

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Français



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF FRENCH

**SCRIPTURALITÉ SUR LES OBJETS SCOLAIRES ET
APPROPRIATION DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE:
CAS DU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION DU LYCÉE
BILINGUE D'APPLICATION DE YAOUNDÉ**

Mémoire présenté pour l'évaluation partielle en vue de l'obtention du
diplôme de professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S
II)

Par :

MASSAH

Licenciée ès Lettres d'expression française

Sous la direction
Julia NDIBNU MESSINA ETHE
Maître de
Conférences

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

DÉDICACE

À mon époux et mes enfants

REMERCIEMENTS

Qu'il nous soit permis, au moment où nous terminons ce travail, d'adresser nos vifs et sincères remerciements à tous ceux dont le concours et les conseils nous ont aidé à rassembler les éléments pour la réalisation de ce mémoire.

-Nous remercions notre directeur scientifique JULIA NDIBNU MESSINA ETHE qui, en dépit de ses multiples occupations, a toujours consacré son précieux temps à suivre l'évolution de ce travail. C'est l'occasion pour nous de louer sa disponibilité et son bienveillant appui en matière de recherche, de conseil et de documentation.

-Toute notre gratitude va également à l'endroit des enseignants du département de français qui ont assuré notre formation professionnelle et intellectuelle à l'École Normale Supérieure.

- Nous remercions notre mère Doudou pour ses conseils, son aide moral, matériel, et financier.

-Nous remercions nos frères et sœurs Asta, Haman, Mouné, Oumarou, Mamma, Sanda, Matouki, Dama qui ont contribué à la réalisation de ce travail de par leurs conseils et moyens financiers.

-Nous remercions tous nos camarades de promotion pour leur collaboration.

-Notre gratitude va également à l'endroit de la famille de Bakari André qui nous a apporté son soutien moral et matériel.

- nous remercions les élèves, les enseignants et les surveillants généraux du lycée bilingue d'application qui ont accepté de répondre à nos différentes questions.

- Que tous ceux qui ont œuvré par leur aide, leur patience et leurs conseils pour la réalisation de ce travail trouvent dans ces quelques lignes l'expression de notre vive gratitude.

RÉSUMÉ

Cette étude porte sur la problématique de la scripturalité sur les objets scolaires et l'appropriation du français au secondaire. Depuis plusieurs années, le français écrit et parlé par les apprenants a attiré l'attention de plusieurs chercheurs. Nous nous proposons dans le présent travail de rechercher les causes principales qui poussent les élèves à s'exprimer sur les objets scolaires dans un français peu normé. C'est ainsi que nous nous sommes posée la question de savoir pourquoi les apprenants du sous – cycle d'observation du Lycée bilingue d'application de Yaoundé s'expriment sur les objets scolaires et pourquoi leur expression est peu normée. Pour mener à bien ce travail, nous avons recouru à plusieurs méthodes qui la sociolinguistique, la sémiologie et la psychopédagogie. Nous retenons que l'exercice et l'apprentissage de la langue française par les apprenants à travers les objets scolaires présentent des écarts par rapport à la norme du français standard. La langue française apparaît comme un frein à la transmission du message écrit par les apprenants sur les objets de l'école.

Mots clés : Scripturalité, appropriation, objets scolaires, norme française, écarts, sociolinguistique, sémiotique.

ABSTRACT

This study addresses the issue of scripturality School objects and ownership of French in high school. For several years, the written and spoken French by students attracted the attention of many researchers. We propose in this work to seek the main causes that lead students to express themselves on school objects in some normed French. Thus we asked ourselves the question of why the learners under - observation cycle Bilingual High School Yaoundé application speak School items and why their expression is not standardized. To carry out this work, we used several methods such sociolinguistics and semiotics. We hold that the exercise and learning of the French language by learners through school objects have deviations from the standard French standard. The French language appears as a brake on the transmission of the message written by students on school items.

Key words: scripturality, appropriation, school objects, French standard deviations, sociolinguistics, semiotics.

LISTE DES TABLEAUX

| Numéros | Titres | Pages |
|---------------------|---|-------|
| | Chapitre 2 | |
| Tableau 1 : | tableau de la population accessible | 29 |
| Tableau 2 : | grille d'observation | 32 |
| Tableau 3 : | récapitulatif des enseignants selon qu'ils observent les écrits et dessins sur les objets scolaires | 35 |
| Tableau 4 : | répartition des enseignants selon qu'ils ont constaté l'existence des erreurs dans les écrits sur les objets scolaires | 36 |
| Tableau 5 : | récapitulatif des enseignants selon les niveaux où agissent les fautes | 36 |
| Tableau 6 : | récapitulatif des enseignants selon l'expression exclusive des apprenants en français sur les objets scolaires | 37 |
| Tableau 7 : | récapitulatif des enseignants sur la connaissance des emprunts faits aux autres langues par les apprenants | 37 |
| Tableau 8 : | récapitulatif des enseignants selon leur avis sur la question de savoir si les apprenants reproduisent les fautes qui figurent sur les objets scolaires | 38 |
| Tableau 9 : | répartition des enseignants selon les propositions de remédiations aux erreurs identifiées sur les objets scolaires | 38 |
| Tableau 10 : | récapitulatif des enseignants selon qu'ils donnent les remédiations par rapport aux écrits sur les objets scolaires | 39 |
| Tableau 11 : | genre et statut de l'échantillon | 40 |
| Tableau 12 : | répartition des apprenants selon qu'ils ont écrit sur les objets scolaires | 40 |
| Tableau 13 : | répartition des apprenants selon qu'ils écrivent avec les fautes sur les objets scolaires | 41 |
| Tableau 14 : | répartition des apprenants selon qu'ils sont confrontés aux difficultés | 41 |
| Tableau 15 : | répartition des apprenants selon leur expression en français sur les objets scolaires | 42 |
| Tableau 16 : | répartition des apprenants selon qu'ils empruntent aux diverses langues lors de leur expression sur les objets scolaires | 42 |
| Tableau 17 : | répartition des apprenants selon les motifs de leur expression sur les | |

| | | |
|---------------------|---|----|
| | objets scolaires | 43 |
| Tableau 18 : | répartition des apprenants selon leurs préférences de remédiation par rapport aux écrits sur les objets scolaires | 43 |
| Tableau 19: | données du khi carré pour hypothèse1 | 45 |
| Tableau 20 : | alpha probabilité pour hypothèse 1..... | 46 |
| Tableau 21 : | données du khi carré pour hypothèse 2 | 46 |
| Tableau 22 : | alpha probabilité pour hypothèse 2 | 47 |
| Tableau 23 : | données, valeurs détaillées, alpha probabilité du khi carré pour hypothèse 3 | 48 |

LISTE DES FIGURES

| Numéros | Titres | Pages |
|-------------------|--|-------|
| Chapitre 1 | | |
| Figure 1 : | illustration de la non visibilité textuelle..... | 17 |
| Figure 2 : | illustration de la non lisibilité textuelle..... | 17 |
| Figure 3 : | illustration de la non fluidité textuelle | 18 |
| Chapitre 3 | | |
| Figure 4 : | renseignement sur le matériel utilisé | 51 |
| Figure 5 : | renseignement sur le matériel utilisé | 51 |
| Figure 6 : | renseignement sur le matériel utilisé | 51 |
| Figure 7 : | renseignement sur le matériel utilisé..... | 51 |
| Figure 8 : | illustration de l'injure | 53 |
| Figure 9 : | illustration de la vie scolaire | 55 |
| Figure 10 : | illustration de la vie scolaire | 55 |
| Figure 11 : | illustration de la force ou le courage | 57 |
| Figure 12 : | illustration de l'alimentation | 57 |
| Figure 13 : | illustration de la terreur ou la violence..... | 58 |
| Figure 14 : | illustration de la sexualité | 60 |
| Figure 15 : | illustration de la sexualité | 60 |
| Figure 16 : | illustration de la sexualité | 60 |
| Figure 17 : | illustration de la sexualité | 60 |
| Figure 18 : | illustration de la sexualité | 61 |
| Figure 19 : | illustration du sigle alphabétique | 73 |
| Figure 20 : | illustration du sigle alphabétique | 73 |
| Figure 21 : | illustration du sigle alphabétique | 73 |

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le domaine portant sur le français en général est particulièrement fécond. Il est une source d'inspiration pour les chercheurs au compte desquels les linguistes et sociolinguistes. Le processus d'apprentissage de cette langue par une personne qui a une langue maternelle autre que celle-ci ne saurait se faire sans difficultés compte tenu de la complexité des contextes où s'insère la dite langue. C'est pourquoi les apprenants par simple désir d'expressivité ou par le besoin réel de transmettre un message se livrent généralement à l'acte de vandalisme en écrivant/dessinant sur les objets scolaires à travers un français qui ne respecte pas la norme standard française.

Raison du choix du sujet

Après une observation au cours des activités antérieures d'enseignement, nous remarquons que les apprenants ne cessent d'exprimer leurs pensées sur les objets de l'école (murs, bancs, portes, plafonds, fenêtres, etc.) à travers les écrits et les dessins. Ces derniers sont de divers ordres et attirent aussi bien l'attention de la communauté éducative que de tout lectorat sur plusieurs plans. C'est ce qui justifie le choix du thème « Scripturalité sur les objets scolaires et appropriation du français au secondaire : cas du sous cycle d'observation du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé ».

Selon Google, la « scripturalité est la qualité de ce qui est scripturale, caractère essentiel de l'écriture ». Elle est aussi appelée scribalité et renvoie « à la qualité de ce qui est écrit par opposition à l'oralité ». Nous pouvons aussi sous un autre angle l'assimiler au graffiti qui est « une inscription ou un dessin réalisé sur des murs, des monuments ou des objets situés sur l'espace public ». Il est généralement employé pour communiquer un message. L'appropriation est l'action d'entrer en possession de quelque chose qui n'est pas la vôtre. Calvet (1997 : 292) la définit comme

un processus d'élargissement des fonctions (ou des domaines d'usages) d'une langue véhiculaire qui conduit à ce que nous pourrions appeler de façon métaphorique son "adoption" ou sa nationalisation. Ainsi, les formes de français que l'on parle à Abidjan ou au Cameroun sont-elles devenues partie intégrante du répertoire linguistique.

L'expression des apprenants sur les objets scolaires renferme de nombreux emprunts qui sont une marque de l'appropriation du français.

Le choix de ce thème renferme des motivations diverses qui méritent d'être mises en relief.

Motivation

La motivation est l'ensemble des raisons qui poussent un chercheur à choisir un thème. En ce qui concerne le choix de notre thème, nous aimerons bien savoir les raisons qui poussent les apprenants à s'exprimer sur les objets de l'école. Bien plus cette expression regorge des erreurs qui ont un impact négatif sur les apprenants. Étant futur enseignant de français, nous voulons lutter contre les écrits sur les objets scolaires en ludifiant les cours et contribuer à la diminution des fautes en améliorant la qualité de l'enseignement du français au secondaire. L'étude portant sur la scripturalité sur les objets scolaires est un domaine encore presque inexploré dans notre contexte, nous pensons apporter notre contribution à la communauté scientifique. Pour que notre contribution soit effective et acceptable il serait judicieux de passer en revue des différents travaux déjà effectués sur ce thème.

