose le concept de valence en l'appréhendant comme « le nombre *d'actants* qu'un verbe est susceptible de régir »⁷⁵. Par-là, il définit les actants comme étant les « êtres ou les choses qui, à un titre quelconque et de quelque façon que ce soit, même au titre de simples figurants et de la façon la plus passive, participent au procès »⁷⁶. C'est-à-dire que toute notion impliquée avec un rôle dans un faire transformateur marqué par le procès du verbe.

D'après cette conception de Tesnière de la valence, on distinguera deux principaux types de verbes, sur le plan syntaxique à savoir :

- les verbes transitifs se combinent avec deux syntagmes nominaux (SN1 + V + SN2), c'est-à-dire qu'ils se construisent avec un objet direct ;
- les verbes intransitifs qui représentent la classe des verbes se combinant avec un seul syntagme nominal (SN + V). Autrement dit, ce sont des verbes qui n'admettent pas de complément d'objet.

De manière plus claire, selon Wagner et Pinchon, la transitivité se présente comme une « propriété qu'a le procès évoqué par un verbe, d'être décrit alternativement du point de vue du sujet(agent) et du point de vue de l'objet(patient) »⁷⁷. Tandis que avec l'intransitivité, le procès est représenté uniquement du point de vue de l'agent ou du siège.

À cet effet, certains verbes conjugués figurant dans notre corpus ne respectent pas toujours les propriétés de transitivité ou d'intransitivité. C'est pourquoi ils passent d'un emploi transitif (qu'il soit direct ou indirect), à un emploi intransitif et vice-versa. Nous la présenterons de la manière suivante :

⁷³ L., Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1919, p. 238.

⁷⁴ F., Neveu, *Lexique des notions linguistiques*. Paris, Nathan, 2000, pp. 116-117.

⁷⁵ L., Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1919, p. 238.

⁷⁶ *Ibidem* P. 238.

⁷⁷ R. L., Wagner, & J., Pinchon, *Grammaire du français: classique et moderne*. Deuxième édition revue et corrigée, Paris, Hachette, 1967, P. 284.

3.2.3.1.1. Verbes passant du transitif indirect à l'intransitif

- a. « Au retour, elle lave les assiettes, le sol et prépare.
- b. « À la gendarmerie, nous étions fiers parce qu'il avait parlé. Et nous sommes rentrés à la maison. ».

Les verbes « parlé » et « préparé » sont initialement des verbes transitifs indirects car ils admettent des compléments d'objet indirects. Cependant, dans ces énoncés, ils sont employés comme des verbes intransitifs, c'est-à-dire qui n'exigent pas de complément d'objet. Ce qui est un écart par rapport à la norme standard. En effet, pour la plupart des locuteurs basilectaux, ces énoncés passent pour être vrais.

De plus, dans la plupart de nos langues, le complément est parfois implicite du fait que le verbe est si précis qu'il sous-entend déjà son complément. Cette situation est visible avec le verbe « préparé » qui signifiant « cuire le repas », sous-entend à ce niveau la « nourriture ».

Dans la langue ewondo par exemple, il existe deux désignations dans l'action de préparer :

[a jam] : « préparer » (la nourriture)

[a komzàn] : « préparer » (un événement)

Cette forme d'écriture démontre une fois de plus que leur expression écrite est le reflet de leurs représentations langagières.

3.2.3.1.2. Verbes transitifs directs en emplois transitifs indirects

- a. « je lui ai regardé, il ne voulait pas aller remettre ce qu'il avait volé. ».
- b. « Après cet accident, les gens sont venus lui porter pour partir avec lui à l'hôpital.»

Ces énoncés s'éloignent de la norme de référence. En effet, dans ces exemples, nous observons que l'apprenant ne maîtrise pas l'utilisation des substituts pronominaux « le », « lui », « la ». Nous allons davantage développer cette idée.

3.2.3.1.3. Verbes intransitifs en emplois transitifs

- a. « Sa mère est partit sur la nourriture que je suis venu avec donner pour les malades et ses enfants ».

b. « Je voudrais vous dire que j'ai passé pour aller en classe supérieure ».

Lorsqu'on observe les verbes « partit » et « passé », on se rend compte qu'ils sont tous des verbes intransitifs. Cependant, à l'intérieur de ces phrases, ils sont employés sous la forme transitive. Cette situation s'explique par le fait que dans certaines langues bantus, ces verbes mis en évidence et employés dans ce contexte, n'admettent pas de complément d'objet.

3.2.3.2. La confusion des pronoms compléments d'objet (le – la – lui – les – leur)

Le pronom est un mot qui représente un autre mot ou un groupe de mots déjà utilisé dans le discours ou qui représente un élément présent dans la situation de communication. Il a les mêmes fonctions que le nom. En outre, « selon les contextes, le mot remplacé peut être n'importe quel nom [...]. C'est pourquoi on a appelé les pronoms substitués »⁷⁸. Ainsi, un pronom peut remplacer un nom qui est sujet et devient alors pronom sujet, un nom qui est complément et devient alors pronom complément, entre autres.

Le français regorge deux catégories de pronoms compléments qui servent à éviter la répétition d'un nom complément: les pronoms compléments d'objet directs (COD) et les pronoms compléments d'objet indirects (COI).

Cependant, la manifestation du français basilectal ressort davantage dans le mauvais emploi des pronoms complément par les apprenants. La plupart des difficultés se posent dans l'emploi des pronoms compléments le – la – lui - les - leurs. Ainsi, l'emploi du pronom complément dans le français écrit des élèves pose un problème de norme. Pour mettre en exergue cette remarque, considérons les énoncés suivants tirés une fois de plus de notre corpus.

a. « Elle me demande où je vais. Je la réponds que je vais chez mon oncle. »

b. « Ce jour-là, je suis partit chez mon oncle pour le rendre visite. »

c. « C'était un homme qui connaissait s'habillé et j'aimais beaucoup lui regarder. »

d. « Lorsque mon oncle est arrivé à la maison, il s'est mis à les raconter (à la famille) les circonstances de son voyage. »

⁷⁸ J., Dubois, & alii. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002, p. 382.

e. « Ce jour, ma sœur avait réussi à son baccalauréat. Lorsque mon père est rentré, je suis allé la dire de venir parce qu'il avait apporté son cadeau d'examen. »

f. « Il fallait à tout prix que je lui voir pour le dire que j'ai passé mon examen. »

g. « Mon oncle leurs avait demandé de venir tous les jours. »

h. « Quand on avait vu ce bandit battu par les gens, je leurs ai dit de ne pas voler les choses d'autrui ; »

Lorsqu'on analyse ces phrases, on se rend compte que certaines de ses erreurs ressortissent d'une volonté à vouloir préciser le genre lors de l'emploi des pronoms compléments.

3.2.3.2.1. Le piège du genre dans l'emploi des pronoms complément

Après analyse de notre corpus, nous comprenons que les élèves confondent les pronoms compléments aux articles définis. Pour ceux-ci, il existe deux catégories de pronoms compléments : les pronoms compléments masculins et les pronoms compléments féminins. Une observation de l'emploi des pronoms compléments le, la, lui, nous a permis de relever certains jugements erronés sur la langue. Pour certains apprenants, la notion de valence de verbe n'existe pas. La logique de cette grammaire de français basilectal est simple, il suffit d'employer les pronoms le ou lui pour référer au masculin et la pour référer au féminin. Les exemples a, b, c, d, e, f, illustrent cette conception.

a. « Elle me demande où je vais. Je la réponds que je vais chez mon oncle. » (la est utilisé pour elle)

b. « Ce jour-là, je suis parti chez mon oncle pour le rendre visite. » (le est utilisé pour faire référence à un homme : mon oncle)

c. « C'était un homme qui connaissait s'habillé et j'aimais beaucoup lui regarder. » (lui est employé pour traduire le genre masculin : un homme)

e. « Ce jour, ma sœur avait réussi à son baccalauréat. Lorsque mon père est rentré, je suis allé la dire de venir parce qu'il avait apporté son cadeau d'examen. » (la est utilisé pour faire référence à une femme)

Certes, cette conception qui voudrait que « le » et « lui » soient mis pour le masculin et « la » pour le féminin n'est pas fautive, mais il faut distinguer la valence du verbe qu'ils accompagnent. Car elle ne fonctionne pas à tous les coups. Les pronoms « lui » et « leur » sont employés pour la forme transitive indirecte et « le », « la » et « les » pour les emplois transitifs directs. Les locuteurs ne maîtrisent pas cette règle. Ils tombent vite dans le piège comme le montrent les exemples cités plus haut. Ce problème d'emploi de pronom complément se manifeste aussi dans l'emploi de « leur ».

3.2.3.2.2. La confusion du pronom COI « leur » au possessif « leur(s) »

À observer l'usage du pronom complément COI « leur », nous comprenons que celui-ci est confondu à l'adjectif possessif « leurs ». En effet, l'apprenant ne fait pas de différence entre le pronom complément « leur » et l'adjectif possessif « leurs » (ou leur). Pour nous rendre compte de cette situation, nous décidons de faire un peu de la phonétique syntactique, c'est-à-dire étudier les liens phonétiques entre les mots de la phrase dans la chaîne parlée. C'est ce qu'on appelle communément liaisons. Dans des phrases qui contiennent le pronom complément « leur » nous avons noté l'apparition d'une liaison en [z].

Cette interférence rappelle le pluriel de l'adjectif possessif « leur ». Cette remarque témoigne de la confusion que le locuteur fait entre « leur » pronom et « leur(s) » adjectif possessif. En tant que pronom « leur » ne devrait pas connaître d'accord en [s] comme c'est le cas avec l'adjectif possessif. Cette confusion serait due à l'homophonie qui existe entre les deux classes grammaticales. Les exemples g et h illustrent cette confusion.

g. « Mon oncle leurs avait demandé de venir tous les jours. »

h. « Quand on avait vu ce bandit battu par les gens, je leurs ai dit de ne pas voler les choses d'autrui ; »

Somme toute, nous retenons que les apprenants manifestent par leurs écrits la présence du français basilectal. En effet, les rédactions de ceux-ci reflètent plusieurs écarts dans l'emploi des pronoms compléments. Il s'agit du résultat de la non maîtrise des règles d'usage des pronoms compléments, car les élèves prennent uniquement en compte la référence aux deux genres masculin et féminin. Le pronom « lui », très fréquent dans leurs productions écrites, n'est utilisé que pour le masculin. Jamais pour le féminin. Pour ce qui est du pronom « leur », il fait l'objet de confusion avec son homophone possessif « leurs ».

Cependant, en dehors des créations syntaxiques, nous avons aussi les créations de type lexico – morphologiques.

3.3. Les créations lexico - morphologiques

Elles concernent l'ensemble des unités signifiantes formant la langue d'une communauté, d'un locuteur associée à l'étude de la combinaison des morphèmes entre eux.

3.3.1. Particularités lexicales

Dans le contexte camerounais, au regard de la situation de multilinguisme qui caractérise notre pays, force est de constater que le lexique est l'un des principaux paramètres de variation du français. Nous s'y notons une grande prolifération des néologismes lexico-sémantiques. Le lexique est défini par Dubois comme étant « l'ensemble des unités formant la langue d'une communauté, d'une activité humaine, d'un locuteur »⁷⁹. Il représente ainsi une structure très poreuse qui accueille les lexies qui diffèrent par leur mode de formation. Ainsi, nous nous posons la question de savoir comment se caractérisent ces différentes particularités lexicales ?

L'analyse de ces dernières nous amènera à présenter les différents phénomènes linguistiques qui en ressortent à savoir les calques, les néologismes dérivationnels.

3.3.1.1. Les calques

Le calque est la transposition d'un système linguistique dans un autre. Il est une forme d'emprunt qui consiste à utiliser les unités lexicales d'une langue dans un arrangement structurel d'une autre langue. Pour Georges Mounin, et alii, il se définit comme « une forme d'emprunt d'une langue à une autre qui consiste non en une unité lexicale de cette autre langue, mais à un arrangement structural des unités lexicales »⁸⁰.

Pour Dubois et alii, « on dit qu'il y a calque quand pour dénommer une notion ou un objet nouveau, une langue A traduit un mot simple ou composé, appartenant à une langue B, en un mot simple existant déjà dans la langue ou en un terme formé de mot existant aussi dans la langue »⁸¹.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 297.

⁸⁰ G., Mounin, & alii. *Dictionnaire de linguistique*, Paris, PUF, 1974, p. 24.

⁸¹ J., Dubois, & alii. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002, p. 73

Autrement dit, le calque est une traduction littérale qu'un locuteur produit à partir des expressions de sa langue locale sans tenir compte des changements de sens ou de désignation qui pourraient survenir au cours de la traduction, afin de résoudre un problème inhérent au français. Nombreux sont des locuteurs qui font recours à leur langue première pour traduire certaines réalités que la langue seconde ne peut faire. De ce fait, ils se voient obligés d'emprunter à la langue première, dans le but de nommer de nouvelles réalités. Ce phénomène linguistique se retrouve généralement, dans les traductions littérales, les unités figées, les anglicismes, les camerounismes, les gallicismes, les africanismes, entre autres.

Toutefois, le calque linguistique amène le plus souvent les locuteurs d'une langue première à s'exprimer dans une langue seconde avec des écarts linguistiques propres à une utilisation basilectale de la langue. Pour mieux analyser ce problème récurrent dans la communication écrite des apprenants, nous allons les répartir en plusieurs groupes : calques traductionnels, syntaxiques et lexicaux.

3.3.1.2 Les calques traductionnels

Selon Lipou, Les calques traductionnels sont « le résultat d'une double opération, la traduction littérale et la transposition en français des constructions lexico-sémantiques empruntés aux langues africaines. »⁸².

C'est par conséquent un procédé qui traduit littéralement « mot à mot »⁸³ les expressions telles qu'elles se prêtent dans la langue source. À titre illustratif, nous avons relevé quelques-uns dans notre corpus.

- a. « ce jour, j'avais joué à paris foot et je savais que barcelone allait gagner et j'allais avoir le gros lot. »
- b. « Hier-hier qu'il était arrivé dans notre classe, il répondait à toutes les questions des professeurs. »
- c. « Elle était très jeune, pouvait même avoir les 17 ans, cet homme la tapait en disant qu'elle avait mangé son argent. J'avais pitié d'elle jusqu'à. »

⁸² A., Lipou, Normes et pratiques scripturales africaines. Dans *colloque sur la diversité culturelle et linguistique : quelles normes pour le français ?* Paris, AUF, 2011, p. 128.

⁸³ *Ibidem*.

d. « Arrivé chez le proviseur, il a dit que nous lui avons insulté, ma copine et moi avons juré en mangeant la terre que nous ne lui avons pas insulté »

e. « Cette camarade avait peur d'aller voir le proviseur pour lui dire que notre enseignant la harcelait. J'ai alors serré le cœur et j'ai dit cela à mon père qui est professeur de sciences de la vie. »

f. « On disait que les sorciers de son village l'avait attaché, voila pourquoi elle était toujours faible en classe. »

g. « Nous étions arrivés en retard à l'école parce qu'il pleuvait, le gardien a refusé que nous entrons et il a aussi pris nos blousons alors qu'il faisait froid, nous avons dit que c'était le mauvais cœur et comme nous avons été traduit au conseil de discipline [...]. »

Les expressions soulignées dans les énoncés précédent traduisent littéralement les expressions telles qu'elles se présentent dans la langue source.

Selon Jean Tabi manga,

ces calques ou particularités phraséologiques représentent la projection en français local de schémas syntactico-sémantiques plus ou moins lexicalisés du substrat linguistique. Sur le plan de la sémantaxe, la réactivation de la substance du contenu africain à travers une forme d'expression française [le calque] traduit un phénomène proprement culturel.⁸⁴

L'emploi de ces calques traduit un souci d'expressivité chez les élèves qui écrivent la langue française tels qu'ils la parle en y intégrant parfois de manière inconsciente une coloration culturelle.