État de la question

L'étude portant sur *La Scripturalité sur les objets scolaires* est un champ presque inexploré dans notre contexte. C'est la raison pour laquelle la documentation n'est pas aisée. Nous pouvons citer Gwemedjon (2000), *Didactique de la communication*, II montre comment on pouvait enseigner à partir d'une image donnée. Il prend appui sur la sémiologie qui lui permet de faire transmettre le message à travers les signes non linguistiques. L'image au même titre que les signes linguistiques permet de faire passer le message. Mais, le décodage du message transmis par l'image nécessite une attention particulière. Nous orienterons notre réflexion sur le message véhiculé par les apprenants à travers les dessins sur les objets scolaires.

Ensuite Tchuintouo (2013), *L'Exposition des apprenants aux fautes par le milieu informel : le cas des affiches publicitaires*, montre le transfert des fautes dans les affiches publicitaires sur les apprenants. Elle y relève des fautes d'origine diverse qui sont causées par l'illettrisme, l'anarchisme et le souci de faire passer un produit. Dans notre travail, en plus de ce phénomène de transfert des fautes, nous y verrons les motifs d'écriture sur les objets scolaires ainsi que leurs remédiations.

Sous un autre plan, nous avons l'article de Hotolong (2015), « La Mise en langage violent de l'espace universitaire : le cas de l'université de Maroua ». Dans cette publication, l'auteur s'appuie sur les écrits et les images produits par les étudiants sur les objets universitaires. Il n'exploite que l'aspect violent de ces écrits et objets dessinés. Nous

y verrons les écarts de norme par rapport à ces écrits et dessins et autres interprétations autre que la violence.

L'article de David Jacques (2010), « Pour une sémiologie de l'écrit : entre l'oralité et la scripturalité » souligne que l'écriture est l'une des composantes du signe linguistique en prenant appui sur les travaux de Saussure et Sander Peirce. Dans cet article, David Jacques ne s'intéresse qu'aux signes linguistiques. Dans notre travail, en plus du signe linguistique, nous interprèterons aussi les signes non linguistiques que sont les multiples images dessinés par apprenants sur les objets de l'école.

Les particularités lexicales qui sont la résultante des faits sociaux et linguistiques observables constituent en partie l'objet de notre étude, mais pas son objet principal. Des études concernant le français camerounais ont fait l'objet de plusieurs travaux antérieurs. C'est ce qu'affirment d'ailleurs Efova Zengue et al

les premiers travaux de recherche sur la langue française au Cameroun ont porté sur les lexies les plus courantes dans le but de faciliter l'acquisition du français par les populations locales d'une part et l'insertion des occidentaux dans l'univers camerounais d'autre part.

C'est fort de ce constat que Patrick Renaud(1976) publie un article sur « Le Français au Cameroun : fonction et connotation d'identité et d'identification ethnique des français régionaux et camerounais », dans le bulletin du centre d'études des plurilinguismes. Cet article présente de manière concise les formes particulières du français dans les contextes régionaux. Dans notre travail, nous attarderons sur le type de message véhiculé par rapport à un groupe précis et dans un contexte déterminé.

Zang_Zang (1991) abordant dans le même sens dans sa thèse de doctorat troisième cycle , *Le Processus de dialectisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Etude fonctionnelle des tendances évolutives du français* fait ressortir les structures formelles et fonctionnelles des créativités du français camerounais. Il se penche beaucoup plus sur les aspects phonétiques et lexicologiques. Dans notre travail, nous mettrons l'accent sur les traits de l'orature qui font partir des structures formelles.

Quelques années plus tard, Métangmo Tatou (2001) publie un article, « Lorsque la cola n'est plus le fruit du colatier. Cryptonymie et évolution diachronique du lexique de la corruption au Cameroun ». Elle montre que certaines lexies employées par les camerounais réservent l'interprétation du message à une communauté culturelle précise. Cette cryptonymie dans notre travail sera vue à travers les dessins et images relevant du signe non linguistique

Nguemdjeu Femeugne (2001), *Les Emprunts français dans les langues identitaires locales de l'ouest Cameroun* s'attarde sur la description et l'analyse des lexies régionales intégrées au français par les locuteurs. Cette intégration se fait chez les élèves aussi bien par les mots créés ou empruntés que par des dessins et images.

Sélectionnés parmi tant d'autres, ces travaux ont eu pour but de répertorier les différentes singularités qui caractérisent l'appropriation du français dans leur majorité et très peu la scripturalité. Sans nous éloigner de ces travaux, notre objectif est de montrer que les écrits des élèves sur les objets scolaires renferment des écarts par rapport à la norme standard du français et participe parfois de l'appropriation du français. Ces écrits posent un problème précis dans notre thème qu'il convient de préciser.

Problème

Le problème est ce qui fait obstacle dans un sujet. Le fait que les élèves écrivent sur les objets scolaires pose un problème doublement articulé :

- les stratégies délinquantes
- la norme orthographique par rapport au français standard utilisé par les apprenants.

Ce problème nécessite une attention particulière. C'est ainsi qu'il fait appel à un questionnement pour une analyse pertinente.

Problématique

La problématique est un questionnement organisé autour ou à la suite d'une question principale. C'est un ensemble de questions sous-jacentes à une question fondamentale et liées entre elles de manière logique. Beau (1987 :45) le définit comme « une interrogation définissant la recherche à entreprendre. Soit pour un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu » Toute problématique se construit et s'inscrit donc dans un certain nombre d'idées, qui à leur tour peuvent en appeler soit à un questionnement, soit à d'autres réflexions participant ainsi à la clarification de l'idée principale.

En effet, les écrits sur les objets scolaires ont attiré notre attention et nous nous sommes posée la question principale de savoir : quelles sont les raisons qui poussent les élèves à écrire sur les objets scolaires et pourquoi leur expression est-elle peu normée ? Cette question principale nous a permis de nous interroger davantage sur cette pratique de vandalisme et nous permet de poser les questions qui sont celles de recherche et se trouvent dans les lignes suivantes. : Les écrits produits sur les objets scolaires par les

élèves présentent-ils des écarts par rapport à la langue française ? La langue française et autres symboles permettent-ils aux apprenants de transmettre fidèlement leur pensée sur les objets de l'école? Comment remédier aux erreurs de français et attitudes non conventionnelles des élèves ? Ces questions nécessitent des réponses, des éclaircissements d'où les tentatives de réponse de par les hypothèses.

Hypothèses

Une hypothèse est une supposition, une réponse anticipée à une question et qui nécessite un éclaircissement. Selon Grawitz, (1990 : 361)

L'hypothèse est une proposition de réponse à la question posée qui tend à formuler une relation entre les points significatifs mais plus ou moins précise, elle aide à sélectionner les faits observés. Ceux-ci rassemblés, elle permet de interpréter, de leur donner une signification qui, vérifiée, constituera un élément de début de la théorie.

On distingue deux types d'hypothèses à savoir l'hypothèse générale et l'hypothèse de recherche.

L'hypothèse générale est la réponse immédiate à la question principale de la recherche et cherche à élucider le chemin que le chercheur emprunte. Notre hypothèse générale est la suivante : généralement, les apprenants écrivent sur les objets de l'école pour manifester leur courroux, leur penchant à l'égard des enseignants ou de leurs camarades. Ils utilisent une norme quelque peu bafouée parce qu'ils n'ont pas la maîtrise des règles de la langue française.

De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses secondaires ou de recherche qui sont :

- L'exercice et l'apprentissage de la langue française par les apprenants à travers les objets de l'école présentent des écarts par rapport à la norme du français standard.
 - La langue française, comme langue du colonisateur apparait comme un frein à la transmission du message écrit par les apprenants sur les objets de l'école. C'est ainsi que le contact de la dite langue avec les langues identitaires locales engendrera une écriture libertine et qui pose beaucoup des problèmes de compréhension chez l'interlocuteur.
 - Les écrits réalisés par les élèves sur les objets scolaires est une activité condamnée par le règlement intérieur du lycée. C'est pourquoi, l'administration en général et particulièrement les chargés de discipline sont très vigilants sur cette pratique. En didactique, la ludification des cours semble le meilleur moyen de remédier à ces erreur.
- Chaque hypothèse conduit à un but bien précis que le chercheur se donne dans son travail.

Objectifs

Tout chercheur dans son travail se fixe des objectifs qu'il s'est assignés en rédigeant son travail. Ndie (2006 :75) souligne que l'objectif « répond à la question quoi ? À quoi veut-on aboutir ? À quoi veut-on aboutir ? Qu'est ce qu'on veut faire ? Il s'agit de la contribution que le chercheur espère apporter en étudiant un problème donné » En ce qui nous concerne, les objectifs que nous nous sommes fixés en faisant le choix de notre sujet sont l'objectif général et les objectifs secondaires ou spécifiques.

Dans ce présent travail, notre objectif général est d'identifier les causes principales qui poussent les élèves à s'exprimer sur les objets scolaires dans un français peu normé.

Les objectifs secondaires sont :

- Étudier le comportement langagier des apprenants à travers les écrits faits sur les bancs, tables, portes fenêtres et savoir si la langue française leur permet de bien véhiculer leurs idées.
- Identifier les erreurs commises par les apprenants lors des écrits produits aux murs et sur d'autres objets.
- Proposer une approche didactique permettant aux apprenants de s'exprimer librement à travers un moyen précis tout en évitant les écarts de langue.

Cadre théorique

Le cadre théorique désigne l'outil d'analyse que l'on entend utiliser pour souscrire le travail de recherche mené dans une courbe scientifique. Il peut être considéré comme le dit Nkoum (2005 : 79) « un ensemble de connaissances, concepts, théories, références qui permettent de décrire et d'analyser les questions de recherche ou l'hypothèse énoncée ». Étant donné que notre travail porte sur la scripturalité sur les objets scolaires, il s'inscrit dans le vaste champ de la recherche qui est la didactique. Dans le but de mener à bien ce travail, nous aurons à recourir à plusieurs théories précisément :

- la sociolinguistique inspirée Boyer (2001) et Calvet (2002). L'étude de la langue est centrée sur la base d'un constat de variation, de diversification des pratiques et des formes linguistiques. La sociolinguistique est une science de terrain en ceci qu'elle repose sur l'observation : Elle englobe les dimensions micro et macro linguistiques. Dans notre travail, nous n'aurons à faire qu'à la micro linguistique. Il ressort de cette dimension que l'étude permet d'examiner les attitudes et les représentations à la fois individuelles et

collectives qui sont tributaires des dispositions sociales, politique construites autour du champ linguistique d'un pays plurilingue comme le Cameroun où se côtoient de façon déséquilibrée les langues officielles que sont le français et l'anglais et les langues identitaires locales

- la sémiologie de Peirce (1978) qui prend aussi bien en compte l'étude du signe linguistique dans sa dimension triadique que des autres signes non linguistiques
- la psychopédagogie de Piaget (1936) qui est un processus psychologique d'apprentissage et du développement de l'enfant.

Cadre méthodologique

Notre méthodologie tourne autour des instruments de la collecte des données, de la collecte des données, de la méthode et de la population.

*Notre méthode est quantitative et exploratoire car elle nous permet la descente sur le terrain, de mener des investigations pour la vérification de nos hypothèses.

* La population de notre étude est composée des apprenants et enseignants du lycée bilingue d'application de Yaoundé

*Les instruments de la collecte des données dans ce travail sont triples. Nous avons le questionnaire conçu à partir des hypothèses énoncées ci-dessus. Il renferme les questions fermées, et à réponses préformées. L'observation est aussi conçu à partir de ce nous cherchons à résoudre. Notre observation s'est déroulée au lycée bilingue d'application. Durant cette étape, nous avons accordé une importance particulière aux écrits et images des objets de cette structure. L'entretien s'est déroulée avec les chargés de discipline dans le but de savoir comment ils gèrent les cas d'indiscipline qui font l'objet de notre étude.

*Pour la collecte des données, nous avons relevé et filmé les écrits et images qui sont sur les objets scolaires.

Plan

La structure formelle de ce travail s'articule autour de quatre chapitres ainsi qu'il suit :

- Le premier chapitre présente l'impact de l'usage du français sur la scripturalité des élèves. Nous y traiterons du comportement en milieu scolaire en passant par les différents statuts du français et les différents problèmes engendrés dans les écrits des élèves sur les objets scolaires.

- Le deuxième chapitre s'attarde sur l'analyse des données du terrain et prend en compte la méthodologie de l'étude, l'attitude des élèves et la scripturalité.

- Le troisième chapitre est consacré au repérage et analyse du contenu des écrits et dessins de la scripturalité.

- Le quatrième chapitre fait des propositions comportementales et didactiques dans le but de solutionner l'acte d'écrire sur les objets scolaires ainsi que les écarts présents dans les messages.

CHAPITRE 1 : L'IMPACT DE L'USAGE DU FRANÇAIS SUR LA SCRIPTURALITÉ DES ÉLÈVES

Ce chapitre liminaire est consacré aux éléments théoriques de notre travail. Il s'agit dans un premier temps de présenter de façon succincte les différents statuts du français. Dans un second temps, le comportement en milieu scolaire sera mis en relief.

1.1. Les différents statuts du français et les problèmes engendrés dans les écrits des élèves sur les objets scolaires.

Dans cette partie, il est question de présenter les différentes places qu'occupe le français dans l'aire géographique camerounaise. Cette langue, considérée comme le support de véhicule d'idées ne permet pas aux camerounais en général et aux élèves en particulier de transmettre fidèlement leurs idées dans leur contexte socioculturel. C'est ainsi que dans leurs expressions sur les objets scolaires, il peut y être décelé certains enjeux littéraires ainsi que des problèmes esthétiques. Egalement dans cette partie, nous présenterons les différents statuts du français, les enjeux littéraires des écrits sur les objets scolaires et les problèmes esthétiques de cette scripturalité.

1.1.1 Les statuts du français

La langue française fait office de langue de l'enseignement, de l'instruction, de l'éducation, de rédaction des textes littéraires et journalistiques. De ce fait, elle occupe une grande place dans les usages. En effet, cette langue est utilisée aussi bien en situation formelle qu'informelle. Dans le secteur informel, le français permet la communication de masse à grande échelle. L'usage du français par les élèves se conforme plus ou moins aux normes du français standard. C'est pourquoi, l'un des principaux motifs qui génère une orthographe (écriture) problématique concerne la question du statut du français qui infléchit et particularise la qualité du français des apprenants. Le français de ceux-ci se

colore systématiquement des particularités lexicales et morphologiques. Entant que langue de prestige le français présente quelques statuts.

Étudier le statut d'une langue revient à définir le réglage institutionnel de ladite langue. Wamba et Noumsi (2004 :34) le définissent comme « l'importance de celle-ci dans une situation linguistique donnée, la communauté formée par ses locuteurs réels et l'influence de cette langue sur les autres usages dans les aires géographiques où elle se parle ». IL ressort de cette citation que le statut d'une langue renvoie à son importance par rapport aux autres langues, l'influence qu'elle exerce sur celles-ci. IL s'agit de donner donc le rôle que le français joue dans l'espace géographique camerounais. Dans la même logique, Onguene Essono (1999 :287) indique que le statut d'une langue est « l'importance sociale de cette langue dans une communauté donnée ». C'est ainsi que cet auteur montre quels sont les statuts réels du français au Cameroun et quelles étaient les différentes fonctions sociales qui en déterminent l'usage.

Le français revêt plusieurs statuts au Cameroun tels langue étrangère, officielle, véhiculaire, seconde, maternelle.

1.1.1.1 Le français langue étrangère

Une langue étrangère est une langue apprise après l'acquisition d'une langue maternelle. Pour Ngamassu (2006 :53), «la langue étrangère n'est qu'en fait qu'une nième langue seconde apprise en milieu exolingue, comme l'est le français en zone anglophone au Cameroun où son apprentissage se limite à l'école» C'est dire que le français est langue étrangère lorsque l'individu qui l'apprend a une langue maternelle autre, une langue seconde autre et enfin le français. Il existe donc au préalable deux langues apprises avant le français.

En ce qui concerne l'enseignement, l'apprentissage du français se fait selon une didactique spécifique qui n'est pas celle de la langue maternelle. Le français, langue étrangère se distingue du français langue seconde en ce sens qu'il n'est pas la langue servant à la scolarisation bien qu'ils sont tous deux du même domaine.

Bien qu'il soit une langue non camerounaise, le français occupe une place de choix dans notre pays puisqu'il est considéré sur l'étendue du territoire comme une langue de l'administration.

1.1.1.2 Le français langue officielle

Moreau (1997 :192) souligne qu'

on ne peut définir la langue officielle qu'en rapport avec un certain développement des fonctions administratives et étatiques et, dans certains cas notamment celui des pays nouvellement indépendant, en rapport avec la définition de "Langue nationale" par l'État, pour qui, justement, le choix d'une langue officielle se pose.

C'est dire que la langue officielle ne peut être comprise qu'en rapport avec les langues nationales mises en place. Onguene Essono (1999 :199) dit qu'elle

induit un usage administratif relativement correct, si l'on s'en tient aux différents textes produits dans ce cadre. Une des conclusions, encore valable aujourd'hui était qu'un tel statut ne présage pas nécessairement la nature qualitative du français réellement produit par administration, par les médias ou par le grand public.

Ainsi, bien que le français soit une langue officielle, il n'en demeure pas moins vrai qu'il manifeste des écarts par rapport à la norme standard.

Le référendum du 20 mai 1972 appelé révolution pacifique réunit le Cameroun oriental et le Cameroun occidental et donna naissance à la République Unie du Cameroun dont la constitution confirmerait les rôles et les statuts du français, de l'anglais entant que langues officielles. C'est ainsi que le français acquiert le statut de langue étrangère.

Le gouvernement camerounais impose donc le français dans les services administratifs et éducatifs des zones francophones. Dans les écoles, tout élève qui était surpris en train de parler une langue maternelle était puni selon un principe bien précis : le port d'un « symbole » ou d'un « signal » au cou. Ceci amenait en principe les élèves à parler exclusivement français à l'école que ce soit en classe, dans la cour ou pendant les récréations. Le français est dès lors reconnu comme langue de transmission et réception des connaissances et savoirs dans le système francophone camerounais en général. Il est donc comme le dit Couvert repris par Biloa (2003 :36) « la langue de l'Etat, c'est-à-dire du journal officiel des formulaires administratifs des affaires, de l'enseignement public et privé, de la presse écrite de la radio et de la télévision nationale ».

L'anglais est la deuxième langue officielle du Cameroun avec le français. La loi 96-06 du 18 janvier 1996 stipule en son article 6 que « la république du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. Elle œuvre la protection des langues nationales. » Il est moins parlé dans l'ensemble du territoire camerounais. Bien qu'il soit une langue officielle, l'anglais est une langue de communication la moins utilisée au Cameroun par rapport au français comme le remarque Onguene (1998 :119). C'est pour cette raison qu'il ne peut pas faire l'objet d'usage véhiculaire comparativement au français.

Mais conscient de la notoriété et de l'importance que prend de plus en plus l'anglais sur le marché linguistique mondial, les camerounais s'adonnent à son apprentissage.

En effet, l'anglais est surtout employé dans les deux régions anglophones du Sud – Ouest et du Nord-ouest tandis que le français est principalement en usage dans le reste du pays c'est-à-dire dans les huit régions. Encore faut-il préciser qu'il ne s'impose que dans les circuits formels. Le pidgin – English prend le relais partout ailleurs comme langue supra ethnique. En termes de pourcentage, 80% de la population camerounaise a le français comme première langue officielle contre 20% qui a l'anglais comme première langue officielle comme précise Onguene

L'anglais et le français sont deux langues officielles du Cameroun héritées de la colonisation. En théorie, l'anglais ne saurait être en marge de la configuration sociolinguistique générale. Mais il ne concerne dans les faits qu'une minorité des camerounais. C'est ainsi qu'il occupe une place marginal sur l'ensemble du territoire camerounais.

Outre sa fonction officielle, le français joue aussi un rôle permettant la communication à grande échelle indépendamment de la couche sociale, le rôle véhiculaire.

1.1.1.3 Le français langue véhiculaire

Onguene Essono (1999 :290) remarque qu'« une langue est dite véhiculaire quand elle sert d'outil de communication à plusieurs locuteurs de langues différentes ; on l'appelle aussi langue de grande communication ». C'est dire que la langue française est le véhicule d'idées entre les humains sans tenir compte de leur appartenance culturelle, linguistique.

Moreau (1999 : 289) dans la même logique définitionnelle ajoute « une langue véhiculaire est une langue utilisée pour la communication entre les locuteurs ou groupe de locuteurs n'ayant pas la même première langue ». Il fait comprendre ici que plusieurs personnes qui ont de langues maternelles différentes peuvent se communiquer en français. C'est dire donc que peu importe le niveau de langue car l'essentiel est de se faire comprendre.

Dans l'ensemble du territoire camerounais, et particulièrement dans la zone francophone qui compte huit régions sur les dix du Cameroun, le français occupe une place non négligeable, celle de langue véhiculaire. Ce statut lui confère le rang de langue de communication à grande échelle entre locuteurs de différentes langues identitaire.

Cependant, trois langues nationales émergent pour s'imposer comme langues véhiculaires. Il s'agit précisément du douala dans le littoral, de l'éwondo dans le centre et du ffuldé dans le grand nord Acalan (2004).