Dans l'exemple (a), l'expression « gros lot » signifie « importante somme d'argent ». Elle est utilisée généralement pour montrer le gain que l'on aura ou que l'on pourra avoir, selon le placement fait par rapport à un jeu ou à une affaire.

L'expression « Hier-hier » dans la phrase (b) prend la nature d'une locution adverbiale et signifie « il n'y a pas longtemps ». Elle traduit la durée et montre la promptitude avec laquelle s'est déroulé un événement.

⁸⁴ J., Tabi Manga, Prologomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde. Dans *Contacts des langues et identités culturelles*, Laval, AUF, Les Presses Universitaires de Laval, 2000, p. 165.

À l'exemple (c), l'expression « mangé son argent » est une locution verbale signifiant « dépenser abusivement ».

De la même manière, à l'exemple (d), nous assistons à une traduction du mot-à-mot avec l'expression « mangeant la terre » qui est une locution verbale traduisant « jurer ». C'est-à-dire de soutenir avec vigueur un point de vue.

Dans la même lancée, l'expression « serré le cœur » à l'énoncé (e) renvoie également à une locution verbale signifiant être courageux, prendre son courage pour dénoncer, dévoiler une situation, un problème.

Quant au calque « l'avait attaché », qui se réfère à « attacher quelqu'un », est une locution verbale traduisant « envoûter par des pratiques magiques ». C'est une expression très fréquente chez les locuteurs camerounais.

Enfin, l'expression « mauvais cœur » dans l'énoncé (g) est une locution signifiant « manifester de la jalousie », « être hypocrite ».

Il se dégage de cette analyse que, les calques traductionnels renvoient à un phénomène proprement culturel. Les apprenants utilisent les éléments linguistiques de leurs langues maternelles et les transposent littéralement en français pour mieux exprimer leur pensée. Cependant, on peut parler d'une appropriation de la langue étant que les apprenants que les élèves se servent de la langue à leur guise. Selon Paul Zang Zang, «le peuple [...] s'approprie la langue et en fait un instrument de communication linguistique adapté à la satisfaction de ses besoins et conforme aux structures déjà établies par les langues locales »⁸⁵. Mais cette appropriation entraîne une utilisation de la langue à son niveau le plus bas avec la perte des valeurs stylistiques du français.

À travers ce phénomène, nous assistons à une contextualisation de la langue française qui prend les couleurs culturelles des milieux dans lesquelles elle est utilisée. Ce processus concourt à rabaisser la langue puisque nous allons assister à une perte des valeurs linguistiques du français au fur et à mesure que ses locuteurs vont y intégrer des particularités du langage familier et vulgaire. Le français parlé et écrit relèvera de ce fait d'un niveau basilectal.

⁸⁵ P., Zang Zang, *Processus de dialectisation du français en Afrique : Le cas du Cameroun*, Thèse de doctorat 3e cycle. Université de Yaoundé I, 1991.

3.3.2. Les créations de néologismes

Le terme néologisme apparaît dans la langue française en 1735 d'après le Petit Robert.⁸⁶ C'est un mot d'origine grecque composé de l'adjectif « neos » qui signifie nouveau et du substantif « logos » dont le sens est discours ou parole en français.⁸⁷

Selon Sablayrolles, le néologisme est comme « un mot nouveau ou un sens nouveau d'un mot existant déjà dans la langue ».⁸⁸ Dans le dictionnaire Larousse Maxipoche le néologisme est défini comme « un mot ou expression de création ou d'emprunts récents ; sens nouveau d'un mot ou d'une expression existant déjà dans la langue »⁸⁹. Quant au dictionnaire Le petit Robert, la définition qu'il donne du néologisme est la suivante : « c'est l'emploi d'un mot nouveau (soit créé, soit obtenu par dérivation, composition, troncation, siglaison, emprunt, etc. : néologisme de forme) ou emploi d'un mot, d'une expression préexistants dans un sens nouveau (néologisme de sens) »⁹⁰. Et d'après Kr. Nyrop les néologismes sont les résultats nécessaires et les marques infaillibles de la vitalité forte et saine de la langue ».⁹¹

Pour tout dire, le néologisme peut être perçu comme une « unité lexicale (nouveau signifiant ou nouveau rapport signifiant-signifié) fonctionnant dans un modèle de communication déterminé, et qui n'était pas réalisée antérieurement. »⁹². C'est-à-dire comme l'emploi d'un mot nouveau ou d'une expression préexistant dans un sens nouveau. Ainsi, tel que présenté dans Le Petit Robert, on peut avoir le néologisme de forme et le néologisme de sens.

3.3.2.1. Néologismes par dérivation

La dérivation est un procédé de formation de nouveaux mots par transformation d'un morphème de base. Selon Paul Zang Zang, c'est « L'agglutination d'éléments lexicaux en

⁸⁶ J.-C., Chevalier, & M.-F., Delpont, *La fabrique de mots*. 2ème édition, Paris, Presses Paris Sorbonne, 2000, p. 57.

⁸⁷ J., Dubois, H., Mitterand, & A., Dauzat, *Dictionnaire étymologique & historique du français*, Paris, Larousse, 2007, p. 542.

⁸⁸ J., Pruvost, & J.-F., Sablayrolles, *Que sais-je ? Les néologismes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003, p. 23.

⁸⁹ Larousse, *Dictionnaire Larousse Maxipoche*, Paris, Larousse, 2012, p. 934.

⁹⁰ J., Rey-Debove, & A., Rey, *Le petit Robert*. Paris, Le Robert, 2012, p. 1662.

⁹¹ A., Goosse, *La néologie française aujourd'hui. Observations et réflexions*, Paris, CILF, 1991, p. 48.

⁹² J., Dubois, & alii. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse-Bordas, 2002, p. 322.

forme unique et continue, d'un radical d'une part, et d'un affixe appelé suffixe s'il est placé après le radical, préfixe s'il est placé avant le radical »⁹³.

La dérivation représente à cet effet un procédé qui aboutit à la formation d'unités lexicales à partir d'éléments préexistants dans la langue. Elle peut s'effectuer soit par préfixation soit par suffixation.

3.3.2.1.1. Dérivation préfixale

C'est la création d'un mot nouveau par adjonction d'une particule appelée préfixe avant le radical. Selon Grevisse, un préfixe est « une suite de sons qui n'a pas d'existence autonome et qui s'ajoute devant un mot existant pour former un mot nouveau ». Nous avons relevé quelques-unes dans notre corpus.

a. « Cette fille était dans une autre classe que moi, un jour, je l'ai vu avec mon ami et du coup j'ai été défasciné d'elle. »

b. « Mon ami Julio est toujours content quand on veut faire un devoir, c'est un antitricherie qui apprend toujours en classe. »

Les dérivés contenus dans les exemples qui précèdent sont formés sur la base des préfixes « dé » et « anti ». En effet, le préfixe « dé » exprime l'idée de séparation, privation ; tandis que le préfixe « anti » indique l'opposition.

Dans l'exemple (a), l'apprenant semble avoir compris le jeu de l'expression de l'absence ou de la présence, du positif ou du négatif de la particule préposée. En utilisant naïvement le préfixe « dé- », il aura tout simplement calqué un schéma de dérivation observé dans la langue sans toutefois savoir si elle s'applique à son terme. L'élève a ainsi créé un terme inexistant dans la langue en joignant le préfixe « dé » au verbe fasciner qui selon lui signifierait « désintéresser ».

À l'exemple (b), on se rend compte que l'élève voulant exprimer l'opposition de son camarade de classe face à la tricherie a employé un type de dérivation qui consiste à ajouter le préfixe « anti- » à un terme pour montrer un refus, un désaccord face une situation donnée. Cependant, l'élève ne sachant pas qu'elle ne peut s'appliquer au terme « tricherie », à créer un terme inexistant dans la langue.

⁹³ P., Zang Zang, *Processus de dialectisation du français en Afrique : Le cas du Cameroun*, Thèse de doctorat 3e cycle. Université de Yaoundé I, 1991, P.13.

De cette dérivation préfixale qui resémantise les différentes unités lexicales de base, nous relevons aussi la dérivation suffixale.

3.3.2.1.2. Dérivation suffixale

La dérivation suffixale est l'adjonction d'un suffixe à la fin d'un radical. Un suffixe étant considéré comme « un affixe qui suit le radical auquel il est étroitement lié. »⁹⁴. Ce dernier n'ayant pas d'existence autonome, car s'ajoutant tout simplement à un mot existant pour former un nouveau mot.

Nous avons relevé quelques occurrences de cette dérivation dans notre corpus.

- a. « Mon ami Julio est frousseux même pour demander le bic pendant la composition. »
- b. « J'avais réussi et j'étais tellement contente, en rentrant à la maison, j'ai vu une camarade dansant joieusement, elle marchait même en chantant parce qu'elle avait eu 12 de moyenne. »
- c. « Nous les jeunes attendons seulement la résorption de ce problème de corruption pour que le Cameroun marche bien. »
- d. « Cette désertation des jeunes pour aller à Mbeng est causé par la corruption. »

Nous assistons dans ces exemples à un ajout respectif des suffixes « -eux », « -ment » et « -tion ». En effet, dans l'énoncé (a), l'apprenant s'est servi de l'adjectif « frousse » et du suffixe « -eux » pour former le terme « frousseux ». Ce terme est créé par analogie au terme « peureux », dont le radical est peur.

De plus avec le mot « joieusement », dans la phrase (b), on se rend compte que l'élève à partir de la racine « joie » a voulu former un adverbe de manière exprimant l'attitude de sa camarade. Elle s'est servi du suffixe « -ment », considéré comme un suffixe d'adverbe qui, joint à des radicaux adjectivaux, permet de former des adverbes. Toutefois, ne sachant pas que ce principe pouvait s'appliquer au terme « joie », elle a construit un terme n'existant pas dans la langue.

En outre, dans l'énoncé (c), le terme « résorption » s'est construit à partir de la racine « résorber ». L'élève aura formé ce terme en suivant le schéma : organiser = organisation ; adorer = adoration. L'apprenant aura procédé de la même manière pour créer le terme « désertation ».

⁹⁴ J., Dubois, & alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002, p. 466.

Or pour les mots « résorber » et « désert(er) », la langue a choisi le même suffixe « -tion » pour sa dérivation, mais les modifications consécutives à ces termes sont parfois arbitraires.

résorb(er) + tion = résorb – tion

Par le phénomène d'assimilation, le /b/, labiale sonore précédent /t/, dentale sourde, devient lui-même sourd. Or la sourde de /b/ est /p/, ce qui donne la forme du mot « résorption ».

Par contre, avec le terme « désert(er) », nous assistons plutôt à la chute d'un /t/ explétif : désert(er) + tion. Ce qui donne « désertion ».

Par ailleurs, il existe un autre type de néologisme qui fonctionne par composition.

3.3.2.2. Néologismes par composition

La composition est aussi un procédé de dérivation des mots, tout comme la dérivation. Mais elle se distingue de celle-ci par le fait que les affixes entrant dans la dérivation des mots ne peuvent se comporter en unités autonomes contrairement à la composition où les unités lexicales sont indépendantes. Selon Dubois et alii, c'est « la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments lexicaux susceptibles d'avoir par eux-mêmes une autonomie dans la langue. ».⁹⁵

La composition est par conséquent un procédé de jonction d'au moins deux constituants linguistiques pour former une nouvelle lexie.

Ce procédé est récurrent chez les élèves qui l'utilisent pour introduire des mots non attestés dans la langue. Nous allons analyser certains des termes obtenus par composition relevés dans les copies des élèves.

a. « la corruption avec la malgestion du pays par les hommes de l'état. »

b. « Pour vaincre la corruption, nous devons donc lutter contre les attitudes mauvais-faisantes. »

Les phrases (a) et (b) nous présentent des compositions controversées, illustrant la difficulté qu'ont les élèves à discerner la nuance entre les deux couples antonymes : bon /

⁹⁵ *Ibidem*, P. 109.

mauvais et bien / mal. Cependant, on retrouve dans leur écrit l'opposition impropre bon / mal et Bien / mauvais. Et parfois, ils identifient le mot « bien » à celui de « bon » et le terme « mal » à celui de « mauvais ». ils ne saisissent pas la différence entre l'adverbe et l'adjectif. C'est en particulier le cas du néologisme « mauvais-faisantes » qui, en tant que mot composé, peut être interprété comme « qui font mal ». À ce niveau, l'adjectif « mauvais » est mal employé, car il s'agit plutôt de « attitudes malfaisantes ».

C'est la même interprétation des mots composés qui aura entraîné la création du terme « malgestion », probablement compris par l'élève comme « l'action de gérer mal ». On dira plutôt la « mauvaise gestion ».

Nous comprenons que ces erreurs sont dues à l'ignorance de certaines règles grammaticales. Que dire des néologismes par emprunt.

3.3.2.3. Néologismes par emprunt

Selon le linguiste Ngalasso, les emprunts sont « des éléments qui passent d'une langue à une autre, s'intègrent à la structure lexicale, phonétique et grammaticale de la nouvelle langue et se fixent dans un emploi généralisé par des usagers, que ceux-ci soient bilingues ou non... ».⁹⁶ Comme le dit Dubois et alii, « il y a emprunt linguistique quand un parler A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait linguistique qui existait précédemment dans un parler B (dit langue source) et que A ne possédait pas ; l'unité ou le trait emprunté sont eux-mêmes qualifiés d'emprunts. »⁹⁷

Pour tout dire, l'emprunt est un phénomène linguistique récurrent lorsqu'il des langues en contact. Dans les écrits des élèves, ce phénomène est abondamment observé. L'analyse de notre corpus nous a permis d'en relever.

a. « Arriver au village, le marabout du village a dit qu'on voulait le tuer dans le famla, ma mère et moi ne savions pas quoi faire car il y avait plus l'argent [...] »

b. « [...] et à ma grande surprise l'artiste musicien "Dynastie le tigre" pour un concert en live, nous avons par la suite dansé le makossa avec les chansons de Petit Pays.»

⁹⁶ M. M., Ngalasso, « De *Les Soleils des indépendances* à *En attendant le vote des bêtes sauvages* : quelles évolutions de la langue chez Ahmadou Kourouma ? », in *Littératures francophones : langues et styles*. Paris, l'Harmattan, 2001, p. 166.

⁹⁷ J., Dubois, & alii, *Op. Cit.*, p. 177.

c. « [...]les chansons de Petit Pays. Mon lui disait qu'il veut danser les musiques de l'ouest. Il voulait que le DJ mette le ben skin. »

d. « Mon oncle la est très dur, quand il rentre de mbeng, il ne donne ses choses qu'à ses enfants [...]. »

e. « Ma sœur est très jolie et elle aime beaucoup se montrer, mon père n'aime pas quand elle marche trop, parce que c'est pour faire le kongossa avec ses amies. »

f. « Ma tante de Maroua nous avaient promis un cadeau si ma petite sœur et moi nous passons le premier trimestre avec 12, j'ai crié devant elle yes we can pour lui dire que ce n'était rien pour nous. »

Si l'emprunt constitue un moyen important par lequel la langue s'enrichit, il inquiète cependant les puristes de la langue.

Dans les phrases (a), (b), (c), (d) et (e), nous avons l'apport de nouveaux mots issus des langues locales camerounaises qui sont introduits dans la langue à savoir : « famla », « makossa », « ben skin », « mbeng » et « kongossa ».