Certains camerounais relèguent au second plan leurs langues premières qui sont camerounaises faisant ainsi du français leur langue maternelle. Il est courant, surtout dans les grandes villes, de constater que les parents qui, eux-mêmes, n'ont que le français pour langue de communication et ne parlent que ce dernier à leurs enfants. Il devient ainsi pour ces enfants la langue de première acquisition du langage.

Servant de véhicule d'idées, il n'en demeure pas moins vrai que le français soit pour certains camerounais une langue seconde.

1.1.1.4 Le français langue seconde

Le français est appelé langue seconde lorsque que les Camerounais qui la parlent avaient déjà leurs langues maternelles issues des différents groupes linguistiques auxquels ils appartiennent. Dans les échanges communicationnels quotidiens, les camerounais font recours à leurs langues maternelles. C'est ainsi que le français sera employé comme langue seconde dans des services et activités publics. Dans les villages les plus reculés, l'accès à la langue française se fait généralement pour la première fois quand l'enfant part à l'école. Leur seule langue de communication jusque-là n'était que la langue maternelle.

Il importe de retenir que le français a le statut de langue seconde lorsqu'il est appris après une autre langue qui est langue première. Selon Essono (1998 :49)

L2 ou langue seconde est la langue apprise (pas acquise) avec des règles explicites. Contrairement à la langue maternelle acquise en milieu naturel, la langue seconde est obtenue par le biais d'un apprentissage formalisé ou institutionnel, notamment en temps de paix sur le plan de l'usage, la langue seconde est celle qu'on utilise plus en dehors de L1. Généralement, L2 est parlée avec accent.

La langue seconde est donc toute langue qui s'apprend après une autre qu'on parlait depuis la naissance. Langue seconde pour la plupart des camerounais, le français occupe aussi la place de langue maternelle pour certains.

1.1.1.5 Le français langue maternelle

La langue maternelle peut être entendue comme la langue de la première socialisation d'un enfant. Selon Essono (1997 : 390) « la langue première ou L1 parfois appelée « langue maternelle » est par définition la langue de l'enfance. Elle est acquise

avec des règles implicites et de façon naturelle sur les genoux de la mère. C'est généralement cette langue qui est parlée à la maison ».

La langue maternelle est celle qui est acquise naturellement et spontanément dès la plus tendre enfance. Dans les grandes métropoles, les enfants ne s'expriment qu'en français par ce que leurs parents eux-mêmes n'ont que ce dernier comme moyen d'expression à la maison ne faisant pas très souvent allusion à leur langue maternelle dans leurs échanges verbales. Ceci a pour conséquence directe, l'appropriation du français par ces enfants. Ce français approprié est adopté aux contextes socioculturels des apprenants. Il est loin d'être parlé comme celui hérité de la colonisation et se colore ainsi des calques, des erreurs et des écarts par rapport à la norme standard.

Le contact du français avec d'autres langues donne naissance à des parlées hybrides ou composites qui satisfont certains besoins de communication. Ce contact donne lieu à des enjeux littéraires.

1.1.2 Les enjeux littéraires des écrits sur les objets scolaires

Ngal N (1994 :63). Affirme que « la langue française tout en gardant une position dominante comme langue d'écriture, reçoit des langues africaines un bain de jouvence en devenant un lieu multi-relationnel et de dialogue entre les langues en situation et corrélativement entre les cultures en présence ». Cette situation de la langue française de par le territoire camerounais n'est-elle pas

une occasion donnée aux camerounais de piétiner la norme du français, langue officielle que le centralisme linguistique de l'Etat leur impose par l'entremise de ses journaux, de sa radio, de ses discours officiels de son administration, de tous les agents qu'il a investis du pouvoir de soumettre ?

Comme le soutient Ozele Owono (1985 :105). Dans ce laissé aller à l'égard de la langue française, nous aboutissons à la dialectisation du français. On parle même parfois du dynamisme de la langue lorsque cette dernière reçoit des unités lexicales nouvelles. Mais l'intégration de cette lexie non standard au français pose un certain nombre de problèmes dans les écrits produits par les élèves sur les objets scolaires qu'il convient de recenser.

1.1.2.1 Effets du contact entre le français et les langues locales sur les pratiques linguistiques des apprenants

Le contact du français avec d'autres langues ne se fait pas sans difficultés. Il se produit en effet, entre les langues en contact, un transfert réciproque de traits linguistiques, une influence réciproque. Les linguistes s'accordent d'ailleurs à reconnaître qu'il existe, non pas une langue française, mais des langues françaises à cause des variétés du français qui existent. Dans les écrits sur les objets scolaires produits par les élèves, le français normé acquis à l'école se voit par conséquent coloré de la syntaxe et du lexique spécifique. On constate donc que le français écrit des élèves est considérablement influencé par les emprunts calques et erreurs de divers ordres.

Mais, l'on sait que si le phénomène de l'emprunt linguistique est un phénomène tout à fait général, lorsque deux ou plusieurs langues sont en contact, il est rare qu'elles s'empruntent mutuellement la même quantité de mots. Ce contact de langues a pour conséquences la naissance des parlers hybrides à l'instar du camfranglais, du pidgin english etc. comme le remarque Nicolai (2012 : 283) Ces parlers sont les plus employés par les jeunes camerounais du milieu urbain.

Ce phénomène d'emprunt ou d'influence mutuelle entre les langues en contact entraîne aussi le libertinage dans l'acte d'écriture.

1.1.2.2 Une scripturalité « libertine, subvertie et débridée »

Jiménez Salcedo (2001 : 797) souligne que « le libertinage, dans le sens le plus large du terme, renvoie à tout un vocabulaire lié à la pratique de la sexualité ». Les apprenants dans leurs expressions écrites sur les objets scolaires ont pour thème préféré la sexualité et l'exprime à travers les termes grotesques et obscènes. C'est ainsi que Jiménez poursuit en disant : « le plaisir des mots, comme préfiguration du plaisir sexuel représente ainsi l'essentiel de la démarche libertine ». Ce libertinage se manifeste aussi par le contact de langues.

La cohabitation entre le français, langue officielle et les autres langues est inévitable, et il est indéniable que ces langues ne s'influencent pas mutuellement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Au niveau lexical, ces langues s'interfèrent également.

Le français des élèves emprunte des mots aux langues étrangères et locales. C'est dans cette logique que Onguene (1999 : 289) souligne « Une dernière génération [d'écrivains] qui se particularise par une écriture libertine et subvertie, débridée et absolument décidée à parler les langues camerounaises en français ». Cette forme d'écriture est la relation d'amour ou de conflit entre le français et les élèves qui aboutissent parfois à des interférences. Certaines difficultés sont occasionnées par l'amalgame des

structures linguistiques telles l'orthographe, le lexique et la syntaxe qui sont alors les lieux où s'effectuent le bouleversement des règles et des mécanismes du français. C'est ce qu'explique Onguene (1999 : 289) lorsqu'il soutient que

si plusieurs langues se rencontrent au sein d'une communauté linguistique, il peut en résulter un certain nombre de mélanges multiformes, [...] le mouvement interférentiel entre le français et nos langues influence aussi bien nos langues locales que le français et entraîne une situation conflictuelle qui provoque en conséquence une modification de la norme.

La cohabitation de plusieurs langues pose quelques problèmes qui méritent d'être soulevés.

1.1.3 Les problèmes esthétiques.

La scripturalité faite par les élèves témoigne d'une pratique plus au moins consciente. En fait, le phénomène d'interférence est un fait général dans tout contact de langues, surtout lorsque le contact est généralisé et institutionnalisé dans le cadre de l'enseignement d'une langue officielle non maternelle. Ce contact de langue induit les néologismes dans la langue d'accueil, lesquels mots changent de sens et servent à l'expression ou à la communication. Ils prennent un concept nouveau qui fonctionne à merveille au sein de la communauté linguistique locale et inhibent ainsi la compréhension avec d'autres locuteurs du français.

Signaler cela, c'est souligner que la scripturalité sur les objets scolaires pose du point de vue de leur approche stylistique une infinité de problèmes esthétiques et linguistiques. Il faudra y entrer avec beaucoup d'attention pour y comprendre et déceler les différents problèmes qui s'y trouvent. Nous identifions au préalable trois problèmes à savoir, les problèmes de lisibilité, de fluidité et de visibilité textuelle.

1.1.3.1 Problème de visibilité textuelle

Les écrits faits par les élèves sur les objets scolaires sont parfois non visibles pour des raisons diverses. Dans la majorité des cas, nous citons comme raison principale la nature du matériel que les apprenants ont à leur portée ou des éléments faisant partie de leurs fournitures (crayons, stylo à bille, stylo – feutre, craie et aussi des objets solides et pointus). Ces matériels et objets ne sont pas appropriés pour écrire sur les surfaces planes qu'ils transforment en leurs cahiers. Les illustrations des pensées des apprenants ne peuvent donc être bien visibles pour une bonne lecture. Comme l'une des causes de la non visibilité des messages sur les objets scolaires, nous pouvons aussi citer la durée des écrits

sur l'objet où il se trouve. Les murs non repeints depuis des années, les tables bancs- les portes, les fenêtres ainsi que le plafond non réfectionnés gardent toujours les mêmes messages qui se dégradent au jour le jour entraînant ainsi la non visibilité. Le problème de lisibilité textuelle caractérise aussi les écrits des élèves. Nous avons des exemples à travers de la figure 1 subséquente.



(source : auteur lui-même) Figure 1 illustrant la non visibilité textuelle

1.1.3.2. Les problèmes de lisibilité textuelle.

L'intégration de certaines unités non standard dans la structure phrastique française rend quelque fois mal de décodage du message. Il serait d'ailleurs difficile de ne pas reconnaître que la scripturalité sur les objets scolaires renferme les unités non standard. Ces unités non standard bien qu'elles soient employées par nécessité de communication dans les circonstances particulières ou par restitution d'une réalité à son milieu socioculturel, rendent quelque peu le texte opaque. Cette opacité bloque alors toute compréhension surtout pour le lectorat qui n'est pas de ce milieu socioculturel. Quand bien même ce lectorat est de la même aire socioculturel, il pourrait bien ne pas percevoir la logique ou le sens du message puisque ce dernier relève parfois de la cryptonymie, des emprunts faits aux langues camerounaises voire étrangères. Pour une meilleure lisibilité, compréhension, il faudrait que l'auteur de ces écrits explique sa cryptonymie ou des emprunts pour rendre explicite son idée transmise dans le but d'éviter tous quiproquo. Cependant, ces explications qui rendraient les messages lisibles et compréhensifs sont omis par les auteurs de ces écrits, les élèves. Nous avons le cas de la figure 2 qui illustre ces cas d'illisibilité des messages orthographiés par les élèves sur les objets scolaires.

Les problèmes de visibilité et de lisibilité textuelle, entraînent les problèmes de fluidité textuelle.



(Source : auteur lui-même) Figure 2 illustrant la non lisibilité textuelle

1.1.3.3 Les problèmes de fluidité textuelle

Ngal constate que « la langue étrangère, le français, ne peut jouer en effet le rôle d'une langue africaine, mais il se colore et s'enrichit au contact des réalités africaines [...] Ainsi, il emprunte aux langues africaines les réalités dont il a besoin ». Les langues africaines contribuent au dynamisme de la langue de l'ancien colonisateur certes, mais ne restent pas sans influencer ce dernier en le rendant ainsi moins fluide. Le contact du français avec les langues identitaires locales entraîne son apparition qui se fait généralement par les emprunts, les écarts, les traits de l'écriture et bien d'autres stratégies. La concentration de ces éléments dans les écrits, nous l'avons dit, entraîne le manque de compréhension ou le non compréhension du discours. Mais dans cette partie, nous appréhendons un autre phénomène toujours causé par l'intégration abondante des expressions non standard. Il s'agit du phénomène de la fluidité textuelle. Nous constatons que les productions écrites faites par les élèves sur les objets scolaires renferment autant d'éléments qui empêchent la lecture des messages et bloquent par là la fluidité textuelle. Le message transmis n'est ni bien lu, ni compris à cause des éléments qui ne sont pas reconnus dans la norme française. Pour une bonne lisibilité et compréhension, les auteurs de ces écrits sont censés faire des gloses pour une meilleure compréhension et lecture. Or ces gloses ne figurent pas dans les productions sur les objets scolaires. Nous avons les cas illustratifs à travers la figure 3 ci-dessous.



(source : auteur lui-même) Figure 3 illustrant la non fluidité textuelle

Cette partie nous a permis de mettre en relief les différentes conceptions de la langue française. L'utilisation de celle-ci par les camerounais prend une autre coloration sous le phénomène de contact de langues. Ce phénomène entraîne beaucoup de problèmes sur les pratiques linguistiques. Entant que langue officielle, le français est enseigné en milieu scolaire camerounais. Les apprenants en font usage dans leur vécu quotidien. Cependant,

ils le font parfois de façon désordonnée en écrivant sur les objets d'où le regard sur le comportement à l'école.

1. 2 Les comportements de la communauté éducative en milieu scolaire

Nous présenterons les différents acteurs chargés de la régulation de la discipline au sein de l'établissement. Malgré la présence des dits acteurs, les cas d'indiscipline ne manquent pas dans les établissements à cause parfois de l'ignorance du règlement intérieur de l'établissement ou à cause du désordre caractérisé de certains élèves. Nous aboutissons à des sanctions prévues par la réglementation en vigueur dans chaque établissement pour punir les écarts de comportement. Les points qui seront abordés sont l'administration, les enseignants, les élèves ainsi que le règlement intérieur.

1.2.1. L'administration

L'école est une organisation constituée d'un groupe de personnes réunies de manière systématique afin d'atteindre un objectif souhaité. C'est ainsi qu'intervient la notion de l'administration définie par Fonkeng et Tamajonc (2010 ; 15) comme « le processus de coordination des activités de l'organisation par l'établissement des objectifs et des pratiques tout en assurant que des mesures soient prises en vue de leur réalisation ». Il ressort de cette définition qu'il existe certaines tâches propres à l'administration dans l'atteinte de l'objectif qu'elle s'est fixée. L'administration peut aussi être considérée comme une relation hiérarchique au sein d'un système social.

L'administration scolaire quant à elle se réfère à la planification, l'organisation, la prévision, la décision et la coordination dans les activités dans un système scolaire. C'est aussi la tâche quotidienne de l'administrateur ou du responsable d'un établissement scolaire. L'administration et précisément dans le domaine scolaire s'intéresse à la fois aux membres de l'administration aux enseignants et élèves ainsi que le règlement intérieur. L'accent particulier sera mis sur l'implication de ceux-ci dans la régulation et la sanction des comportements des apprenants au sein de l'établissement.

1.2.1.1. Le chef d'établissement.

Nommé par le Ministre des Enseignements Secondaires, le chef d'établissement est responsable de son établissement, et de ce fait, s'assure du développement de l'école comme un lieu heureux et efficace de l'apprentissage. C'est ainsi qu'il porte la

responsabilité ultime de l'organisation interne de son école, gestion et discipline et supervise aussi le personnel enseignant et non enseignant. Il est le premier garant de discipline au sein de l'établissement. C'est pourquoi Fonkeng et Tamajonc (2010 : 243) soulignent qu'il « garantie la morale et la discipline au sein de l'école ». Dans son bureau, beaucoup d'éléments s'y trouvent parmi lesquels le règlement intérieur de l'établissement. En tant que chef d'établissement, il donne des consignes qui doivent être rigoureusement appliquées pour la régulation des comportements des apprenants. C'est ainsi qu'il peut demander au gardien de surveiller l'entrée et la sortie des élèves au niveau du portail. Il peut exclure temporairement ou définitivement un élève de l'établissement en fonction de la gravité de la faute commise. Bien que le chef d'établissement influence dans la régulation comportementale des apprenants, il n'en demeure pas moins vrai que les surveillants généraux soient les personnes les plus habileté à ramener les élèves à l'ordre.

1.2.1.2 Le surveillant général

Nommé par décret ministériel le surveillant général dans un collège est chargé d'assurer l'ordre et la discipline. Il est le meilleur ennemi des élèves car la grande majorité de sa tâche les amène à l'ordre par rapport à leurs différents écarts de comportement. Il peut aussi interpeler certains enseignants retardataires au cours ou absentéistes. Il convient de rappeler que toute punition infligée aux élèves découle d'une faute commise ou d'un écart de comportement par rapport à la norme admise dans le milieu scolaire. C'est ainsi que chaque établissement a ses normes. Ainsi donc, le surveillant général exerce plusieurs fonctions parmi lesquelles le suivi de l'absence et la présence à la fois des élèves et enseignants ; le surveillant général garde un œil sur les élèves pendant les pauses et dans les salles d'étude ; il informe le censeur de toute violation du règlement intérieur et donne un compte rendu journalier sur le bien-être général de l'école. Il vérifie la présence des élèves dans toutes les activités scolaires, contrôle leur mouvements, supervise la propreté du campus de l'école et l'état de fonctionnement des équipements.

En plus des deux administrateurs scolaires ci-dessus cités qui influencent considérablement le comportement des apprenants, nous pouvons ajouter le rôle important du conseiller d'orientation qui aide non seulement dans la bonne marche de l'établissement, mais aussi et surtout contribue à la discipline scolaire.

1.2.1. 3 Le conseiller d'orientation

Entant que membre de l'administration, le conseiller d'orientation joue un rôle important, non négligeable dans un établissement secondaire de par ses actions. C'est ainsi que le conseiller d'orientation dans les écoles secondaires peut être mieux perçu comme une nécessité disciplinaire par ce qu'il intervient dans la régulation des comportements.

Le conseiller d'orientation, de par les conseils crée une sorte de relation avec certains élèves qui manifestent un écart de comportement considérable en milieu scolaire dans le but de percer le fond du problème et d'apporter une contribution voire une solution précise et adéquate. Le conseiller d'orientation peut même rencontrer les parents si la nécessité s'impose, il peut de même faire des visites à domicile et avoir des parents comme son principal objectif dans la résolution des comportements des apprenants. En collaboration avec le personnel enseignant, le conseiller d'orientation peut avoir des solutions appropriées pour les élèves désordonnés qui écrivent sur les objets scolaires, perturbent les cours ou flânent dans la cour de l'école.

Si l'administration joue un rôle déterminant dans le système enseignement apprentissage en ramenant à l'ordre les élève qui manifestent un écart de comportement, les enseignants ont aussi leur responsabilité disciplinaire dans ce système du donner et du recevoir.

1.2.2 Les professeurs principaux

Nommé par le chef d'établissement en début d'année scolaire, le professeur principal a la charge d'une classe précise dans l'enseignement secondaire. Ce dernier est le conseiller des élèves de la dite classe sur tous les plans et conduit progressivement ladite classe vers la réussite tout le long de l'année en insistant dès que possible, sur ce qui est bien tout en fustigeant certains comportements qui sont sources d'échec. Le professeur principal connaît tous ses élèves de par leurs noms voire leur comportement. C'est la raison pour laquelle, pendant les conseils de classe, la parole est donnée en premier lieu au professeur principal de la classe qui passe le conseil pour qu'il en donne une vue d'ensemble du travail. Il peut relever certains cas d'indiscipline, si cela existe, car considérée comme un frein à l'atteinte de la réussite scolaire. Considéré en même temps comme avocat de sa classe, le professeur principal peut atténuer la sanction négative prise à l'encontre d'un élève de cette classe. S'il est un enseignant de français, il attire considérablement l'attention des apprenants sur les écarts ou erreurs par rapport à la norme

française. De ce fait, il améliore le niveau des élèves en français. Ceux-ci peuvent s'exprimer en mieux respectant les règles d'accord aussi bien dans la discipline du français que dans d'autres disciplines. Le professeur principal d'une classe n'est plus simplement enseignant comme tous ses autres collègues intervenant dans cette classe. Il devient aussi parent, éducateur, guide et conseiller. Bien que jouant ces multiples rôles, il n'en demeure pas moins vrai que d'autres enseignants, soucieux de la réussite scolaire fassent ce même travail dans toutes les classes où ils interviennent sans être titulaire. Certains élèves contribuent aussi efficacement à la discipline scolaire.

1.2.3 Les chefs de classe et leurs adjoints

Les chefs de classe et leurs adjoints servent d'auxiliaire entre leur classe et l'administration. Ils sont élus par leurs camarades en début d'année et jouent plusieurs rôles au sein de l'établissement en contribuant d'une manière ou d'une autre à la réussite de la discipline. C'est ainsi que chaque chef de classe et son adjoint, en ce qui les concerne, sont responsables de plusieurs tâches.

Le chef de classe aide à maintenir la discipline en classe en présence ou en l'absence de l'enseignant. C'est ainsi qu'il relève les noms des bavards et troubleurs et les confie aux surveillants généraux. Il peut informer le surveillant général des cas qui sont au-delà de sa compétence. En fin, le chef de classe siège au conseil de discipline si sa classe est concernée. En vertu des pouvoirs qui lui sont attribués, il peut orienter ses camarades de classe vers le bon comportement en prenant appui sur certaines décisions du conseil de discipline par rapport aux écarts comportementaux au sein de l'institution.

En l'absence du chef de classe, l'adjoint joue pleinement ces différents rôles. La coopérative scolaire contribue aussi à la discipline

1.2.4 Le bureau de la coopérative

L'école secondaire n'est pas seulement vitale à travers les enseignements mais aussi par certaines activités qui permettent l'épanouissement des élèves telles que les activités post et péri scolaires. Les élèves se réunissent par groupe reconnu sans l'appellation « club ». C'est ainsi qu'il existe plusieurs clubs dans un établissement parmi lesquels le club coopérative. Ce club coordonne toutes les activités des autres clubs. Le président de la coopérative assiste toujours au conseil de discipline de l'établissement indépendamment de sa salle de classe. A l'issue d'un conseil, il peut sensibiliser ses camarades pour éviter certains comportements condamnés en milieu scolaire qui conduisent à l'exclusion. Sur sa

demande, le club français peut organiser des rencontres portant sur les règles d'accord en français. Cette activité peut aider à la diminution des fautes en français.