Le « famla » est un terme issu de la langue « ghomala » qui à l'origine représente une société secrète en pays Bamiléké. Ce terme est de nos jours synonyme de « Sorcellerie ».

S'agissant des termes « makossa » et « ben skin ». Le premier est une danse traditionnelle «duala» devenue un rythme musical très répandu sur le plan national et même international. Le second terme « ben skin », dont l'orthographe peut varier à « Bendskin », « bend skin », est issu du « pidgin english », il peut revêtir deux sens à savoir : en un premier sens, il représente une danse originaire de la province de l'Ouest du Cameroun, plus particulièrement du Département du Ndé par la tribu Bagangté. Elle s'exécute à l'origine en mettant en exergue le derrière. En un second sens, il signifie aussi « Moto-taxi ». Dans le sens de notre énoncé, le terme « ben skin » renvoie au premier sens, c'est-à-dire une danse.

Quand – au terme « mbeng », il est également issu du « duala » et signifie « Europe ».

Le mot « kongossa » est tiré de la langue « Bassa ». Il comporte plusieurs sèmes comme : « colporteur », « hypocrite », « calomniateur », « médisant », « félon ». Notons ici la grande richesse de la langue française qui donne plusieurs interprétations nuancées du mot « kongossa ». Nous pouvons à cet effet affirmer que l'introduction d'un tel vocable dans la langue française dénote une insuffisance lexicale chez l'élève qui, ne voulant point se lancer

dans la précision sémantique, préfère utiliser un mot local ayant, le cas échéant, le sens de « médisance ».

Et enfin, les termes « live » et « yes we can » sont des emprunts à la langue anglaise. Le terme « live » signifie « en direct », quant à l'expression « yes we can », elle est entrée dans l'histoire comme le slogan du premier président américain noir Barack Obama pendant sa campagne présidentielle en 2008. La traduction de ce terme en français est « oui, nous le pouvons ». Cette expression est désormais applicable à tous les défis qu'on affronte pour pouvoir se motiver. Elle a été utilisée ainsi dans cet énoncé par l'élève pour montrer sa volonté et celle de sa sœur à vouloir obtenir la moyenne de 12/20 afin d'obtenir une récompense de la part de leur tante.

Ces emprunts sont souvent dus au fait d'un manque de correspondance entre le français et la réalité culturelle à décrire. Et aussi, ils permettent au locuteur de puiser dans son répertoire culturel des formes linguistiques plus propres à exprimer ce qui lui vient à l'esprit.

Toutefois, sans ignorer que le néologisme est le résultat d'un processus parfois naturel, il est important de signaler que dans la plupart des cas, c'est un phénomène lié à la méconnaissance des règles de la langue, l'insuffisance lexicale et le désir de s'approprier la langue pour ses besoins locaux par l'élève.

3.3.3. Confusion de forme

Nous appelons confusion de forme les écarts qui concernent la confusion dans les différentes formes attestées ou non d'un même mot. Ces écarts concernent aussi bien les pantonymes que les paronymes.

3.3.3.1. Les pantonymes

Le pantonyme est un mot employé à la place d'un autre, en ce sens qu'il est trop vague pour définir précisément la notion abordée. C'est dans ce cas un mot ou une expression qui nous aide lorsque nous parlons puisqu'il peut arriver de ne pas trouver dans l'immédiat le mot adéquat, les mots qui traduisent exactement la réalité que nous voulons exprimer.

Cependant, chez les élèves, ce phénomène se repercute jusque dans la langue écrite. Dans leur sens, il s'agit plutôt d'un mot générique passe-partout utilisé à la place d'un terme plus précis, tels que « truc », « machin », « chose », « bidule » qui renvoie à des personnes,

des objets ou des notions. Il s'agit plutôt de lacune pour ceux-ci, qu'ils essayent de camoufler par l'emploi de termes génériques très vagues.

Soient les phrases suivantes tirées dans le corpus.

a. « La voiture de mon père avait un bruit très fort. »

b. « À la fête, tout le monde était en gandoura excepté les femmes qui étaient en pagne. »

c. « Je suis rentré ce jour-là en courant pour dire une triste nouvelle. »

D. « Mon ami tentait de faire des trucs quand on composait. »

Dans les exemples (a) et (b), l'imprécision apparaît à travers la désignation du sujet et de l'objet. Les insuffisances expressives de l'élève s'illustrent par l'emploi des pantonymes « tout le monde » pour « invités » et « bruit » pour « ronflement ».

Dans l'énoncé (c), le verbe « dire » pourrait bien être remplacé par « annoncer ».

L'exemple (d) présente tout aussi le cas d'une insuffisance lexicale, dans la mesure où il n'existe pas de précision dans la dénomination de « trucs ». Ce terme est employé pour désigner les cartouches.

La présence de pantonymes dans la langue des élèves traduit une insuffisance lexicale. Cependant, le sens de ces mots « passe-partout » se devine à l'aide du contexte.

3.3.3.2. Confusion paronymique

Selon Dubois et alii, les paronymes sont « des mots ou des suites

de mots de sens différent, mais de forme relativement voisine »⁹⁸. Les élèves éprouvent de la difficulté dans la distinction entre ces mots. Dans cette confusion, l'emploi d'un mot dans une phrase apparaît alors comme un cheveu dans la soupe, à un moment inapproprié ou incongru. C'est dans ce cas le contexte qui nous a permis de comprendre les écarts dans les phrases suivantes :

a. « Ce jour là, ce que mon père m'avait dit n'était pas compréhensif pour moi, et quand il est rentré, il m'a demandé pourquoi je n'avais pas fait ce qu'il avait demandé alors que je n'avait pas compris cela. »

⁹⁸ J., Dubois, & alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas., 2002, p. 349.

b. « Mon grand-père a atteint l'âge du blanchissage des cheveux. »

c. « Dans sa petite boutique, ma mère faisait toujours l'éventaire chaque matin avant d'ouvrir. »

d. « Dans mon village à Mbouda, les avocats sont très souvent en maturation quand j'y vais pour les vacances. »

De ces énoncés, nous avons :

compréhensif employé pour compréhensible

blanchissage employé pour blanchissement

éventaire utilisé à la place d'inventaire

maturation employée pour maturité

Nous constatons que de telles confusions rendent ambigu le sens du message. Ce qui rend inintelligible le contenu du message de l'apprenant.

Les écarts rencontrés à ce niveau s'expliquent en général par la méconnaissance des règles de la langue par les élèves, l'insuffisance lexicale, les interférences linguistiques, l'influence des langues en contact avec le français et de la publicité.

En somme, l'étude du français basilectal dans les copies des élèves nous a permis d'étudier les différents aspects linguistiques dans lesquels se manifestait l'usage du français à son niveau le plus bas par les apprenants de la classe de troisième. Ainsi, il ressort que sur le plan phonétique, lexico – morphologique et syntaxique, les écrits des élèves revêtent des traits d'un français châtié, dont les écarts par rapport à la norme ne peuvent laisser indifférent tout locuteur soucieux de parler un français fidèle à des valeurs normatives.

Après cette présentation des résultats de notre corpus, nous allons procéder à l'analyse, la vérification des données recueillies sur le terrain notamment celle du questionnaire.

CHAPITRE 4:

ANALYSE, VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est réservé à la présentation des résultats, à l'analyse des données, à la vérification des hypothèses de recherche pour confirmer ou infirmer notre hypothèse générale et à l'interprétation des résultats. Nous verrons à cet effet l'exploitation des informations recueillies lors de notre enquête de terrain.

4.1. Présentation et interprétation des résultats sous forme de tableaux

Dans notre étude, nous nous sommes intéressés à une population constituée d'élèves et d'enseignants de la classe de troisième. Notre travail de terrain s'est effectué en deux étapes. La première a consisté à la distribution et le remplissage des questionnaires par les élèves et les enseignants ; et la seconde étape avait pour rôle de proposer des sujets de rédaction aux élèves.

Pour ce qui est de la deuxième étape, nous avons donné des sujets de rédaction qui ont été traités par les élèves. Après composition, les copies ont été récupérées pour analyse et interprétation sur la base des écarts linguistiques rencontrés. Nous avons dans fait ressortir dans ces copies les différents traits propres au français basilectal et puis tenté de donner des explications en raison aux écarts trouvés. Nous allons rappeler l'ensemble de ces résultats au sein de ce chapitre afin de vérifier nos hypothèses.

S'agissant des questionnaires des élèves et des enseignants, nous présenterons leur analyse sous forme de tableaux.

Pour ce qui des apprenants, rappelons qu'après la distribution et la collecte de nos questionnaires dans cinq (5) classes de troisième, nous avons récupéré 187 questionnaires répondus. Le tableau ci-dessous fait ressortir les statistiques.

Tableau 3 : Distribution du questionnaire des élèves.

Classes	Nombre de questionnaires remis	Nombre de questionnaires reçus	Nombre de questionnaires perdus	Pourcentage de questionnaires reçus (%)
3Esp ₂	40	39	01	97,5%
3Esp ₃	40	38	02	95%
3Esp ₁	40	38	02	95%
3All ₂	40	37	03	92,5%
3All ₁	40	35	05	87,5%
Total	200	187	13	93,5%

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux enseignants, nous avons donné et récupéré cinq (5) questionnaires. Le questionnaire a été remis aux enseignants du premier cycle notamment des classes de quatrième et de troisième.

Tableau 4 : Distribution du questionnaire des enseignants.

Classes	Nombre de questionnaires remis	Nombre de questionnaires reçus	Nombre de questionnaires perdus	Pourcentage de questionnaires reçus (%)
4 ^{ème} et 3 ^{ème}	06	06	00	100%
Total	06	06	00	100%

Après cette présentation de nos échantillons d'étude, nous passons à l'analyse de nos questionnaires.

4.1.1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire

Pour une bonne interprétation de nos données de terrain, il est important que nous fassions une analyse de celles-ci. Nous allons maintenant analyser les résultats des questionnaires.

4.1.1.1. Questionnaire adressé aux apprenants

En ce qui concerne les élèves, on peut dire que le questionnaire adressé à ces derniers a été dressé afin d'apporter des justifications face au problème du français basilectal présent dans les copies. L'apprenant est placé au centre de sa formation dans le processus d'enseignement – apprentissage. En tant que moteur à son apprentissage, celui-ci est confronté à des difficultés qui freinent sa construction du savoir. Ce questionnaire nous permettra de ce fait d'étudier certaines difficultés entraînant la présence du français basilectal dans leur écrit.

Les résultats de ce questionnaire seront catégorisés et présentés sous forme de tableaux.

Tableau 5 : Le français, langue couramment parlée

Question 4	Réponses	effectif	Pourcentage
Parlez-vous couramment la langue française ?	Oui	180	96,25%
	Non	07	3,74%
Total		187	100%

Ce tableau permet de voir que 96,25% des élèves parlent habituellement la langue française.

Tableau 6 : meilleure condition d'expression en langue française

Question 5	Réponses	Effectif	Pourcentage
Dans quelle condition vous sentez-vous à l'aise quand vous vous exprimez en français ?	À l'oral	185	98,93%
	À l'écrit	02	01,06%
Total		187	100%

À travers ce tableau, nous comprenons que la plupart des élèves préfèrent s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit. C'est un pourcentage de 98,93% qui permet de voir que les élèves parlent en langue française plus qu'ils n'écrivent.

Tableau 7 : performance au niveau oral de la langue française

Question 6	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment trouvez-vous votre niveau en français oral ?	Médiocre	54	28,87%
	Insuffisant	49	26,20%
	Passable	38	20,32%
	Faible	34	18,18%
	Assez bien	12	6,41%
	Bien	00	00%
	Très bien	00	00%
Total		187	100%

Ce tableau nous présente le niveau d'expression orale en langue française des élèves. On se rend compte que 73,25% des apprenants éprouvent des difficultés en expression et que seul 26,75% s'expriment passablement en français oralement.

Tableau 8 : performance au niveau écrit de la langue française

Question 7	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment trouvez-vous votre niveau en français écrit ?	Médiocre	63	33,68%
	Passable	53	28,34%
	Insuffisant	40	21,39%
	Faible	22	11,76%
	Assez bien	7	3,74%
	Bien	02	01,06%
	Très bien	00	00%
Total		187	100%

De ce tableau, il ressort que 66,83% des élèves ont un niveau en français écrit inférieur à la moyenne ; 28,34% d'apprenants ont un niveau égale à la moyenne ; et 04,9 ont un niveau supérieur à la moyenne.

Tableau 9 : Langue utilisée selon les lieux

Langues	Lieux d'emploi			Pourcentage %
	classe	récréation	maison	
Camfranglais	70	125	92	51,15%
Français	102	25	55	32,44%
Langue locale	12	22	30	11,40%
Pidgin	03	15	10	05%
Total	187	187	187	100%

Ce tableau nous révèle que 32,44% des apprenants préfèrent s'exprimer en français contre 51,15% d'élèves qui utilisent le Camfranglais langue de communication.

Tableau 10 : Difficultés à s'exprimer avec aisance à l'écrit

Question 12	Réponses	Effectif	Pourcentage
Quelles sont les difficultés qui vous empêchent de vous exprimer avec aisance à l'écrit ?	Difficultés grammaticales	187	100%
	Difficultés lexicales	100	53,48%
	Peur de commettre des erreurs	90	48,13
	Influence du camfranglais	80	42,78%
	Influence du langage SMS	50	26,74%
	Influence de la langue locale	30	16,04%
Total			

Étant donné le nombre d'élève choisissant plusieurs réponses, pour ne pas fausser nos résultats, nous avons jugé utile de traité de manière individuelle chacune des réponses aux choix. Nous constatons que tous les élèves éprouvent des difficultés en grammaire, 53,48% des difficultés lexicales, 42,78% des élèves rencontrent des difficultés parce qu'ils subissent l'influence du camfranglais. Nombreuses sont les difficultés que rencontrent les élèves dans la pratique de l'écrit. Rappelons que ces difficultés empêchent clairement de s'exprimer librement en un français standard par conséquent, favoriseraient la présence du français basilectal chez ces apprenants de la classe de troisième.

Tableau 11 : Moyens utilisés pour améliorer son expression écrite

Question 12	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment faites-vous pour améliorer votre expression écrite ?	En mémorisant des règles de grammaire et d'orthographe	95	50,80%
	En pratiquant des exercices écrits et oraux	60	32,09%
	En se servant d'un dictionnaire	20	10,70%
	En lisant	12	6,42%
Total		187	100%

À Partir de ce tableau, nous remarquons que la grande majorité des élèves pensent que pour améliorer leur niveau en expression écrite ils doivent mémoriser des règles de grammaire et d'orthographe soit un total de 50,80%, et d'autres par contre disent se servir de la pratique des exercices écrits et oraux, un pourcentage de 32,09%. Certains élèves par contre, une minorité de 6,42% optent pour la lecture. Connaissant l'apport de la lecture dans le processus d'acquisition des capacités dans le but d'améliorer notre langue, nous sommes désolés que peu d'élèves s'y intéressent. Souligner aussi que très peu d'élèves utilisent un dictionnaire soit une moyenne de 10,70%, pourtant c'est un moyen efficace pour acquérir et maîtriser l'orthographe de certains mots.

En somme, l'analyse de ce questionnaire des apprenants de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou nous a permis de voir l'importance accordée par les élèves au français. Il ressort de cette analyse que la majorité des élèves préfèrent l'expression orale à celle écrite malgré le fait qu'il ne maîtrise pas mieux l'oral que l'écrit et vice-versa. De plus, ils sont fortement influencés aussi bien dans l'expression orale que celle écrite par le camfranglais, leur langue maternelle, et éprouvent d'énormes difficultés liées au lexique, à la grammaire, à l'influence du langage SMS. Cependant, toutes ces difficultés sont caractéristiques d'un français basilectal chez ces élèves.