Il n'est pas toujours aisé de diriger les humains sans toutes fois rencontrer des obstacles. Ces obstacles dans les établissements secondaires peuvent être le refus de se conformer à la norme ou l'écart d'un comportement prescrit d'où la présence d'un règlement intérieur.

1.2.5 Règlement intérieur : indisciplines et sanctions

Le règlement intérieur est un document officiel propre à chaque structure. C'est un code de conduite qui régit le comportement humain au sein d'un groupe donné. Dans les établissements secondaires, le chef d'établissement en rapport avec les surveillants généraux, est responsable de la mise à jour constante du règlement intérieur de son école au début de chaque année scolaire. A travers ce règlement, le chef d'établissement exprime la vision et formule par les sanctions en rapport avec certains cas d'indiscipline pourraient l'empêcher d'atteindre son objectif fixé pour l'année académique.

1.2.5.1. Du règlement intérieur : expression de la vision du chef d'établissement.

Dans chaque établissement secondaire, il est important que les élèves connaissent leurs droits et devoirs. C'est pourquoi, dans chaque salle de classe et sur les tableaux d'affichage de l'établissement doit figurer le règlement intérieur pour qu'aucun élève n'ignore les conséquences de ses actes qu'il pourra poser. Le règlement régissant un établissement est adapté pour l'environnement dans lequel se trouve l'école. Il s'agit précisément de l'expression de la vision du chef d'établissement, l'image qu'il veut donner à son institution. Fonkeng et Tamajonc (2010 : 249) et soulignent que « l'application de ce règlement incombe à tous les membres du personnel et le surveillant général en particulier ». Les sanctions prévues suivent une certaine progression et tout élève qui transgresse le règlement de l'école doit comparaître devant le conseil de discipline de l'établissement présidé par le chef d'établissement.

De ce règlement intérieur qui exprime le type d'institution voulue par le chef d'établissement, découlent des sanctions en rapport avec certaines fautes.

1.2.5.2. Quelques cas d'indiscipline et les sanctions prévues

Entant qu'expression de la vision du chef d'établissement, le règlement intérieur est accompagné de toutes les mesures possibles lui permettant d'atteindre son objectif fixé

depuis le début d'année scolaire. C'est ainsi que dans le règlement intérieur de son établissement figurant en bonne et due forme des sanctions relatives aux cas d'indiscipline. Lors de notre descente sur le terrain et précisément au lycée bilingue d'application, nous sommes entrée en possession du règlement intérieur de cet établissement qui précise en son préambule que « aucune société dans le monde ne peut vivre le désordre ou l'anarchie, d'où l'existence d'un code de conduite civique au sein de notre établissement ». Nous relevons dans ce règlement quelques cas d'indiscipline et les sanctions y afférentes. En son article 14 alinéa 6, ce règlement regroupe les fautes entraînant une exclusion temporaire tel la destruction du bien commun ou public / vandalisme.

Tout élève surpris d'acte de vandalisme tel que la destruction du bien commun (écrire au mur, sur les bancs, les portes etc.) est passible d'une exclusion de trois jours et doit réparer l'objet détruit. En son alinéa 4, l'article 14 mentionne les menaces, les paroles injurieuses ou tendancieuses à une autorité, un enseignant méritent une exclusion de huit jours. A l'alinéa 11, le jeu de Poker (jeux de hasard) entraîne une exclusion de huit jours. À l'alinéa 8, nous avons les cas de l'immoralité sexuelle qui mentionne que tout élève détenant des livres pornographiques ou immoraux mérite une exclusion de 8 jours.

La levée des couleurs est un geste civique et patriotique obligatoire. Elle est d'une importance capitale. Cette cérémonie au lycée bilingue d'application se déroule tous les lundis de 07heures 45minutes à 8 heures dans la vigilance des surveillants généraux et est présidée par le proviseur. L'absence d'un élève à cette cérémonie entraîne une exclusion de trois jours avec corvée d'après l'alinéa 7 de l'article 14. L'article 13 du règlement intérieur donne une vue d'ensemble des sanctions disciplinaires en son alinéa 3. Cet alinéa précise que « tout cas de fraude constatée est passible de huit jours d'exclusion plus la note de 00/20 ». En son alinéa 1, cet article exclut définitivement de l'établissement un élève qui agresse une autorité ou un enseignant de l'établissement. Toutes ces sanctions qui punissent le cas de d'indiscipline permettent de réguler la vie en société et plus précisément dans le milieu scolaire où la réussite est étroitement liée à la discipline.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que le comportement à l'école présente une vue d'ensemble des activités qui se déroulent dans un établissement secondaire à travers ses acteurs. Ses acteurs ont chacun, en ce qui le concerne, ses devoirs ou fonctions au sein de la structure. L'exercice de ce pouvoir est au service de l'institution et garantit la liberté, mieux l'intérêt de tous et aboutit à une bonne gestion et un rendement scolaire acceptable.

Ce chapitre liminaire nous a permis de cerner les contours des différents statuts du français au Cameroun. Parmi ces statuts, celui de langue officielle retient notre attention car le français doit être écrit et parlé selon les normes précises. Enseigné à l'école, les apprenants en font usage mais pas toujours dans les lieux et circonstances adéquats. C'est pourquoi les personnes en charge de l'éducation adoptent et fustigent certains comportements dans le but d'une bonne harmonie au sein de la structure scolaire. Dans le but de mieux cerner les contours de notre étude, il est nécessaire de faire des enquêtes auprès des personnes les mieux indiquées.

CHAPITRE 2 : MÉTHODE D'ENQUÊTE ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN

Ce chapitre est essentiellement méthodologique car en premier lieu, elle présente la méthodologie employée, et en deuxième lieu met en relief la présentation et l'analyse des données.

2.1 Méthodologie de l'étude

La méthodologie de l'étude renvoie à la démarche suivie par le chercheur pour vérifier ses hypothèses de recherche. C'est le processus grâce auquel le chercheur met en œuvre un ensemble d'instruments techniques et méthodologiques afin de parvenir à la vérification d'un problème préalablement identifié. Pour Grawitz (1990 : 270) « la méthodologie est la science de la méthode, c'est-à-dire la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique ». C'est donc dire que pour mener à bien un travail de recherche scientifique, tout chercheur doit suivre une certaine démarche appropriée. C'est dans cette logique que Ntebe Bomba (1991 : 89) fait comprendre que la méthodologie se résume en ces termes « une bonne problématique, un bon objet de recherche prennent véritablement un sens dans une démarche scientifique que par une méthodologie bien identifiée et bien structurée. Il s'agit d'indiquer le plan de vol en l'occurrence la manière dont s'effectue la recherche »

Il nous incombe dans cette partie d'aborder le type de recherche, le cadre de l'étude, l'échantillon et l'échantillonnage, les instruments d'enquête ainsi que la validation de ces instruments, et enfin la méthode de dépouillement des données de l'enquête.

2.1.1 Type de recherche

Par type de recherche, nous entendons la nature de l'étude menée. Pour Trognon (1987), les sciences sociales tout comme les autres sciences d'ailleurs travaillent non sur les données lentes, mais sur des données produites. La méthode que nous avons sélectionnée pour ce travail de recherche est la méthode basée sur le questionnaire et sur l'observation. La recherche a été menée au lycée bilingue d'application de Yaoundé. Elle est de type exploratoire parce qu'elle a permis de descendre sur le terrain, de mener les

investigations à l'aide des questionnaires pour la vérification de nos hypothèses de recherche.

C'est ainsi que Miallare (1993 : 109) souligne qu'

au travail dans les sciences de l'éducation, tous les types de recherche, depuis la catégorie historique qui se fait complètement sur les documents jusqu'à la recherche expérimentale (...) qui est la plus rigoureuse parce que utilisant toutes les techniques de l'observation de l'enquête, de l'entretien des sciences humaines.

2.1.2 Cadre de l'étude

Le cadre de l'étude renvoie non seulement à la zone ou au milieu d'étude, mais aussi la population. Autrement dit, il s'agit de procéder à une circonscription du lieu où se dérouleront l'enquête et le type de personnes visées.

2.1.2.1 Milieu d'étude

Dans ce présent travail de recherche, nous avons choisi le lycée bilingue d'application de Yaoundé comme notre terrain d'étude

Il était au départ collège bilingue d'application, créé en 1965. Il change de nom en 1992 pour prendre celui qu'il porte aujourd'hui. Il est situé dans le département du Mfoundi, précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème} sur le plateau Atemengue. Il est entouré de nombreuses institutions de marque à savoir l'Assemblée Nationale au nord, la fédération Camerounaise d'athlétisme et le lycée technique commercial et industriel de Yaoundé au sud, le Ministère de la recherche scientifique au sud-est, l'ENS au sud-ouest, l'école publique de la gendarmerie mobile à l'est et l'ENAM l'ouest.

Le lycée bilingue d'application de Yaoundé est mixte et bilingue. Il compte 66 salles de classe donc 30 salles francophones et 36 salles anglophones. Les salles de classe en section francophone vont de la 6^e en T^{le} et en section anglophone de form I à upper VI.

Pour ce qu'il en est de l'administration, nous avons un proviseur, 21 censeurs dont 11 francophones et 10 anglophones, 14 surveillants généraux, 240 enseignants. Ce milieu d'étude nous permettra d'avoir une population d'étude.

2.1.2.2. Population de l'étude

Dans le cadre d'une étude en didactique, la notion de population est incontournable. De ce fait, Tsafack (2004 : 17) affirme que « la population est un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Autrement dit, par

population, on entend l'ensemble d'individus susceptible, dans le cadre d'une enquête, de fournir des informations à même d'accompagner ou de guider dans sa quête. La population de notre étude est donc composée des apprenants du lycée bilingue d'application de Yaoundé ainsi que leurs enseignants de français. On distingue deux types de population : la population cible et la population accessible.

2.1.2.2.1. La population cible

La population cible est celle qui est représentée par l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Elle appartient à une étendue plus restreinte, mais n'est pas toujours accessible par le chercheur. Dans le cadre de la présente étude, elle est constituée des apprenants et des enseignants de français du sous cycle d'observation de la section francophone. De cette population cible, découle la population accessible.

2.1.2.2.2. La population accessible

La population accessible peut être entendue comme celle-là qui est disponible au chercheur et à laquelle celui-ci peut facilement appliquer ses conclusions. Elle est la partie représentative de la population cible et facilement repérable. Il s'agit en d'autres termes d'un sous ensemble de la population cible. À cet effet, notre population accessible est constituée des apprenants des classes de sixième et cinquième, car ces plus jeunes apprenants semblent être facilement influencés par les écrits et les images sur les objets scolaires qui font l'objet de notre étude. Font aussi parti de la population accessible, tous les enseignants de français intervenants dans les classes de sixième et cinquième. Cette population nous conduit à la technique d'échantillonnage qui aboutit à l'échantillon.