Quels résultats pour le questionnaire des enseignants ?

4.1.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Les résultats des enseignants seront présentés de la même manière que ceux des élèves avec des tableaux. Rappelons que six (6) enseignants ont participé au déroulement de cette enquête.

Tableau 12 : utilisation du français par les élèves

Question 3	Réponses	Effectif	Pourcentage
Vos élèves communiquent-ils avec aisance pendant le cours de français	oui	0	0%
	non	6	100%
Total		6	100%

Ce tableau nous affiche un résultat totalement négatif, aucun des enseignants ne pense que les élèves s'expriment avec aisance en français, aussi bien en expression orale qu'écrite.

Tableau 13 : Niveau des élèves en expression écrite

Question 4	Réponses	Effectif	Pourcentage
Comment jugez-vous le niveau de l'expression écrite de vos élèves ?	Insuffisant	3	50%
	Passable	2	33,33%
	Faible	1	16,67%
	Médiocre	0	00%
	Assez bien	0	00%
	Bien	0	00%
	Très bien	0	00%
Total		6	100%

Ce tableau montre que plus de la moitié des enseignants trouvent le niveau d'expression écrite des élèves en français inférieur à la moyenne, soit un pourcentage de 66,67%. Selon eux, les écrits des élèves regorgent d'écarts importants par rapport à la norme classique du français.

Tableau 14 : langue utilisée par les élèves hors des salles de classe

	Réponses	Effectif	pourcentage
En quelle(s) langue(s) s'expriment vos élèves en dehors de la classe ?	Camfranglais	4	66,66%
	Français	1	16,67%
	Langue locale	1	16,67%
	Pidgin	0	00%
	autre	0	00%
Total		6	100%

Nous remarquons à travers ce tableau que 66,66% des enseignants pensent que la majorité des élèves s'expriment hors des salles de classe en camfranglais, ce qui détériore peu à peu leur niveau en français.

Tableau 15 : Origine des difficultés en expression écrite

Question 12	Réponses	Effectif	Pourcentage
Selon vous, qu'est-ce qui serait à l'origine des difficultés dans l'expression écrite des élèves?	Difficultés lexicales	6	100%
	Difficultés grammaticales	6	100%
	Influence du camfranglais	5	83,33%
	Influence du langage SMS	4	66,66%
	Peur de commettre des erreurs	4	66,66%
	Influence de la langue locale	3	50%

Compte tenu du fait que les enseignants pensent que les difficultés en expression écrite des apprenants ont plusieurs origines. Nous avons jugé nécessaire de traiter individuellement chacune des réponses au choix. Nous constatons que pour les enseignants, tous les élèves éprouvent des difficultés grammaticales, lexicales, subissent l'influence du camfranglais, sans toutefois oublier la peur de commettre des erreurs.

Somme toute, le questionnaire des enseignants fait état de ce que le français écrit des élèves de la classe de troisième est colorié d'énormes écarts par rapport à la norme du français. Ces écarts puisent leur origine dans la non-maîtrise par les apprenants des règles grammaticales et orthographiques ; l'influence de l'oral sur l'écrit sans toutefois oublier l'influence des langues locales et des nouveaux parler à l'instar du camfranglais.

4.1.2. Interprétation des résultats des copies

L'analyse des copies des élèves a permis que nous relevions de multiples transgressions en relation avec la norme du français. Ces écarts concernaient à la fois la phonétique, le lexique, la morphologie, sémantique et la syntaxe. Le tableau ci-dessous fait état des erreurs recensées après analyse de ces copies.

Tableau 16 : Tableau synoptique des erreurs recensées

Erreurs recensées	Nombre d'occurrences	Pourcentage (%)
Les créations syntaxiques	195	49,74%
Les créations phonétiques	107	27,29%
Confusion de sens	27	06,89%
Néologismes par emprunt	21	05,36%
Les calques traductionnels	19	04,85%
Confusion de forme	10	02,55%
Néologismes par dérivation suffixale	08	02,04%
Néologismes par dérivation préfixale	03	0,77%
Néologismes par composition	02	00,51%
Total	392	100%

Ce tableau ressort les statistiques de l'ensemble des erreurs relevées dans notre corpus. Ainsi, nous constatons que 27,29% d'élèves ont des problèmes majeurs en phonétiques. En effet, en dehors du fait que certains sons existants en français n'existent pas dans les langues locales, il appert que l'élève commet ce type d'erreur parce qu'il parle puisqu'il n'écrit. À l'école comme dans la rue, les élèves sont submergés par l'oralité. Il en résulte que ceux-ci connaissent les mots beaucoup plus par contact oral qu'écrit. La forme de ces mots les échappe nécessairement, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu. La graphie pourrait dans certains cas coïncider avec la prononciation que le locuteur fait de tel ou de tel mot.

En second, nous avons les erreurs syntaxiques qui constituent 49,74% de l'ensemble des erreurs relevées. Elles sont les récurrentes dans les copies et se situent en premier place des écarts par rapport à la norme. Elles relèvent d'une non maîtrise des règles de la langue par l'élève.

Pour ce qui est des calques traductionnels, ils renvoient à 04,85% des erreurs totales. En effet, les apprenants utilisent les éléments linguistiques de leur langue maternelle et les transposent littéralement en français pour mieux exprimer leur pensée. Cependant, on peut parler d'une appropriation de la langue étant donné que l'élève se sert de la langue à sa guise.

Mais cette appropriation entraîne une utilisation de la langue à son niveau le plus bas avec la perte des valeurs stylistiques du français

Quant aux néologismes, c'est un phénomène lié à la méconnaissance des règles de la langue, l'insuffisance lexicale et le désir de s'approprier la langue pour ses besoins locaux par l'élève.

Au regard des particularités phonétiques, lexicales, morphologiques sémantiques et syntaxiques, nous venons de démontrer que les productions écrites des élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou sont représentatives d'un français basilectal au sein duquel la norme est pervertie. L'ensemble de ces remarques nous permettra de vérifier nos hypothèses.

4.2. Vérification des hypothèses

Cette section est consacrée à la vérification de l'hypothèse générale et des hypothèses secondaires que nous avons émises dès l'entame de notre recherche. Afin de nous permettre de rester dans le prolongement de ce travail, il est important que nous rappelions notre hypothèse générale. Ainsi, notre recherche était basée l'hypothèse générale selon laquelle *l'environnement linguistique dans lequel évoluent le français et la naissance des parlars hybrides pourrait être à l'origine d'un français basilectal chez les élèves de la classe de troisième*. Après interprétation des différents résultats obtenus lors de notre enquête, il nous revient de vérifier chacune de nos hypothèses à partir de l'exploitation des données recueillies lors de notre étude.

4.2.1 Vérification de l'hypothèse secondaire n°1

Elle stipule l'idée selon laquelle *les insuffisances sur le plan du parcours scolaire seraient à l'origine de la baisse du niveau des élèves en français*.

Cette hypothèse est vérifiée à l'aide du tableau 9 qui fait état de 76,74% des élèves qui expliquent leurs difficultés en expression écrite par leur méconnaissance des règles grammaticales et lexicales. Elle est davantage appuyée par le résultat des enseignants qui placent à 100% les difficultés lexicales et grammaticales des élèves.

A cet effet, nous pouvons dire qu'au cours de leur parcours scolaire, les élèves n'ont pas assimilé convenablement les leçons relevant de ces niveaux d'étude de langue française,

ce qui explique l'emploi du français à son niveau le bas par les élèves avec des hardiesses linguistiques relatives au basilectal.

4.2.2 Vérification de l'hypothèse secondaire n°2

Pour la deuxième hypothèse, *la dominance de l'oralité dans laquelle baignent les élèves est à l'origine de la présence du français basilectal en milieu scolaire.*

À travers le tableau 6 on se rend compte que 73,25% des apprenants éprouvent des difficultés en expression orale et que seul 26,75% s'expriment oralement en français.

Cependant, cette hypothèse se range dans les erreurs recensées en phonétique. En effet, nous constatons que 27,29% d'élèves ont des problèmes majeurs en phonétique. Il appert que l'élève commet ce type d'erreur parce qu'il parle puisqu'il n'écrit. À l'école comme dans la rue, les élèves sont submergés par l'oralité. Le tableau 5 nous montre que la plupart des élèves préfèrent s'exprimer à l'oral qu'à l'écrit. C'est un pourcentage de 98,93% qui permet de voir que les élèves parlent en langue française plus qu'ils n'écrivent. Il en résulte que ceux-ci connaissent les mots beaucoup plus par contact oral qu'écrit. La forme de ces mots les échappe nécessairement, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu.

4.2.3 Vérification de l'hypothèse secondaire n°3

Selon la troisième hypothèse, *le manque de culture des élèves entraîné par la négligence de l'acte de lire produirait une mauvaise maîtrise de la langue française.*

Les résultats du tableau 10 montrent que seul 06,42% d'élèves pensent que la lecture peut améliorer leur expression écrite. Sachant que la lecture permet d'acquérir des capacités linguistiques à la fois orales et écrites, il est difficile de concevoir que seule une minorité d'élèves la trouve nécessaire. Sans la lecture, l'élève apprend peu, son style est négligé, peu soigné et son français se confond à celui d'un élève peu scolarisé, ce qui traduit cette présence basilectale dans les écrits des élèves.

4.2.4. Vérification de l'hypothèse secondaire n°4

La quatrième hypothèse : *les interférences linguistiques pourraient être à l'origine de la baisse de niveau en français écrit des élèves* se confirme également.

À partir du tableau 14, nous remarquons que 66,66% des enseignants pensent que la majorité des élèves s'expriment hors des salles de classe en camfranglais, ce qui

détériorer peu à peu leur niveau en français. Selon également les résultats du questionnaire, 51,15% élèves disent se servir du camfranglais comme langue de communication que se soit en classe, en récréation ou hors des salles de classe. De ce taux, nous avons seulement 32,44% des apprenants préférant s'exprimer en français. Cette utilisation est par conséquent à l'origine des nombreux écarts et d'une baisse de niveau en français écrit.

De plus, le substrat linguistique des langues locales favorise l'éloignement de la langue française par rapport à la norme du français standard. En effet, les apprenants utilisent les éléments linguistiques de leur langue maternelle et les transposent littéralement en français pour mieux exprimer leur pensée.

En outre, le système phonétique ainsi que la syntaxe du français sont différents de ceux des langues maternelles. Cette situation engendre de nombreuses confusions que nous rencontrons dans les copies des élèves. Ce qui entraîne une utilisation de la langue à son niveau le plus bas avec la perte des valeurs du français standard.

4.3. Interprétation des résultats

En somme, à travers l'analyse et la vérification de nos hypothèses de recherche, nous pouvons affirmer que le phénomène du français basilectal est présent chez les élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou par ses différentes manifestations à la fois phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Il nous revient de signaler qu'un tel français ne favorise pas la réussite des élèves, mais tout au contraire est à l'origine de la baisse drastique du niveau des élèves en français et la chute des notes en cette même discipline. Il revient à cet effet aux enseignants, aux pédagogues, bref à toute la chaîne éducative de réfléchir sur des solutions à apporter pour résoudre ce problème.

En Somme, il a été question dans ce chapitre de l'analyse, la présentation, la vérification des hypothèses et l'interprétation des résultats des données de notre enquête de terrain. Il ressort que le phénomène de français basilectal est visible au sein de la classe de troisième où elle est à l'origine d'échecs importants. L'heure est par conséquent à la rescousse de ce français en plein déséquilibre normative entraîné par ce fléau qui obscurcit l'atteinte des objectifs généraux de l'enseignement du français dans nos établissements.

CHAPITRE 5 :

**POUR UNE CORRECTION DES ERREURS DU BASILECTAL
DANS LES ÉCRITS DES ÉLÈVES**

Nous envisageons dans ce chapitre qui clôture notre recherche de faire des propositions didactiques afin de résoudre ce problème de français basilectal au sein de nos établissements. Toutefois, nos suggestions visent à atteindre les acteurs principaux du système éducatif à l'instar des élèves, des enseignants, des parents et le ministère des enseignements secondaires.

5.1. Recommandations théoriques

Elles portent sur le passage de l'oral à l'écrit, sur les méthodes d'enrichissement et d'amélioration de la langue, sur le rôle de la lecture dans l'enseignement / apprentissage du français, et sur l'amélioration du français écrit dans les salles de classe.

5.1.1. L'oral versus l'écrit

Avant de pouvoir s'exprimer avec aisance, l'élève, qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, doit apprendre à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend et qu'il distingue. C'est au cours de cette activité de transcription de l'oral que se structureront les éléments morphosyntaxiques et lexicologiques nécessaires à l'expression écrite.

Cependant, l'écrit n'étant pas une simple transcription de l'oral, ce sont deux grammaires que l'apprenant doit apprendre à maîtriser pour pouvoir s'exprimer : la grammaire de l'oral et la grammaire de l'écrit. Il y a dans ce cas la nécessité de maîtriser la méthode de passage de la phonie à la graphie.

En enseignant dès le début l'importance de la langue française orale, on encourage les élèves à oser parler. Il faut qu'ils découvrent la langue parlée en écoutant comment les phonèmes différents sont représentés à l'écrit. Pour éviter trop de prononciation ressemblant à la langue écrite, on doit souligner et noter des règles de la prononciation. Surtout avec la promotion de la connaissance, les professeurs doivent faire écouter les élèves afin qu'ils comprennent, répètent ce qu'ils entendent et essaient de s'exprimer à l'oral. Il faut éviter de trop corriger à l'oral pour que les élèves continuent à oser parler même si ce qu'ils disent n'est pas toujours correct. Il est important de trouver des règles à la fois pour l'écrit et l'oral : Comment favoriser l'enseignement du français écrit en assurant aussi la compétence de la langue orale et de la grammaire? Car les compétences de pouvoir s'exprimer à l'écrit et à l'oral dans une langue sont considérées importantes dans le développement de compétences dans la langue cible à l'instar du français au collège et au lycée. Ces compétences sont des

outils importants dans le travail vers une plus grande compréhension et la maîtrise du français dans des situations toujours plus variées et avancées au travers des cultures et des sujets.

L'écriture soutient l'apprentissage des expressions et de la grammaire. Écrire des mots et des expressions peut aussi aider les élèves à reconnaître et à appliquer eux-mêmes des systèmes linguistiques. Il y a des élèves qui apprennent mieux à l'écoute et qui sont fort à l'oral et d'autres qui apprennent mieux par diverses méthodes de visualisation du langage. En classe, il faut appliquer des méthodes diverses pour essayer de s'approcher de tous les élèves.

Les cours de français doivent par conséquent toujours avoir des éléments d'oral, culturels et d'écrit, mais que l'importance attachée à chaque élément peut varier. Le passage de l'oral à l'écrit peut ainsi suivre les étapes suivantes :

5.1.1.1. L'activité pré-expression écrite

Avant d'arriver à l'expression écrite proprement dite, on peut proposer trois étapes qui vont chacune faire intervenir des capacités intellectuelles distinctes et permettre de faire acquérir des aptitudes graphiques et des automatismes. Ces étapes sont les suivantes :

- reconnaissance de formes orales connues et de leur représentation graphique, d'après un support enregistré.
- analyse, acquisition et conceptualisation de règles graphiques, toujours à l'aide d'un support enregistré.
- systématisation et application à des énoncés nouveaux, des règles acquises au niveau de la deuxième.

5.1.1.2. passage à l'expression écrite

Un passage simple est proposé, de la phrase simple à la phrase complexe afin de limiter les difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants à l'exemple du calque des structures propres aux langues maternelles, et de l'oraliser écrit. Pour le faire, nous recommandons de :

- privilégier de véritables situations d'écrit qui ne peuvent être confondues avec des situations pouvant être réalisées à l'oral ;
- permettre des communications artificielles à l'instar des communications scolaires ;

- amener l'élève à ne maîtriser en théorie les règles grammaticales, mais être à mesure de les utiliser.

5.1.2. Processus d'enrichissement et d'amélioration de la langue

Il s'agit des outils ou méthodes par lesquelles les élèves peuvent enrichir ou améliorer leur façon de parler ou de se servir de la langue.

5.1.2.1. Promouvoir l'utilisation des dictionnaires

La maîtrise de la langue « conditionne toute la réussite scolaire et constitue le fondement de l'insertion sociale et de la liberté de réflexion ». Ainsi, l'apprentissage de la langue est d'une importance capitale. À cet effet, il faut donner à chaque élève les moyens qui lui permettent d'être armé face au monde de l'écrit. Or, force est de constater que souvent, des difficultés de lecture et d'écriture apparaissent lorsque l'élève ne comprend pas le vocabulaire employé.

Un des outils indispensables pour maîtriser la langue est le dictionnaire. C'est un ouvrage de référence contenant l'ensemble des mots d'une langue ou d'un domaine d'activité généralement présenté par ordre alphabétique et fournissant pour chacun une définition, une explication ou une correspondance. Cependant, il est plutôt considéré par les apprenants comme un objet rébarbatif que comme un outil précieux. Alors, nous devrions faire rentrer le dictionnaire dans les habitudes des apprenants en expliquant à ceux-ci comment se servir d'un dictionnaire ; et pour quoi faire. Cet apprentissage s'effectuera dans le temps et se décomposera de la manière qui suit : il faut apprendre aux élèves à se servir d'un dictionnaire, c'est-à-dire : savoir le manipuler, savoir chercher la définition d'un mot selon son contexte, connaître sa structure, créer des définitions, savoir l'utiliser pour développer son imaginaire. Il faut de ce fait accompagner les apprenants et leur donner le goût de la recherche et de l'autonomie.

L'enseignant doit par conséquent proposer des activités pour lesquelles les apprenants se rendront compte de son utilité. Ainsi, dans ces conditions, les élèves ne considéreront plus le dictionnaire comme un ouvrage ennuyeux, compliqué et peu attrayant, mais au contraire comme un outil indispensable. Le dictionnaire est un outil au service de la langue, mais il apporte aussi une ouverture sur le monde, une réponse à toutes nos curiosités, une invitation au rêve. Ainsi, l'élève se rendra compte que le dictionnaire est un moyen lui permettant de surmonter certaines de ses difficultés et, de ce fait, son comportement face à cet ouvrage sera

modifié: il adoptera le dictionnaire.

Le dictionnaire ne doit plus être un mystère pour les élèves, au contraire, il faut leur donner l'occasion de se familiariser avec les mots afin d'en maîtriser leur graphie et d'enrichir leur vocabulaire.

Toutefois, rappelons que le sens et parfois l'orthographe d'un mot s'acquiert en contexte d'où la nécessité pour les élèves de se donner à la lecture.

5.1.2.2. Susciter le goût de la lecture

La lecture est un exercice des plus profitables, sous bien des Aspects. Elle est le meilleur moyen pour l'apprentissage, le développement mental et l'expression orale. Elle développe les fonctions cognitives dans des proportions étonnantes. Lire est du meilleur profit à tout âge. Pourtant, il semble que cette excellente habitude soit menacée par les médias modernes, car les élèves ne lisent presque pas pour bien des raisons. Pour les apprenants, l'activité de lecture n'est pas favorisée à cause du manque de volonté, de motivation, d'envie, de l'attachement à la télévision, aux jeux vidéo, à Internet et bien d'autres. Cependant, il existe un risque de voir la lecture supplantée par les médias modernes avec, pour première conséquence, une détérioration des facultés mentales et l'augmentation de l'illettrisme. Les acteurs du milieu éducatif devaient de ce fait amener les jeunes à s'intéresser à la lecture, pleine des bienfaits.

La lecture est intrinsèquement liée à nos capacités orales. Autrement dit, si nous voulons parler mieux et plus juste, lisons et lisons encore. Certes, l'exercice oratoire réclame, lui aussi un entraînement, voire une formation. Mais ce qui alimente l'expression orale, c'est notre « réservoir » mental et documentaire qui se nourrit, quant à lui, par la lecture.

Reginald Damerall, de l'université du Massachusetts, déclare : « Aucun enfant ou aucun adulte ne devient meilleur du fait de regarder de plus en plus la télévision. Les dispositions requises (pour la tv) sont si élémentaires qu'on n'a pas encore entendu parler d'incapacité à ce sujet. » Un professeur de littérature dit également : « La réussite d'un élève dépend énormément de son vocabulaire, autant dans ce qu'il comprend en lisant que dans sa manière de raisonner par écrit, et il n'y a absolument pas d'autre moyen d'acquérir un vocabulaire étendu que de lire. »

La lecture permet ainsi d'enrichir son vocabulaire. Chaque fois que nous lisons un nouveau roman ou une fiction, nous rencontrons plusieurs mots nouveaux. Ainsi, il est très

bénéfique pour augmenter notre vocabulaire de mots connus.

De plus, elle permet de renforcer son emprise sur une langue. Notre connaissance d'une langue particulière devient plus forte avec l'aide de la lecture, et en particulier à travers la lecture de romans ou de fictions. Nous invitons de ce fait tous les élèves à se lancer dans l'activité de lecture.

5.1.3. Pour une amélioration du français écrit dans les salles de classe

Nous parlerons ici des acteurs qui peuvent par leur engagement contribuer à l'amélioration du français dans les salles de classe : Les autorités scolaires, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves.

5.1.3.1. À l'endroit des autorités académiques et des chefs d'établissements

Pour un enseignement plus satisfaisant, une réhabilitation doit être faite au sein de nos établissements. Elle concerne la vérification de la qualité des enseignants et leur recyclage ; l'équipement des bibliothèques en manuels de français pouvant favoriser la lecture chez les élèves. Ainsi, les autorités académiques doivent procéder à la vérification de la qualité des enseignants afin que ceux-ci ne soient pas eux-mêmes des victimes de l'insécurité linguistique. Ils doivent avoir une certaine maîtrise en matière de culture et de communication écrite et orale.

De plus, ces enseignants doivent avoir des compétences en expression orale et en expression écrite afin de jouer de modèle auprès des élèves.

5.1.3.2. À l'endroit des enseignants

L'enseignant est le coordonnateur des activités de classe. C'est lui qui organise, choisit les aides didactiques, conçoit les exercices, les activités d'apprentissage et encourage les élèves. Les attitudes de l'enseignement doivent de ce fait être propices à la transmission des savoirs aux élèves. Pour une éducation de qualité :

- l'enseignant devrait s'efforcer d'assister les élèves au maximum pour faciliter leurs insertions dans l'environnement classe au sein duquel il doit créer des situations de classes favorisant l'enseignement / apprentissage du français à l'aide des activités avec les apprenants au centre ;

- l'enseignant doit parfois tenir compte des socioculturels lors de ses enseignements pour résoudre ou comprendre le problème de variation linguistique de certains élèves et les intérêts de ceux-ci par rapport à la leçon dispensée ;
- l'enseignant doit davantage trouver des moyens ou méthodes de motivation pour pousser les apprenants à apprendre ;
- l'enseignant ne doit pas ignorer qu'il peut influencer ses élèves par ses attitudes. En effet, l'enseignant est un modèle pour les apprenants et, par conséquent, il est susceptible de modifier le comportement de ceux-ci en se démarquant par ses attitudes à l'égard du personnel administratif, de sa vie en société. C'est celui qui doit prôner le bon exemple en s'y conformant soi-même de manière à être une source de motivation pour ses élèves ;
- l'enseignant doit montrer sa considération et de l'affection en vers ses élèves de façon à les amener à être toujours actif et de participer au cours ;
- l'enseignant doit éviter de créer des situations frustrantes et de frustrer les élèves en créant chez ceux-ci l'instabilité émotionnelle ;
- l'enseignant doit sensibiliser les élèves sur certaines méthodes d'étude idéales pour acquérir des connaissances à l'exemple de la lecture.

En vue d'une réhabilitation des niveaux de langue, des structures phrastiques et de la formation des mots, le rôle du professeur de français est triple : il s'agit de faire prendre conscience de la variation, de la faire analyser aux plans linguistique et pragmatique et d'y entraîner de manière réflexive les élèves. Toutefois, n'oublions pas que les parents ont leur part de responsabilité.

5.1.3.3. À l'endroit des parents

Le système éducatif est une chaîne dans laquelle chaque maillon a un rôle important à jouer pour la réussite des élèves. Ainsi, les parents ont une place essentielle dans la formation de leurs enfants. Ils doivent savoir qu'envoyer les enfants à l'école seule ne suffit pas, mais qu'il faut surtout leur procurer des manuels scolaires et les suivre dans leurs études. En effet, avec la lecture, habitude qu'il convient de prendre très tôt. Les parents jouent un rôle important pour ce qui est d'amener leurs enfants à être de bons lecteurs réguliers. Voilà pourquoi les premiers conseils s'adressent à ceux qui ont des enfants. « Si vous êtes une chiffonnière molle vautrée devant votre téléviseur, votre enfant ne fera pas mieux. Par contre, si vos

enfants vous voient plongé avec délectation dans un bon livre, ils comprendront que vous ne prêchez pas seulement les bienfaits de la lecture, mais que vous y croyez vraiment. »

En matière de lecture, il y a par conséquent des croyants et des pratiquants. Mieux vaut appartenir à la dernière catégorie. Pour quelle raison ? Parce que les enfants, et souvent nous-mêmes, sont sensibles à l'exemple. L'exemple reste le meilleur moyen d'amener quelqu'un à prendre de bonnes habitudes.

On entend parfois des parents dire que leurs enfants feront leur expérience par eux-mêmes et qu'il ne s'agit pas d'influencer leurs choix de vie. Si vous êtes parents, vous savez bien que si vous ne vous chargez pas d'inculquer à vos enfants ce que vous savez être bon pour eux, quelqu'un d'autre le fera. Inutile de préciser que s'il s'agit de leurs copains et copines le résultat peut être surprenant. À moins qu'il ne s'agisse de la télévision, ou des jeux vidéo, autres compagnons pas toujours recommandables. Les parents sont de ce fait interpellés à prendre leur responsabilité dans l'éducation de leur enfant. Toutefois, il n'en demeure pas moins que l'élève a sa part de responsabilité.

5.1.3.4. À l'endroit des élèves

En tant qu'une personne recevant une formation dans une institution scolaire, l'élève doit savoir qu'il est au centre de l'éducation. C'est-à-dire qu'il doit prendre des décisions bénéfiques à son apprentissage. L'élève doit par conséquent manifester un désir profond à vouloir apprendre. À cet effet, il doit toujours chercher à acquérir des connaissances. Cette situation se fait par l'écoute des conseils de ses enseignants, de ses parents, de ses aînés académiques, ses camarades de classe et surtout par la pratique de la lecture. Les élèves doivent savoir prendre du temps pour leurs études en évitant d'être les cibles privilégiées des vendeurs de temps - oui, ces divertissements qui semblent avoir l'incroyable faculté de créer du temps libre.

5.2. Suggestions à partir des exercices pratiques

Nous présentons ici des pratiques de classe pouvons que nous considérons efficaces dans l'amélioration du français écrit des élèves : les travaux d'écriture, le passe des savoirs aux savoir-faire et la dictée dialoguée.

5.2.1. Organisation des travaux d'écriture

Les difficultés rencontrées par les élèves dans leur production écrite étant multiples, il est nécessaire d'organiser un plan d'action véritablement efficace. A priori, l'on peut penser que, si les élèves présentent autant de difficultés orthographiques et syntaxiques à l'écrit, c'est parce qu'ils n'y étaient pas assez souvent confrontés. Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat encouragent l'enseignant à faire écrire au maximum : « Plus on confronte l'élève à l'écriture, plus on l'amène à se poser des problèmes et donc on le met en position de les résoudre »⁹⁹. Toutefois, il faut un juste milieu entre l'écrit et l'oral. En effet, en recourant systématiquement à l'écrit pour la grande majorité des activités de classe, on court le risque selon lequel les élèves qui avaient des difficultés à l'écrit mais des facilités à l'oral, se sentent constamment en échec. Ainsi, entre privilégier l'oral et recourir de façon quasiment systématique à l'écrit, il faut trouver un juste milieu pour ne pas étouffer la motivation des élèves, indispensable à leur réussite. L'enseignant se doit respecter un équilibre entre les deux domaines sans rester dans la facilité de l'oral et sans sombrer dans la perversion de l'écrit qui bloque l'apprentissage de la majorité des élèves.

Le problème, s'il est sans doute lié à un manque de confrontation à la situation de scripteur, ne peut cependant pas se résoudre par une brutale immersion dans le monde uniquement de l'écrit. L'enseignant doit limiter de façon raisonnable par rapport au niveau de la classe, la longueur des traces écrites. Le professeur doit rester toujours très exigeant en ce qui concerne le respect de l'orthographe. Comme l'évoquent Daniel Fernandez et Bernard Meyer « toute forme écrite par l'élève devra être exigée correcte, y compris celle qui figure sur un brouillon. La constance de cette attitude pédagogique sera le garant de l'importance accordée par l'enseignant à l'orthographe et de sa conception comme partie intégrante et non superflue de la langue »¹⁰⁰.

Dans cette optique, on peut effectuer une évaluation formative dans laquelle, le travail consiste à réécrire un texte d'un genre à un autre, en changeant certains mots. Le choix d'un tel exercice mettant en jeu des capacités de copie permet aux élèves de se concentrer davantage sur la façon dont s'écrivent certains mots.

⁹⁹ D., Bessonnat, & C., Brissaud, *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*. De Lagrave, CRDP de l'académie de Grenoble, 2001, p. 10.

¹⁰⁰ D., Fernandez, & B., Meyer, *Enseigner le français au collège*. Paris, Armand Colin, 1995, p. 51.

En définitive, il est certain qu'une confrontation quotidienne à l'écrit sous toutes ses formes (exercices, synthèses, brouillons, etc.) aide les élèves à améliorer leur expression en production écrite. Lors de ces phases d'écrit, le professeur doit rester très exigeant en ce qui concerne le respect de la syntaxe et de l'orthographe. C'est à cette condition que les élèves pourront progresser. Cependant, si cette démarche est nécessaire, seule, elle n'est pas suffisante. Ce n'est qu'une étape dans un travail de longue haleine.

5.2.2. Passer des savoirs aux savoir-faire : un enjeu crucial pour les élèves

Malgré les apparences, nul doute que les élèves arrivent en classe de troisième en connaissant bon nombre de règles de grammaire et d'orthographe. Nombreux sont les élèves qui sont capables quand on les sollicite, de formuler des règles grammaticales et orthographiques. Cependant, dans leurs productions écrites, ces mêmes élèves ne savent pas obligatoirement les appliquer. C'est la phase de mise en pratique de leurs savoirs au quotidien qui pose le plus problème aux élèves. À cet effet, il est impératif que les savoirs grammaticaux et orthographiques des élèves deviennent des savoir-faire.

Tout d'abord, il faut reconnaître que la démarche pédagogique préconisée par les programmes vise, ces dernières années, à impliquer davantage l'élève dans son apprentissage. L'enseignant n'est plus celui qui dicte la norme autoritairement. Les apprenants partent de leur propre observation de la langue dans un énoncé. Guidés par le professeur, ils sont en mesure de repérer un certain nombre d'éléments, d'en analyser le fonctionnement et d'en déduire une règle. Daniel Fernandez et Bernard Meyer évoquent le bénéfice de ces étapes : « Observation, réflexion, élaboration de la règle : ces trois attitudes réunies représentent un comportement d'ordre scientifique et permettent donc à la fois d'insister sur la logique du système et de développer les capacités de raisonnement abstrait »¹⁰¹.