2.1.3 Échantillonnage et échantillon

L'échantillon, est le nombre d'éléments ou sujets sur lesquels le chercheur mène ses investigations et à partir desquels il tire des conclusions de sa recherche. C'est aussi le nombre restreint d'individus prélevés sur la population accessible pour mener une étude. D'après Delanshere (1991 : 337), échantillonner « c'est choisir un nombre limité d'individus ou d'objets et d'évènements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière. »

L'échantillonnage est une technique ayant pour but d'obtenir un échantillon à partir d'une population cible. Il permet de choisir un nombre limité d'individus. Dans le cadre ce

travail, nous avons travaillé uniquement avec les élèves de classes de 6^e et 5^e du lycée bilingue d'application de Yaoundé constitués des individus de sexe masculin et féminin.

Dans le cadre de ce travail, notre échantillonnage est aléatoire et notre échantillon est tout élève de sixième et cinquième que nous avons rencontré en salle les jours de l'administration du questionnaire. Dans les deux classes qui constituent notre population accessible, le questionnaire a été administré aux cent cinq élèves qui étaient présents. Ainsi notre échantillon est identique à la population accessible. L'échantillon des enseignants est de six et celui des élèves est de cent cinq, pour un total de cent onze comme l'indique le tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1 : Tableau de la population accessible

| Lycée bilingue d'application de Yaoundé | | | |
|---|-------------------|-----------------|----------------------|
| | Nombre de classes | Effectif élèves | Effectif enseignants |
| Classe de 6 ^e | 1 | 55 | 3 |
| Classe de 5 ^e | 1 | 50 | 3 |
| Total | 2 | 105 | 6 |

2.1.4. Les instruments d'enquête

Il s'agit dans cette partie du travail de faire état des outils que nous avons utilisés pour la collecte des informations suffisantes pour la vérification des hypothèses de recherche. Pour la collecte de nos données, nous avons recouru aux questionnaires, à l'observation et à l'entretien.

2.1.4.1 Le questionnaire

Le questionnaire est une méthode de collecte des données couramment utilisées dans la recherche scientifique. Grawitz (1990 : 501) le définit comme « un moyen essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté. Il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquête des informations ». Blanchet et Alii (1987 : 83) le définissent comme « un ensemble de questions rédigées à l'avance strictement posées par A (chercheur) ». Pour eux, un questionnaire peut répondre à trois (03) objectifs principaux :

- estimer des grandeurs (relatives ou absolues)
- décrire une population ou des sous populations en donnant leurs caractéristiques

- vérifier des hypothèses

Le questionnaire s'élabore selon la présence de la pertinence des objectifs et des hypothèses élaborés. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous avons élaboré un ensemble de deux questionnaires : un questionnaire adressé exclusivement aux apprenants et un autre destiné aux enseignants. Les questions qui constituent nos questionnaires sont de type fermé, et réponses préformées. À propos de la formulation d'un questionnaire, Ghiglione et Matalon (1978 : 182) affirment : « pour construire un questionnaire, il faut évidemment savoir de façon précise ce que l'on recherche, s'assurer que les questions ont un sens, que tous les aspects de la question ont été abordés ». De cette pensée, il ressort que les questions adressées aux élèves et enseignants doivent obéir à certaines mesures et logiques.

2.1.4.1.1 Le questionnaire adressé aux enseignants

Entant qu'actant de l'enseignement – apprentissage, les enseignants, par rapport aux apprenants, maîtrisent mieux la langue cible qui est le français. Tandis que le ministère chargé de l'enseignement formule les objectifs de l'éducation voire les méthodes à employer pour dispenser les cours. L'enseignant en ce qui le concerne a la lourde tâche de les appliquer de façon approprié. C'est pourquoi un questionnaire leur est adressé pour recueillir leur avis par rapport à la scripturalité sur les objets scolaires. Il s'agit précisément d'une série de huit questions qui constituent à confirmer ou infirmer nos hypothèses. Parmi ces questions, nous avons les questions fermées et à réponses préformées comme l'illustre les questions ci-dessous en rapport avec l'hypothèse 1 de notre travail.

- Ces écrits renferment-ils des erreurs ?

Oui Non

, _ Les erreur son-elles :

Grammaticales ? Orthographiques ?

Conjugaison ? Autres ?

2.1.4.1.2. Le questionnaire adressé aux élèves

Les apprenants sont au centre de l'enseignement – apprentissage. Ils peuvent s'exprimer sur divers points de la vie à l'oral comme à l'écrit. Mais il n'en demeure pas moins vrai que ces expressions s'écartent de la norme standard du français. Le questionnaire adressé à leur endroit est constitué de sept questions. Les réponses à ces questions nous permettront de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche émises

au départ. Ces questions sont fermées et préformées comme l'illustre les questions suivantes.

Avez-vous déjà écrit sur les objets scolaires ?

Oui Non Parfois

Dans quelles circonstances écrivez-vous ces objets scolaires ?

- Pour exprimer notre colère
- Pour exprimer notre joie ou notre reconnaissance
- Pour exprimer un sentiment d'amour
- Autres

Après l'élaboration de ces questions, nous sommes passée à leur administration aux personnes concernées.

2.1.4.1.3. L'administration du questionnaire

Le questionnaire a été administré par nous-mêmes aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. Nous n'avons pas rencontré beaucoup de difficultés pour administrer ces questionnaires. Pour les enseignants, nous sommes arrivée pendant la grande pause où généralement tous les enseignants se trouvent dans la salle des professeurs. Ces derniers ont été coopératifs et nous ont rempli le questionnaire sans aucune hésitation en vingt minutes.

Quant au questionnaire des élèves, nous avons été accompagnée par un surveillant général dans les deux classes (6^e et 5^e). Par souci d'objectivité, nous avons administré les questions l'une après l'autre. Nous expliquions la question, ils répondaient et nous passions à la rubrique suivante jusqu'à l'épuisement des sept questions. En cinquième, le questionnaire a duré trente minutes ; mais en sixième, il a duré presque quarante-cinq minutes parce qu'il fallait expliquer encore d'autres questions pour qu'ils comprennent afin de mieux répondre.

Si le questionnaire est l'outil d'enquête par excellence en didactique, les autres outils d'enquête sont aussi nécessaires à l'instar de l'observation.

2.1.4.2. L'observation

L'observation est le tout premier élément de collecte des données de ce travail de recherche. Le dictionnaire Larousse (1992 : 709) la définit comme « l'action de regarder avec attention les êtres, les choses, les événements, les phénomènes pour les étudier, les surveiller, en tirer des conclusions ». C'est dire que l'observation est orientée ou conçue à

partir de ce que nous cherchons à étudier ou à résoudre. Notre toute première descente sur le terrain était consacrée à l'observation. Mais avant la phase d'observation proprement dite, nous sommes passée au provisoire, munie de notre attestation de recherche dûment signée par le chef de département de notre filière pour avoir l'accord à l'observation. Parmi les cinq sens que possède l'homme, c'est la vue et parfois l'ouïe qui sont sollicitées.

En ce qui nous concerne, notre observation est non participative car nous ne sommes pas un élément actif de la situation à observer. L'observation est dite participative lorsque l'observateur est un élément actif dans la situation à observer. Concrètement, notre attention était portée sur les écrits, dessins et images qui se trouvent sur les objets scolaires du lycée bilingue d'application de Yaoundé. Nous avons relevé ces écrits et filmé ces images, sous l'autorisation du proviseur, pour en faire des analyses dans le prochain chapitre.

Cette observation sera renforcée par le questionnaire et l'entretien qui nous permettront de recueillir divers points de vue des acteurs, observateurs et gestionnaires de cette scripturalité.

Tableau 2 : grille d'observation

| Item | | 0 | 1 | 2 | 3 |
|-------------------------------|-------------|---|---|---|---|
| Visibilité des écrits | Flou | | | | |
| | Passable | | | | |
| | Clair | | | | |
| Thèmes ou messages des écrits | Sexualité | | | | |
| | Amour | | | | |
| | Injure | | | | |
| Qualité des images | Flou | | | | |
| | Passable | | | | |
| | Clair | | | | |
| Typologie des erreurs | Grammaire | | | | |
| | Orthographe | | | | |
| | Conjugaison | | | | |
| | Ponctuation | | | | |

2.1.4.3. L'entretien

L'entretien est une action qui nécessite la présence active de deux personnes au moins. Nous nous sommes entretenue avec quelques surveillants généraux du lycée bilingue d'application de Yaoundé au sujet des écrits et dessins qui se trouvent sur les

objets scolaires de leur établissement. Que ce soit avec monsieur Esson ou monsieur Fundoh, notre entretien était direct et constitué de quatre questions suivantes :

-Surprenez-vous souvent les élèves en train d'écrire ou de dessiner sur les objets scolaires de votre établissement?

-Quelles sanctions infligées vous à ces derniers ?

-Y-a-t-il eu des exclusions définitives par rapport à cet acte de vandalisme ?

-Par quels autres moyens mettez-vous main sur les auteurs de la scripturalité ?

Les outils de l'enquête étant présentés, la procédure de la collecte des données est aussi d'un apport dans un travail de recherche.

2.1.5 Validation de l'instrument de la collecte des données et procédure de collecte

Il s'agit de présenter de façon claire et précise les conditions et les circonstances dans lesquelles les données ont été recueillies. Les instruments de collecte des données, en l'occurrence les questionnaires, ont été établis, puis soumis à l'appréciation des camarades de classe avant d'être présenté à l'encadreur pour la correction.

Après l'obtention d'une autorisation de recherche signée par le chef de département de français de l'École Normale Supérieure de Yaoundé I, nous nous sommes rendue dans notre milieu d'étude, le lycée bilingue d'application de Yaoundé pour les modalités pratiques. Nous y sommes rendue plusieurs fois à cause des multiples travaux que nous devrions effectuer. Pour la toute première fois, notre descente sur le terrain consistait à prendre contact avec l'administration dans le but de nous permettre d'accéder aux salles de classe. Une fois l'accord donné, nous sommes passée dans les salles de classe pour observer l'existence des images et écrits sur les objets scolaires. Après cette observation, nous avons procédé au relèvement des écrits truffés des fautes. Ceci se faisait d'une salle à une autre. Quant aux images, nous avons fait des photos, munie de notre appareil photo. Ces photos et écrits ont été choisis à cause du caractère illisible ou de la répétition de la même chose qui variait d'un endroit à un autre. Toutes ces opérations ont été faites à dessein pendant les congés de Noël pour avoir plus de liberté dans le déplacement au sein de l'établissement.

Nous nous sommes aussi entretenue avec deux surveillants généraux de notre établissement de recherche pour recueillir d'amples informations par rapport à la scripturalité sur les objets scolaires. Notre objectif à ce niveau était de recueillir l'avis disciplinaire sur cet acte de vandalisme.

Les validations de ces instruments nous ont permis de recueillir des informations suffisantes pour l'analyse des données. Cette analyse nécessite une méthode précise de dépouillement des données.