En pratique de classe, la phase d'échanges avec les élèves doit être importante. La règle est élaborée progressivement par les élèves par approches successives. Le fait de chercher un principe de fonctionnement de la langue, de le trouver, de le formuler eux-mêmes, rend les élèves réellement acteurs dans leurs apprentissages.

De plus, cette démarche a l'avantage de prendre en considération la conceptualisation de l'écrit qu'a chaque élève. Puisqu'un élève de troisième n'est pas dénué de connaissances sur la langue, il est indispensable d'en tenir compte pour le faire progresser. Dans cette optique, il paraît beaucoup plus judicieux, comme le proposent Bessonnat et Brissaud « de

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 54.

s'interroger avec l'apprenant sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes orthographiques au lieu de simplement mesurer dans ses productions les écarts par rapport à la norme »¹⁰². Il convient effectivement de gérer les erreurs autrement que sur le mode de la prescription. Le professeur doit développer chez les élèves leur capacité à raisonner sur la langue pour qu'ils soient à même ensuite de sélectionner la graphie qui convient dans leurs propres écrits. Tout dispositif interactif tel celui de la dictée dialoguée favorise ce travail de réflexion sur la langue.

Formuler des règles canoniques telles qu'elles apparaissent dans les manuels scolaires est une phase certes indispensable, mais elle est loin d'être suffisante pour que les connaissances grammaticales et orthographiques des élèves soient efficaces en pratique. Pour résoudre ce problème, ces derniers doivent s'appropriier ces règles en les construisant eux-mêmes à partir de leur observation réfléchie de la langue. Dans cette perspective, après la mise des copies d'une évaluation, on peut proposer aux élèves de revenir sur leurs travaux d'écriture pour analyser leurs erreurs. Il est intéressant de choisir un type d'erreurs sur lequel on travaille exclusivement avec les apprenants. Ainsi, face aux difficultés rencontrées par les élèves pour conjuguer par exemple certains verbes à l'indicatif imparfait et passé simple en-dehors du contexte de l'exercice purement de grammaire, l'enseignant peut sélectionner dans chaque copie des énoncés dans lesquels la conjugaison, uniquement, était fautive ou non. Aux élèves de se mettre à la place du correcteur, de repérer les formes verbales erronées, d'expliquer l'erreur et de proposer une solution. Ce type de dispositif leur permet de réactiver des savoirs et de les transformer en savoir-faire. Les élèves prennent alors conscience des procédures à mettre en œuvre pour résoudre les problèmes grammaticaux ou orthographiques, qu'ils pourront ensuite mobiliser plus facilement à chaque fois qu'ils seront en situation de révision de leurs travaux d'écriture.

Bien que cette approche soit efficace pour améliorer le vaste domaine de l'expression, elle est bien loin de proposer des solutions exhaustives. Nous privilégions plutôt une approche de la langue qui permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie. Le but étant que l'élève soit en mesure, dans tout écrit et pas seulement en français, de se poser des questions sur ce qu'il est en train d'écrire et d'y apporter des solutions. Même si l'apprentissage par cœur de règles grammaticales et orthographiques est, à un moment ou à un autre, un passage obligé, la phase de construction des savoirs linguistiques par les élèves est tout aussi indispensable. On

¹⁰² D., Bessonnat, & C., Brissaud, *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*. De Lagrave, CRDP de l'académie de Grenoble, 2001, p. 126.

ne peut plus aujourd'hui réduire l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe à de simples injonctions de relecture, à la récitation de règles et à la répétition d'exercices canoniques. Il faut réellement prendre en compte l'élève comme acteur dans son apprentissage de la langue. C'est seulement à cette condition que l'on permettra aux élèves d'accéder à une certaine autonomie. De plus, n'oublions pas que l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, comme tous les autres, est un apprentissage en continu, qui demande du temps et un travail au quotidien : nul, pas même le professeur de français, ne peut se vanter de maîtriser totalement l'orthographe de sa langue.

5.2.3. La dictée dialoguée : un dispositif à mettre en place

D'après Bessonnat et Brissaud, la dictée dialoguée « vise à installer un dialogue entre les élèves au cours de la phase d'écriture. Dans la dictée classique, les élèves copient en silence, le maître corrige et on discute après-coup éventuellement, mais trop tard. Dans la dictée dialoguée, on discute au coup par coup au cours du processus de graphie »¹⁰³. Cette démarche vise à exposer clairement le type de questions que les élèves doivent se poser, dès qu'ils sont en situation d'écrire, pour réussir au mieux. L'exercice de la dictée permet alors aux élèves d'acquérir des stratégies, des procédés concrets qui vont les aider à réinvestir leurs connaissances orthographiques et syntaxiques.

Le réinvestissement est une phase clé à laquelle les apprenants ont du mal à parvenir. En effet, nous rencontrons dans le cadre de l'évaluation grammaticale, des élèves qui réussissent à conjuguer correctement des temps verbaux, mais, dès qu'ils se trouvaient en situation d'expression écrite « pure », ils semblaient ne plus savoir conjuguer.

De plus, à la suite de la dictée dialoguée, l'enseignant peut relever les copies et les distribuer à d'autres élèves pour qu'ils effectuent la correction. Après que les élèves repèrent les erreurs dans la copie leurs camarades, l'enseignant procéda à la correction collective de la dictée. On doit donner la possibilité aux apprenants d'intervenir pour corriger une erreur et l'enseignant note la correction des élèves au tableau. Chaque élève doit être attentif à la copie qu'il a en charge et à ce qui est dit par ses camarades, la consigne pouvant être de ne pas répéter une correction déjà donnée.

Cependant, cette stratégie assez symbolique ne pourra fonctionner que dans la mesure où elle est accompagnée d'un travail au jour le jour de révision de points de grammaire et de syntaxe mal maîtrisés et d'acquisition de nouvelles règles pour permettre aux élèves

¹⁰³ *Ibidem*, p. 143.

d'améliorer réellement leur expression. Chaque difficulté ne se règle pas facilement et requiert un travail constant au quotidien avec les élèves.

En somme, de ce chapitre intitulé « pour une correction des erreurs du basilectal dans les écrits des élèves », il a été question pour nous d'établir des propositions pédagogiques aux acteurs de l'enseignement à savoir les autorités scolaires, les enseignants et aux élèves, sans toutefois oublier de mentionner le rôle que doivent jouer les parents dans l'éducation de leur enfant. Les autorités doivent vérifier la qualité des enseignants, car plutôt que d'être victime de l'instabilité linguistique, ceux-ci doivent la combattre. Les enseignants quant à eux doivent sans cesse motiver et créer des situations d'apprentissage chez les élèves. Pour leur part, les élèves doivent être au centre de leur formation scolaire et chercher à acquérir des savoir-faire en pratiquant par exemple la lecture. Et pour ce qui est des parents, ils sont les premiers à éduquer les enfants, et doivent par conséquent mettre le matériel et la logistique nécessaire pour la scolarisation de leur enfant.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail, il était question de mener une étude portant sur le thème : *Le français basilectal au sous-cycle d'orientation : analyse des productions écrites des élèves de la classe de troisième du lycée bilingue d'Ekounou*. Nous sommes partis du constat selon lequel les erreurs relevées dans les productions écrites des élèves sont représentatives d'un français basilectal. La question principale autour de laquelle s'est articulée cette étude était celle de savoir ce qui favorise l'utilisation du français basilectal au collège ? Pour répondre à cette question, nous sommes partis de quatre hypothèses de recherche découlant de l'hypothèse générale : l'environnement linguistique dans lequel évoluent le français et la naissance des parlers hybrides sont à l'origine d'un français basilectal chez les élèves de la classe de Troisième. Ainsi, comme première hypothèse de recherche, nous avons : les insuffisances sur le plan du parcours scolaire sont à l'origine de la baisse du niveau des élèves en français. La seconde stipule que la dominance de l'oralité dans laquelle baignent les élèves est à l'origine de la présence du français basilectal en milieu scolaire. La troisième hypothèse mentionne que le manque de culture des élèves entraîné par la négligence de l'acte de lire entrave la maîtrise de la langue française. Et enfin, la quatrième hypothèse soulève l'idée selon laquelle les interférences linguistiques sont à l'origine de la baisse de niveau en français écrit des élèves.

Pour résoudre le problème de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur deux théories à savoir : la sociolinguistique variationnelle de William Labov et la grammaire normative. La première théorie nous a permis d'analyser de comprendre l'influence linguistiques des langues maternelles sur la langue française, d'observer les corrélations entre les usages linguistiques et les variables sociales et de dégager les comportements différentiels entre les enquêtés au niveau de l'appartenance sociale. Avec la seconde théorie, nous avons mis l'accent sur l'écrit. Elle nous a servis de référence à la norme du français standard afin de comparer les productions écrites des élèves à cette norme. Toutefois, afin d'analyser nos relevées de terrain, nous nous sommes appuyés sur la statistique descriptive pour le traitement de nos données. Elle nous a permis de mesurer et d'interpréter les données de nos questionnaires.

Ainsi, à partir de ces théories, nous avons validé les hypothèses de recherche qui ont été vérifiées. Nous retenons que le français basilectal présent dans les écrits des élèves est lié au fait que le substrat linguistique des langues locales favorise l'éloignement de la langue française par rapport à la norme du français standard. En effet, les apprenants utilisent les éléments linguistiques de leur langue maternelle et les transposent littéralement en français.

Ensuite, le système phonétique ainsi que la syntaxe du français sont différents de ceux des langues maternelles. Ce qui génère de nombreuses confusions que nous rencontrons dans les copies des élèves . Elle entraîne une utilisation de la langue à son niveau le plus bas avec la perte des valeurs du français standard. De plus, les élèves connaissent les mots plus par contact oral qu'écrit. La forme de ces mots les échappe nécessairement, puisqu'ils reproduisent ce qu'ils croient avoir entendu. Nous parlons à ce niveau d'un problème de parcours scolaire, les élèves n'ont pas assimilé convenablement les leçons relevant de ces niveaux d'étude de langue française, ce qui explique l'emploi du français à son niveau le plus bas par les élèves avec des hardiesses linguistiques relatives au français basilectal.

Nous avons structuré notre travail en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons situé le français basilectal à partir de la présentation des niveaux de langue. Le deuxième chapitre a été le lieu pour nous de présenter de manière détaillée les éléments support que nous avons utilisés pendant notre enquête de terrain. Quant - au troisième chapitre, il y ressort que sur le plan phonétique, lexical, morphologique et syntaxique, les écrits des élèves revêtent des traits d'un français châtié, dont les écarts par rapport à la norme ne peuvent laisser indifférent tout locuteur soucieux de parler un français fidèle à des valeurs normatives. Le quatrième chapitre de notre étude a abouti à la conclusion selon laquelle le phénomène du français basilectal est présent chez les élèves du collège par ses différentes manifestations à la fois phonétiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. Et enfin, le cinquième chapitre nous a servi de lieu d'émission des propositions pédagogiques aux acteurs de l'enseignement en vue de pallier au problème du français basilectal au collège. En dehors des propositions théoriques, nous avons fait des propositions pratiques telles que l'organisation des travaux d'écriture, la dictée dialoguée qui vise à installer un dialogue entre les élèves au cours de la phase d'écriture ; et le passage des savoirs aux savoir-faire afin de permettre aux élèves de mettre en pratique les théories qu'ils maîtrisent généralement.

Ainsi, au terme de ce travail, il est important de souligner que le français basilectal dont nous avons étudié les manifestations et examiné l'impact dans les productions écrites des élèves ne favorise pas la réussite de ceux-ci. Mais tout au contraire, est à l'origine de la baisse drastique de leur niveau en français et de la chute de leurs notes en cette même discipline avec un impact sur d'autres matières.

Par ailleurs, notons aussi que les influences des langues visent parfois une appropriation du français à travers les structures littéraires locales. Ce qui donne l'impression d'une langue française mutilée, reflet d'une écriture qui veut la représentation des réalités d'une socioculture. Il s'agit d'un souci pour les locuteurs de décrire leur univers spécifique et leurs émotions particulières. Les locuteurs le font sans toutefois se soucier de la norme du français au risque d'assimiler la langue à un anarchisme où toutes les structures sont permises. Le prétexte de l'appropriation risque de dénaturer la langue française. De notre étude, il se dégage un intérêt éducationnel dans la mesure où nous invitons les acteurs de l'éducation à prendre conscience des problèmes qui entravent la réussite des élèves. Il est important d'inviter les chercheurs et les spécialistes de la langue française à traiter avec rigueur le phénomène de l'impact social négatif sur l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I. OUVRAGES GÉNÉRAUX

Baylon, Christian, & Paul Fabre, *Initiation à la linguistique*, Paris, Nathan, 1990.

Bilola, Edmond, & Paul Fonkoua, *Imaginaires linguistiques ou représentations du français et des langues identitaires autochtones du Cameroun*, Ethnologue, 2010.

Bilola, Edmond, *La Langue française au Cameroun, analyse linguistique et didactique*, Bern, Peter Lang, 2003.

De Saussure, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, 5ème édition, Lausanne, Payot, 1995.

Pinchon, Jacqueline, & René-Louis Wagner, *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette, 1962.

Tesnière, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck, 1919.

II. OUVRAGES SPÉCIFIQUES

Bernabé, Jean Fondal-Natal, *Grammaire basilectale approchée des créoles guadeloupéen et martiniquais*, 3 vols, Paris, L'Harmattan, 1983.

Bessonnat, Daniel, et Catherine Brissaud, *L'Orthographe au collège, pour une autre approche*, Delagrave, CRDPde l'académie de Grenoble, 2001.

Bickerton, Derek, *Dynamics of a Creole system*, Cambridge U.K., Cambridge University Press, 1975.

Bickerton, Derek, *Roots of Language*, Ann Arbor, Karoma Publishers, 1981.

Boyer, Henri, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod, 2001.

Calvet, Louis-Jean, *La Sociolinguistique*, Paris, PUF, 1993.

Chaudenson, Robert, *Applied Linguistics*, Washington, centre for Applied Linguistics, 2001.

—, *Creolization of language and culture*, London, Routledge, 2001.

—, *Les créoles, Que sais-je ?*, Paris, PUF, 1995.

- Chevalier, Jean-Claude, & Marie-France Delport, *La Fabrique de mots*, 2eme édition, Paris, Presses Paris Sorbonne, 2000.
- Cristea, Teodora, *Grammaire structurale du français contemporain*, Bucuresti, EDP, 1979.
- Dubois, Jean, & alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002.
- Dubois, Jean, Henry Mitterand, & Albert Dauzat, *Dictionnaire étymologique & historique du français*, Paris, Larousse, 2007.
- Dumond, pierre, *Le Français langue africaine*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- Fernandez, Daniel, & Bernard Meyer, *Enseigner le français au collège*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Fishman, Joshua Aaron, *Sociolinguistique*, Belgique, 1971.
- Frey, Henry, *La Grammaire des fautes*, Genève-Paris, Slatkine Reprints, 1982.
- Gadet Françoise, *Le Français ordinaire*. Paris, Armand Colin, 1997.
- Goosse, Andre, *La Néologie française aujourd'hui, Observations et réflexions*, Paris, CILF, 1991.
- Grevisse, Maurice, & Andre Goosse, *Nouvelle grammaire française*, Bruxelles, De boeck, 1995.
- Grevisse, Maurice, *Le Bon usage, Grammaire française*, Paris-Gembloux, Duculot, 14e éd, refondue par André, Goosse, 2007.
- Guilbert, Louis, *La Créativité lexicale*, paris, PUF, 1975.
- Kilanga Musinde, J, *Le français et la littérature de langue française en contexte multilingue congolais , structure et méthodologies d'enseignement*, paris, Harmattan, 2002.
- Labov, William, *Sociolinguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1976.
- Lafage, Suzanne, *Français écrit et parlé en pays éwé (Sud-Togo)*, Paris, Société d'études linguistiques et anthropologiques de France, 1985.

Magali, Italia, *variations en fonction de l'âge et du degré de scolarité dans le français oral de locuteurs gabonais , la question du discours rapporté*, 1999.

Mendo Ze, Gervais, *Insécurité linguistique et appropriation du français en contexte plurilingue*, Paris, L'Harmattan, 2009.

—, *Une crise dans les crises , le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1992,

Moreau Marie-Louise, *Sociolinguistique, les concepts de base*, Éditions Mardaga, 1997.

Neveu, Franck, *Lexique des notions linguistiques*, Paris, Nathan, 2000.

Pruvost, J, & J.-F Sablayrolles, *Que sais-je ? Les néologismes*, Paris, Presses Universitaires de France, 2003.

Riegel, Martin., Pellat, Jean-Christophe, & Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris: P.U.F, Col. Linguistique nouvelle, 1999.

Stewart, William, (*dir, Publ,)* *Non-standard speech and the teaching of English*, 1964.

Thibault, Andre, *Francophonie et variété des français, cours UFR de Langue Française*,

Tsofack, Jean Benoit, & Valentin Feussi, *Langues et discours en contextes urbains au Cameroun , (dé)construction – complexités*, Paris, Harmattan, 2000.

Wagner, Robert Léon, & Jacqueline, Pinchon, *Grammaire du français, classique et moderne*, Paris, Hachette, 1967.

Zumatwo, Some, *L'echec et la reussite comme indicateurs de changements sociaux dans la societe dagara , Paris, s,n, P. 120*, Paris, s.n., 1977.

III. OUVRAGES MÉTHODOLOGIQUES

Aktouf, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1987.

Beaud, Michel, *L'Art de la thèse*. Paris, la découverte, 1997.

De Landsheere, Gilbert, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1982.

Festinger, Leon, et David Katz, *Méthodes de recherche dans les sciences sociales, T 2*, Paris, PUF, 1974.

Gordon, Mace, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*, Québec, Presses Universitaires de Laval, 1988.

Grawitz, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Edition Dalloz, 1993.

Ouellet, André, *Processus de recherche : Une Approche systémique*, Québec, PUQ, 1987.

Rongere, Pierrette., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1979.

Selltiz, & Alii, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Paris, Harmattan, 1977.

IV. ARTICLES

Bernabé, Jean Fondal-Natal, «Espace sociolinguistique, espace sociolittéraire antillais,» in *Itinéraires, littératures et contacts de cultures, Vol, 1*, Paris, L'Harmattan, 1982, pp. 23-24

Bickerton, Derek, «Pidgin and creole Linguistics,» in *Pidginization and creolization, language acquisition and language universals*, édité par Albert Valdman, Bloomington, Indiana University Press, 1977, pp. 49-69.

—, *On the nature of a creole continuum*, Vol, 49, in *Language*, 1973, pp. 640-669.

Bilola, Edmond, «Le Français camerounais , qu'est ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique,» in *Langues et communication n°3, 16/2* , Yaoundé, Saint Paul, 2003, pp. 123-138.

Boyer, Henri, « *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques, Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie* », Vol. 1, chez *Langue française Volume 85, n° 1*, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1990_num_85_1_6180, 1990.

Dassi, Etienne, « À la rescousse de la norme, De l'entretien de la langue française en situation de plurilinguisme camerounais », in *SudLangues n°1*, (en ligne), Dakar, UCAD, 2002, p. 37-50. Disponible in www.refer.sn/sudlangues.

—, « De la Création d'emploi à la composition nominale (au Cameroun) », in *Revue électronique internationale des sciences du langage, Sudlangues, n°3*, 108-124, 2003.

—, « De l'Esthétisme académique à l'oralisation effrénée de la langue française », in *Les Actes du colloque sur la norme en Francophonie*. Paris, AUPELF-UREF, 2004.

Dominique, Roland, « Les fautes », in *Question linguistique : statut et rôle du français dans l'enseignement, Diagonales n°32*, 1994, pp. 26-27.

Fergusson, Charles, *Diglossia, Word, 15*, 325-340, 1958.

Fosso, & Tonye, « Les contextes du français en Afrique : le cas du Cameroun : appropriation glottopolitique et perspectives-didactiques », in *L'Information grammaticale, n°106*, 2005, pp. 32-37.

Foucault, Michel, « La Grammaire générale de Port-Royal », in *Langages, 2e année, n°7*, 1967, pp. 7-15.

Herzog Marvin, Weinrich Uriel & Labov William, « Les Fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique », Université de Columbia, USA, 1966.

Lipou, Antoine, « Normes et pratiques scripturales africaines », in *colloque sur la diversité culturelle et linguistique, quelles normes pour le français ?* Paris, AUF, 2011.

Manessy Gabriel, « Le français en Afrique noire : faits et hypothèses » in *Plurilinguisme : normes, situations, stratégies*, Paris, L'harmattan, 1979, PP. 231- 249.

Mba Gabriel & Messina Julia, Ethe, « L'utilisation, orale des langues nationales de système éducatif camerounais » in *AJAL n°001*, Centre Anaclac de Linguistique appliquée, Yaoundé, 2000, pp. 29-46.

Mbah Onana, Labatut, « Le Camfrançais, dialecte moderne du Cameroun, genèse et manifestations », in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle*, Yaoundé, Édition CLE, 1997.

Mbassi, Bernard, « Langues nationales et langues officielles, le bilan de la cohabitation » in *AJAL n°003*, Centre Anaclac de linguistique appliquée, Yaoundé. Août 2002, PP 95- 109.

Mendo Ze, Gervais, « La gestion de la norme en français » in *Langues et communication n°5*, vol 1 Yaoundé, St Paul, 2004, PP.15 – 40.

Ngalasso, Mwatha Mussandji, « L'éducation en Afrique » in *Quels enjeux ? Quels partenariats ?*, Université de Montaigne – Bordeaux III, 13 janvier 1999, pp. 15-23.

Noumssi, Gérard, « Dynamique du français , créativité, variation et problèmes sociolinguistiques », In *Le français en Afrique*, n°19, 2004, pp. 105-117.

Nzesse, Fosso, « La Langue française en contexte multilingue, le cas du Cameroun , appropriation glottopolitique et perspectives-didactiques », In *Fosso ed- Dynamique du français au Cameroun*, 2004, pp. 237- 264.

—, « Le Français au Cameroun : appropriation et dialectisation, le cas de la presse écrite », in *Le Français en Afrique*, N°19, 2004, pp. 119-128.

Onguene, Louis-Marie, « Normes endogènes et usages du français au Cameroun », in *Le Français langue africaine ; enjeux et atouts pour la francophonie*, Paris, Publisud, 1999.

Tabi Manga, Jean, « Essai d'aménagement linguistique » in *Les Politiques linguistiques au Cameroun*, Paris, Karthala, 2000.

—, « Prolégomènes à une théorie de l'emprunt en français langue seconde », in *Contacts des langue set identités culturelles*, Laval, AUF, Les Presses Universitaires de Laval, 2000, pp.159-176.

—, « Modèles socioculturels et nomenclatures », in *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, Paris, AUPELF-UREF, John Libbey, Eurotext, 1993, pp.37-46.

—, « Variation lexicale du français au Cameroun », in *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone, journée scientifiques du réseau thématique de recherche, « lexicologie, terminologie, traduction »*, Paris, AUPELF-UREF, John Libbey, Eurotext, 1990, pp.91-96.

Wamba, Rodolphine Sylvie, & Noumssi, Marie-Gerard, « Le Français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », en ligne à <http://www.refer.sn/sudlangues> n° 5, 2005, pp. 1-20.

Zang Zang, Paul, « Évolution de l'attitude des locuteurs vis-à-vis du français », in *Écritures VII, le regard de l'autre ; Afrique – Europe au XXe siècle*. Yaoundé: Editions CLE, 1997.

V. THÈSES

Aicha Belhaiba. *Le Langage des jeunes issus de l'immigration maghrébine à Bordeaux : pratiques, fonctions et représentations. Linguistics*. Université Michel de Montaigne – Bordeaux III, 2014.

Bidja'a Kody, Zachée Denis, *Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrostructurale, thèse de doctorat d'état en sociolinguistique*. Yaoundé: Université de Yaoundé I, 2004.

Zang Zang, Paul, *Processus de dialectisation du français en Afrique , Le cas du Cameroun, Thèse de doctorat 3e cycle*, Université de Yaoundé I, 1991.

VI. TEXTES OFFICIELS

MINEDUC, *Programme de français, instructions ministérielles* N° 420/D/40MINEDUC/SG/IGP-ESTP, 2001.

MINESEC, *Programme d'études de français première langue* , N° 263/14 /MINESEC/IGE, 13 aout 2014.

VII. MÉMOIRES

Djuidje Léonie, *Les enjeux du français parlé face à l'enracinement culturel dans l'aire ghomalophone : le cas de Baham*, mémoire en vue de l'obtention du DIPES II, 2009, inédit.

Evina Pierre René, *Interrelation linguistique du Bulu et du Français*, mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de professeur de l'enseignement secondaire de deuxième grade (DIPES II), 2009-2010, inédit.

Fokam Gabriel, *Du Champ lexico-sémantique de la socioculture dans les vis aigres de Gabriel Kuitche Fonkou*, mémoire présente en vue de l'obtention du diplôme d'études approfondies en langue française, option langue française, Université de Yaoundé I FALSH, 2005, inédit.

Guibou Valerie Nadège, *Les Camerounismes dans la presse écrite francophone camerounaise : cas du journal Popoli et du Messenger, Popoli de 2002-2005*. mémoire en vue de l'obtention du diplôme de maîtrises en langue française, option langue française, 2006-2007, inédit.

Madiga Cecile Stéphanie, Phénomène de l'emprunt lexical dans la presse écrite francophone camerounaise : cas du Messenger et du Popoli, FASLH, Université de Ngaoundéré, 2002, inédit.

Mbanou Kegne, Flora. Elodie, Les interrelations entre le français et les langues locales : le cas des particularités stylistiques extraites de la communication écrite des apprenants gembaphones, mémoire en vue de l'obtention du DIPES II, 2011, inédit.

Mbezele, Appropriation et dynamique de la langue chez René Philombe, dans *Un sorcier blanc à Zangali et Histoire de queue de chat*, mémoire de maîtrise en langue française, Université de Yaoundé I, 2007-2008, inédit.

VIII. DICTIONNAIRES

Dubois Jean, & alii, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse-Bordas, 2002.

Dubois Jean, & alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

Dubois, Jean, Mitterand, Henry, & Dauzat, Albert, *Dictionnaire étymologique & historique du français*. Paris: Larousse, 2007.

Galisson, Robert, & Daniel, Costes, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.

Larousse, *Dictionnaire Larousse Maxipoche*, Paris , Larousse, 2012.

Littré, Émile, *Dictionnaire de langue française*, Tomes 3, USA, 1994.

Mounin, Georges, et alii, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, PUF, 1974.

VIII. SITOGRAPHIE

Alloprof, « La Lecture, un véritable conditionnement physique pour le cerveau », in <http://bv.alloprof.qc.ca/t1043.aspx>, consulté les 20 mai 2015 à 17 h.

Bidja'a Kody Zachée Denis, « Émergence et survie des langues nationales au Cameroun » in <http://www.inst.at/trans/11Nr/kody11.htm>, consulté le 20/05/2015 à 16h36'.

Blanchet, Philippe, & Bulot, Thierry, « Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme », in <http://www.aide en ligne->

français/université.auf.org/655/1/cours_méthodoloBlanchetBulot.pdf, consulté le 20 -05-201, à 16 h.

Calvet, Louis-Jean, « Les fractures linguistiques », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 83, 2006 in : <http://louis-jean.calvet.pagesperso-orange.fr/documents/>, consulté le 20 mai 2015 à 16h.

creoles.free, « Créole et traduction », in <http://creoles.free.fr/Cours/creotrad.htm>, consulté le 18 juin 2015 à 18h30'.

dcalin. « Faire la classe – Les approches disciplinaires : Pourquoi et comment mettre la langue au cœur des apprentissages ? », in <http://www.dcalin.fr/cerpe/cerpe22.html> Consulté le 15 Avril 2015 à 14 h.

Labov William, «L'Enquête de William Labov (les variations) », in <http://amel25.unblog.fr/2009/06/09/lenquete-de-william-labov/>, consulté le 15 mars 2015, à 13h.

levif.be, « Les sept bienfaits de la lecture », in : <http://www.levif.be/actualite/sante/les-sept-bienfaits-de-la-lecture/article-normal-47435.html>, Consulté le 20 mai 2015, à 16 h 30'.

Mylène Eyquem, « Notion théorique : Acrolectes », in <http://www.uvp5.univ-paris5.fr/TFLR/Ac/AffFiche.asp?CleFiche=9903&Org=QUTH>, consulté le 20 janvier 2015 à 18h.

Ouedraogo, Youssouf, « Le Français basilectal dans la littérature burkinabé », département de Lettres modernes, F.L.A.S.H.S., Université de Ouagadougou in <http://www.dutae.univ-artois.fr/biennale/biennale1999/04/042/05-ouedraogoyoussouf299.html>, consulté le 20 septembre 2014, à 19 h.

Persée, « La variation, plus qu'une écume », in http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1997_num_115_1_6218, consulté le 18 juin 2014 à 18h16'.

Persée, « L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : le cas des interrogatives », in http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1997_num_115_1_6224, consulté le 18 juin 2014 à 18h.

Raymond, Mougeon. Terry, Nadasdi & Katherine, Rehner, « État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », p. 7-50, in <http://aile.revues.org/847> consulté le 20 mai 2015 à 19h47'.

Sociolinguistique, « Dynamiques de la langue française au 21^{ième} siècle : une introduction à la sociolinguistique », in <http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-2.html>, consulté le 15 mars 2015, à 13h15'.

vr2, « Les bienfaits de la lecture », in http://www.vr2.fr/les_newsletters/public/2011/mai/les_bienfaits_de_la_lecture.php, consulté le 20 mai 2015 à 16h45'.

ANNEXES



LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N°

UY/ENS/DF/10

Le chef de Département de français de l'École Normale Supérieure atteste que :

M/Mme/Mlle GHOKENG CASTIN JOËL
Matricule 09L08420 est élève de V^{ème} année de la
série LETTRES MODERNES FRANÇAISES

L'intéressé(e) prépare dans le cadre de sa formation, un mémoire de recherche qui l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à la finalisation de son travail.

En foi de quoi la présente attestation est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 02 FEB 2015



Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur



QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Le présent questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé I, sur le thème « **Le français basilectal au sous-cycle d'orientation : analyse des productions écrites des élèves de la classe de troisième du Lycée bilingue d'Ekounou** ».

Nous vous prions de répondre à ce questionnaire avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail. Nous vous rassurons sur la stricte confidentialité de vos réponses et points de vue.

QUESTIONS

1. Votre établissement :
2. Votre grade : a- PLEG b- PCEG c- autre(s) précisez :
3. Vos élèves communiquent-ils avec aisance pendant le cours de français : oui non
4. Comment jugez-vous le niveau de l'expression écrite de vos élèves ?
a- médiocre c- passable e- bien
b- faible d- assez bien f- très bien
5. En quelle(s) langue(s) s'expriment vos élèves en dehors de la classe ?
a- français c- pidgin
b- camfranglais d- langue locale
6. Vos élèves s'expriment-ils mieux à l'écrit ou à l'oral ?
7. Comment traitez-vous les erreurs de vos apprenants ?

8. Quelles méthodes utilisez-vous pour amener vos élèves à s'intéresser au français ?

.....

.....

9. Observez-vous un écart par rapport à la norme du français standard chez vos élèves ? Pourquoi ?

.....

10. La langue maternelle influence-t-elle l'expression écrite ou orale chez vos apprenants ? Comment ?

.....

.....

11. Vos élèves utilisent-ils le Camfranglais ? Oui Non

12. Le Camfranglais a-t-il une influence sur l'enseignement du français ? Comment ?

.....

.....

13. À votre avis, le manque d'interaction de vos élèves pourrait être dû à quoi ?

.....

14. Quelles sont les activités que vous utilisez en classe pour améliorer l'expression écrite de vos apprenants ?

.....

15. Selon vous, qu'est-ce qui serait à l'origine des difficultés dans l'expression écrite des élèves?

a- peur, trac c- difficultés grammaticales

b- mauvaise diction d- difficultés lexicales

e- autres à préciser :

.....

16. Quelles sont vos suggestions pour améliorer l'expression écrite dans l'enseignement/apprentissage du français ?

.....

.....

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES DE LA CLASSE DE 3ème DU
LYCEE BILINGUE D'EKOUNOU

Le présent questionnaire vous est adressé dans le cadre de la recherche que nous effectuons en vue de la finalisation de notre mémoire de fin de formation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé I, sur le thème «**Le français basilectal au sous-cycle d'orientation : analyse des productions écrites des élèves de la classe de troisième du Lycée bilingue d'Ekounou**».

Nous vous prions de répondre à ce questionnaire avec sincérité et objectivité afin de contribuer à la scientificité de ce travail. Nous vous rassurons sur la stricte confidentialité de vos réponses et points de vue.

QUESTIONS

1. Votre sexe :

a- Masculin b- Féminin

2. Votre classe :et votre âge

3. Quelle est votre langue maternelle ?

4. Parlez-vous couramment la langue française ? Oui Non

5. Dans quelle condition vous sentez-vous à l'aise quand vous vous exprimez en français ?

a- à l'écrit

b- à l'oral

6. Comment trouvez-vous votre niveau en français oral ?

a- médiocre c- passable e- assez bien

b- faible d- insuffisant f- bien g- Très bien

NB : cochez une seule case

7. Comment trouvez-vous votre niveau en français écrit ?

- a- médiocre c- passable e- bien
b- faible d- assez bien f- Très bien

NB : cochez une seule case

8. Quelle langue parlez-vous le plus dans vos conversations ?

- a- français c- pidgin
b- camfranglais d- votre langue maternelle

NB : cochez une seule case

9. Quelle langue parlez-vous le plus à l'école pendant la récréation ?

- a- français c- pidgin
b- camfranglais d- votre langue maternelle

NB : cochez une seule case

10. Quelle langue parlez-vous le plus en classe avec vos camarades ?

- a- français c- pidgin
b- camfranglais d- votre langue maternelle

NB : cochez une seule case

11. Quelle langue parlez-vous à la maison ?

- a- français c- pidgin
b- camfranglais d- votre langue maternelle e- autre(s) :

NB : cochez une seule case

12. Quelles sont les difficultés qui vous empêchent de vous exprimer avec aisance à l'écrit ?

- a- difficultés lexicales d- influence du camfranglais
b- difficultés grammaticales e- influence de la langue maternelle
c- influence du langage SMS f- peur de commettre des fautes (erreurs)

13- Comment faites-vous pour améliorer votre expression écrite ?

- a- en lisant c- en pratiquant des exercices écrits et oraux
b- en mémorisant des règles de grammaire et d'orthographe

c- autre(s), précisez :
.....

14. Lisez-vous des livres écrits en français, autres que ceux qui sont prévus par votre programme ? Oui Non

Si oui, précisez un type de livre que vous lisez et dites pourquoi ?

.....
.....

15- Quelle langue vous permet de mieux exprimer votre pensée ?

a- français c- pidgin e- anglais
b- camfranglais d- langue maternelle f- autre(s) :

NB : cochez une seule case

16- les enseignants vous encouragent-ils véritablement à bien vous exprimer ? Oui Non

Comment :

.....

17- Pensez-vous que les différents cours de français peuvent vous aider à améliorer votre expression écrite ? Oui Non

Comment ?.....

.....

18. Utilisez-vous inconsciemment le Camfranglais lorsque vous vous adressez à vos enseignants ? Oui Non

19. Selon vous, que faut-il faire pour maîtriser l'expression écrite en langue française ?

.....

.....

.....

et rempli d'enfant, jeune
comme adulte. Ce jour
là, nous avions une cérémo-
nie dans notre église appelée
cette cérémonie se nomme
« EKAN » Elle réunissait
toute les églises de la région.
Rassemblement de l'église, un
ancien de l'église m'interpela,
puis il m'avait remis une
bourse de croix d'écriture le
personnel chargé de lire la
messe dans un grand tableau
comme la coutume.

Avec tous les yeux des fidèles
braqués sur moi, il me
parlais à voix basse le nom de
« THEOPHIL » nul en français,
comme j'étais, je transposais
juste au son véritablement
j'avais des trambolles
plus qu'une personne atteinte

d'une hypertension artérielle
d'un paludisme violent.

Avoir plus de dix mille
yeux fixés sur toi. J'avais

écrit: « TEOFIL » ~~TEOFIL~~
pouiller de honte par les cris
des autres enfants de mon
âge, pour la première
fois j'en eus des doutes
rattachés de la mort. C'est
alors qu'un enfant moins
âgé que moi se leva et
chuinta le nom à ma place.

Parvenu au terme de
notre devoir, j'ai eu la plus
pire des hontes de toute
ma vie et j'aimerais inviter
tous les enfants à faire
l'école car cette école nous
sauvera tout notre vie.

un me faisais comprendre que le
jour s'était déjà levé et que la
journée allait être très longue.
D'ailleurs il y avait mes ~~tant~~ tant qui
s'occupaient de la cuisine et mes
oncles, du vin et de quelques petites
retouches sur ce qu'il allait pas.
Alors on nous chercha mes frères et
moi de rendre la maison plus
hoye avec Jamain on se merent
plais au travail quelques temps après
il était 13h donc il fallait qu'on se
lance pour nous rendre à la grande
cimetière. Quand nous arrivâmes
tout se passait bien jusqu'à ce
qu'on vint parler les gosses à
mon père. Alors nous sortions toute la
famille Gratt à haute voix et d'autres
avaient des sifflets et d'autres des
am-tam avec la phosphore arrivée
à la maison ~~phosphore~~ en nous avait pris
des photos. et le bf a mit les musique

orth.

orth.

orth.

orth. gram.

le grand fonson à faire sauter la
toiture après ces photos nous sommes
partis avec biffet après le biffet la
fête commença jusqu'à le sube et
chaque samedi autant qu'il pouvait

par venir en tenue de notre
dévain qui consistait à raconter un
souvenir avec je n'ai pas réussi
à oublier je parlais que j'étais
très content par ce que tout à fait
marché comme sur des patins à
roulettes, il y avait beaucoup de
nourritures et je me suis bien
amusé comme un porc pour c'est
le plus beau souvenir de toute ma
vie.

brésiliennes qui venaient pour
première fois au carnaval. Ils
étaient habillés comme des indiens,
brésiliens et dansaient ~~des~~ danses
des traditionnelles. Ils étaient si beaux, ils
étaient de très très beaux
chacuns. Cette fois en blanc avec
voiles, ils battaient des
tambours très forts. Ils dansaient
et ~~travaillaient~~ au Brésil au
Inde. C'était animé, ils dansaient
et leur rythme, ils bougeaient leur tête
étaient si tendre tous beaux ils
étaient chaque personnes pour danser
avec eux et alors ils me prièrent et
comença à danser avec eux. C'était
publique lorsque je me suis achetée
un gâteau se leur servir. N'importe
ce s'était mon anniversaire, j'étais
très heureuse et je me suis jamais
un des brésiliens ou indiens en France.

orthographe
grammaire
style

je n'oublierai jamais ce moment
car j'étais parvenue quel des brésiliennes et
indiens que ça été le meilleur anniversaire que
que j'ai eu.

Ce fut le samedi vingt sept décembre
vers midi Coton à dix heures bien
révisé lors d'un mariage qui avait
lieu à la congrégation baptiste lamerou
sais Sales située à tropicane. Le
mariage a eu lieu pendant la retraite
spirituelle qui se tenait à Eglise
sans les lignes qui suivent je vais
vous raconter ce qui s'est passé,

Ce jour là, nous nous sommes
levé tôt et avons commencé à faire
les préparatifs comme louer l'église
onger les chaises décorer l'église
pendant ce temps la mariée se préparait
de son côté et le marié était déjà
la marié au lieu de commencer à
dix heures se commencer à 11h tout
le monde étaient prêt au coucher
du mariage. C'est moi qui est entrée
avec le marié et une sœur de l'église
l'accompagne dans cette tâche, et on
fait la même chose chez la marié

après le pasteur est paré à l'unio
de leur mariage le moment que j'ai
aimé c'est quand le pasteur a
demandé au marié veux tu prendre
pour épouse une chantal dit a dit
oui et a chantal veux tu prendre
Mrs Ohame elle a dit oui et il a
béné le mariage. Après on est passé
au buffet sa c'est une autre parti
qui me un peu plus parloque
ce n'était pas agréable c'était le
plus beau mariage.

Le mariage était le plus beau
mariage que j'ai eu à vivre pour
instant car la marié était comme
une princesse et le marié comme un
prince et je me suis très bien amusé.

style

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SIGLES.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
RÉSUMÉ	v
ABSTRACT	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION LINGUISTIQUE.....	11
1.1. Les niveaux de langue.....	12
1.1.1. Le français acrolectal.....	12
1.1.2. Le français mesolectal.....	13
1.1.3. Le français basilectal.....	14
1.2. Différence entre niveaux et registres de langue....	15
1.3. Les théories de référence.....	16
1.3.1. Le cadre de la sociolinguistique	17
1.3.1.1. La sociolinguistique variationnelle	19
1.3.1.2. La variation linguistique	20
1.3.1.3. La méthode variationnelle	21
1.3.2. La grammaire normative.....	22
CHAPITRE 2: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	26
2.1. Méthodologie de l'enquête.....	27
2.2. Le cadre de l'enquête.....	28

2.2.1. Choix du lieu de l'enquête.....	28
2.2.2. La population d'étude	29
2.2.3. La population parente.....	29
2.2.4. La population cible.....	29
2.2.5. La population accessible.....	30
2.3. Méthode d'échantillonnage et échantillon.....	30
2.3.1 Méthode d'échantillonnage.....	30
2.3.2. L'échantillon d'étude.....	32
2.3.2.1. Taille de l'échantillon.....	32
2.3.2.2. Tableau de l'échantillon	32
2.4. Formulation des variables	34
2.4.1. Les variables dépendantes	34
2.4.2. Les variables indépendantes	34
2.4.3. Les indicateurs	35
2.5. Descriptions des instruments de collecte des données	35
2.5.1. Le questionnaire	36
2.5.2. Support de l'enquête	36
2.5.3. Thèmes abordés	37
2.6. Déroulement de l'enquête	38
2.6.1. Au sein de l'établissement	38
2.6.2. Difficultés de l'enquête	39
2.6.2.1. Difficultés personnelles.....	39
2.6.2.2. Difficultés liées aux acteurs de l'enseignement	39

2.6.2.2.1. Au niveau des apprenants	40
2.6.2.2.2. Au niveau des enseignants	41
2.7. Technique de dépouillement des données de l'enquête	41
CHAPITRE 3 : PRÉSENTATION ET DESCRIPTION DE LA VARIÉTÉ BASILECTALE DANS LE CORPUS	43
3.1. Les créations phonétiques.....	45
3.1.1 Les substitutions.....	45
3.1.1.1. Les substitutions de voyelles.....	45
3.1.1.2. Les substitutions de consonnes.....	47
3.1.2 Les ajouts	49
3.2. Les créations syntaxiques	51
3.2.1. Emploi des éléments grammaticaux.....	51
3.2.1.1. Les auxiliaires	51
3.2.2.2. Les prépositions	52
3.2.2. Les circonstants temporels	54
3.2.3. La construction verbale	56
3.2.3.1. La valence verbale	56
3.2.3.1.1. Verbes passant du transitif indirect à l'intransitif.....	58
3.2.3.1.2. Verbes transitifs directs en emplois transitifs indirects.....	58
3.2.3.1.3. Verbes intransitifs en emplois transitifs	58
3.2.3.2. La confusion des pronoms compléments d'objet (le – la – lui – les – leur)...59	
3.2.3.2.1. Le piège du genre dans l'emploi des pronoms complément.....60	
3.2.3.2.2. La confusion du pronom COI « leur » au possessif « leur(s) ».....61	

3.3. Les créations lexico – morphologiques	62
3.3.1. Particularités lexicales	62
3.3.1.1. Les calques	62
3.3.1.2 Les calques traductionnels	63
3.3.2. Les créations de néologismes	66
3.3.2.1. Néologismes par dérivation	66
3.3.2.1.1. Dérivation préfixale	67
3.3.2.1.2. Dérivation suffixale	68
3.3.2.2. Néologismes par composition	69
3.3.2.3. Néologismes par emprunt	70
3.3.3. Confusion de forme	72
3.3.3.1. Les pantonymes	72
3.3.3.2. Confusion paronymique	73
CHAPITRE 4 : ANALYSE, VERIFICATION DES HYPOTHÈSES ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	75
4.1. Présentation et interprétation des résultats sous forme de tableaux	76
4.1.1. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	77
4.1.1.1. Questionnaire adressé aux apprenants.....	77
4.1.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants.....	81
4.1.2. Interprétation des résultats des copies.....	83
4.2. Vérification des hypothèses.....	85
4.2.1 Vérification de l’hypothèse secondaire n°1	85
4.2.2 Vérification de l’hypothèse secondaire n°2	86

4.2.3 Vérification de l'hypothèse secondaire n°3	86
4.2.4. Vérification de l'hypothèse secondaire n°4	86
4.3. Interprétation des résultats	87
CHAPITRE 5 : POUR UNE CORRECTION DES ERREURS DU BASILECTAL DANS LES ÉCRITS DES ÉLÈVES	88
5.1. Recommandations théoriques	89
5.1.1. L'oral versus l'écrit	89
5.1.1.1. L'activité pré-expression écrite.....	90
5.1.1.2. Passage à l'expression écrite.....	90
5.1.2. Processus d'enrichissement et d'amélioration de la langue	91
5.1.2.1. Promouvoir l'utilisation des dictionnaires.....	91
5.1.2.2. Susciter le goût de la lecture.....	92
5.1.3. Pour une amélioration du français écrit dans les salles de classe	93
5.1.3.1. À l'endroit des autorités académiques et des chefs d'établissements.....	93
5.1.3.2. À l'endroit des enseignants	93
5.1.3.3. À l'endroit des parents	94
5.1.3.4. À l'endroit des élèves	95
5.2. Suggestions à partir des exercices pratiques	95
5.2.1. Organisation des travaux d'écriture	95
5.2.2. Passer des savoirs aux savoir-faire : un enjeu crucial pour les élèves	97
5.2.3. La dictée dialoguée : un dispositif à mettre en place	99
CONCLUSION GÉNÉRALE	101
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105

ANNEXES	116
TABLE DES MATIÈRES	117