2.1.6 Méthode de dépouillement des données de l'enquête

Les données seront analysées par le biais de la méthode quantitative. Elle sera utilisée pour l'analyse du questionnaire. Les informations obtenues de la part des enseignants et élèves sont données sous forme numérique. Les données sont présentées sous forme de tableau. En ce qui concerne les données de ces questionnaires, le pourcentage obtenu pour chaque question a été calculé et classé par l'utilisation de la technique de variance. Les données seront donc présentées sous forme de tableau, précédées de la question qui a été analysée. Pour calculer le pourcentage de chaque élément du questionnaire, nous divisons le nombre de réponses obtenues concernant l'élément par le nombre total d'informants ou participants. La formule est la suivante :

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

$$P = \textit{pourcentage}$$

n = nombre de personnes partageant la même idée sur un problème suggéré par le chercheur

$$N = \textit{nombre total d'individus interrogés}$$

Cette partie nous a permis de faire le point sur l'ensemble des éléments de la méthodologie. Nous avons montré comment nos enquêtes ont été menées dans un milieu précis et sur un échantillon précis. La méthode du dépouillement du questionnaire étant précise, nous consacrerons la partie suivante à la présentation et l'analyse des résultats obtenus pendant l'enquête.

2.2 Attitude des élèves et scripturalité

Toute étude scientifique repose sur des résultats fiables qui faciliteront leur bonne interprétation. Dans cette partie nous avons pour but principal de présenter et d'analyser les informations que nous avons collectées sur le terrain. Aussi, cette phase d'analyse comporte principalement trois grandes parties à savoir : la présentation des données de l'enquête, la vérification des hypothèses et l'interprétation des résultats.

2.2.1. Résultats des données de l'enquête

Dans cette partie, l'accent particulier est mis sur la présentation et l'analyse des données des outils d'enquête que nous avons utilisés pour la réalisation de ce travail de recherche. Il s'agit précisément des résultats des questionnaires, de l'observation et de l'entretien.

2.2.1.1. Les résultats des questionnaires

Comme cela a été présenté dans la première partie de ce chapitre, deux questionnaires ont été administrés à deux populations précises à savoir les enseignants et les élèves. Nous nous attelons donc à dépouiller et d'analyser ces questionnaires. Il s'agit précisément des résultats des questionnaires adressés aux élèves et enseignants.

2.2.1.1.1 Résultats du questionnaire des enseignants

Les questions qui ont été proposées aux enseignants dans leur ensemble sont dépouillées en fonction de nos hypothèses.

***Renseignements sur la présence des erreurs dans les écrits sur les objets scolaires par rapport aux enseignants**

Cette vérification nous permet de savoir si les écrits sur les objets scolaires renferment des erreurs. Cette vérification passe par la présence ou l'existence des écrits sur les objets scolaires, la présence des erreurs dans ces écrits et les typologies d'erreurs qui s'y trouvent.

Tableau n° 3 : récapitulatif des enseignants selon qu'ils observent les écrits sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|---------------|--------------------|-------------|
| Question 1 : Observez-vous souvent les écrits et dessins sur les objets scolaires de votre établissement ? | Oui | 06 | 100% |
| | Non | 00 | // |
| | Totaux | 06 | 100% |

Cette première question a pour but de vérifier si les enseignants sont témoins de l'acte de vandalisme des élèves. La réponse à l'unanimité est l'affirmation. Ce tableau montre que la totalité des enseignants voient les écrits sur les objets scolaires et l'ont

confirmé. On peut ainsi déduire que l'acte de vandalisme existe au lycée bilingue d'application. Si ces écrits existent, la vérification de la présence des fautes est nécessaire.

Tableau n° 4: répartition des enseignants selon qu'ils ont constaté l'existence des erreurs dans les écrits sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|---------------|--------------------|-------------|
| Question 2 : Ces écrits renferment-ils des erreurs ? | Oui | 06 | 100% |
| | Non | 00 | // |
| | Totaux | 06 | 100% |

Il ressort de ce tableau que les écrits sur les objets scolaires renferment les fautes. Les enseignants l'ont confirmé à 100%. C'est dire que ces écrits s'écartent de la norme française. Ainsi, la recherche du niveau d'agissement des fautes serait bénéfique pour la didactisation.

Tableau n° 5 récapitulatif des enseignants selon les niveaux où agissent les fautes

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|-------------------|--------------------|-------------|
| Question 3 : les erreurs sont-elles : | Grammaticales ? | 02 | 33,33% |
| | Orthographiques ? | 01 | 16,67% |
| | De conjugaison ? | 02 | 33,33% |
| | Autres ? | 01 | 16,67% |
| | Totaux | 06 | 100% |

La question 3 consiste à voir quel type de fautes pouvait-on identifier dans les écrits sur les objets scolaires. Nous constatons que les erreurs identifiées sont multiples. Les erreurs grammaticales et de conjugaison sont les plus récurrentes avec un pourcentage de 33,33% chacune. Les erreurs orthographiques ainsi que les autres erreurs sont aussi équilibrées selon la vision des enseignants. Ils ont confirmé ces deux derniers écarts de norme à 16,67%. Nous déduisons donc que la compétence linguistique de ces apprenants mérite d'être prise en considération car ils éprouveraient même des difficultés d'expression

***Renseignements relatifs à la difficulté d'expression en français**

Ces renseignements nous permettent de savoir si les apprenants parviennent à s'exprimer exclusivement en français sur les objets scolaires.

Tableau 6 : récapitulatif des enseignants selon l'expression exclusive des apprenants en français sur les objets scolaires

| Question 4 : Les élèves s'expriment-ils exclusivement en français lors de leurs expressions sur les objets scolaires ? | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|--------------|--------------------|-------------|
| | Oui | 01 | 16,67% |
| | Non | 03 | 50,00% |
| | Parfois | 02 | 33,33% |
| | Total | 06 | 100% |

Il ressort de ce tableau que beaucoup d'élèves ne s'expriment pas exclusivement français avec un pourcentage reconnu par les enseignants à 50, 00%. Très peu s'expriment uniquement en français pour un taux de 16,67% et 33,33% s'expriment parfois en français. On peut donc conclure que les apprenants s'expriment très peu exclusivement en français. Il est alors nécessaire de voir les langues dans lesquelles ils font des interférences.

Tableau 7 : récapitulatif des enseignants sur la connaissance des emprunts faits aux autres langues par les apprenants

| Question 5 : Font-ils souvent recours aux langues suivantes ? | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|--------------------|--------------------|-------------|
| | Maternelles | 01 | 16,67% |
| | Pidgin – English | 01 | 16,67% |
| | Anglais | 01 | 16,67% |
| | Camfranglais | 02 | 33,33% |
| | Espagnol/ Allemand | 01 | 16,67% |
| | Totaux | 06 | 100% |

De ce tableau il ressort que les élèves empruntent beaucoup plus au camfranglais par rapport à d'autres langues. Nous avons un pourcentage très élevé par rapport aux autres emprunts 33,33% Les autres emprunts ont les mêmes pourcentages 16,67%. Ces emprunts multiples pourraient être à l'origine des nombreuses erreurs observées dans l'expression scripturale des élèves.

***Renseignements par rapport à la remédiation des erreurs et acte de vandalisme**

Ces renseignements ont pour but de nous situer sur les différentes remédiations entreprises par les enseignants pour mettre fin aux écrits sur les objets scolaires et diminuer les erreurs de langues dans l'expression des apprenants.

Tableau n° 8: récapitulatif des enseignants selon leur avis sur la question de savoir si les apprenants reproduisent les fautes qui figurent sur les objets de l'école dans leurs cahiers

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|---------------|--------------------|-------------|
| Question 6 : Les erreurs que vous observez sur les objets scolaires se trouvent-elles dans les copies et cahiers des élèves ? | Oui | 05 | 83,33% |
| | Non | 01 | 16,67% |
| | Totaux | 06 | 100% |

L'objectif visé ici est de voir si les erreurs qui se trouvent sur les objets scolaires se retrouvent aussi dans les copies ou cahiers des élèves. 83,33% des enseignants ont répondu par l'affirmation tandis que 16,67% ont trouvé le contraire. Par rapport à ce pourcentage hautement élevé sur l'affirmation, nous pouvons conclure qu'il y a certainement transfert d'erreurs sur les élèves. En voyant la mauvaise orthographe du mot, pensent-ils que c'est correct et la transpose dans tous leurs écrits chaque fois si la nécessité s'impose. Il est donc important d'entrevoir la remédiation

Tableau n° 9 : Répartition des enseignants selon les propositions de remédiation aux erreurs identifiées sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|--|--------------------|-------------|
| Question 7 : Que faites vous pour remédier à ces erreurs ? | Nous donnons les orthographes correctes | 02 | 33,33% |
| | Nous leur rappelons les règles de grammaire | 02 | 33,33% |
| | Nous leur demandons de consulter le dictionnaire | 01 | 16,67% |
| | Autres | 01 | 16,67% |
| | Totaux | 06 | 100% |

Cette question a pour but de voir comment les enseignants corrigent les erreurs que les élèves commettent en écrivant sur les objets scolaires. 33,33% des enseignants font le rappel des règles grammaticales. Ce même pourcentage d'enseignants donne l'orthographe correcte du mot mal orthographié. 16,67% d'enseignants demandent aux apprenants d'aller consulter le dictionnaire. 16,67% proposent d'autres solutions. Nous constatons que nombreuses sont les stratégies de remédiation employées par les enseignants dont les plus utilisées sont le rappel des règles de grammaire et donner l'orthographe correcte du mot. La remédiation à ces écrits sur les objets scolaires est aussi capitale pour la protection du patrimoine de l'État.

Tableau n° 10 : récapitulatif des enseignants selon qu'ils donnent les remédiations par rapport aux écrits sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|------------------------------|--------------------|-------------|
| Question 8 : Que proposiez-vous pour remédier à ce genre de pratique ? | Activités ludiques en classe | 01 | 16,67 |
| | Les conseils | 02 | 33,33 |
| | Les débats | 00 | // |
| | Les exposés | 00 | // |
| | Le dialogue | 01 | 16,67 |
| | Autres | 02 | 33,33 |
| | Totaux | 06 | 100% |

Ce tableau nous présente les propositions de remédiation de l'acte de vandalisme qui fait l'objet de notre étude. Il en ressort que 33,33% d'enseignants donnent des conseils aux élèves ; 33,33% proposent d'autres solutions, 16,67% se penchent sur les activités ludiques et 16,67% sont pour le dialogue.

À travers ces questions, nous constatons que les enseignants observent et lisent les écrits orthographiés par les élèves sur les objets scolaires. Ils y relèvent plusieurs erreurs par rapport à la norme du français standard. Tout en proposant des solutions aux erreurs identifiées ; ils condamnent en même temps cet acte de vandalisme en proposant d'autres pistes permettant aux apprenants d'avoir d'autres moyens d'expressions. Questionnons à présent ces acteurs et auteurs des écrits et dessins sur les objets scolaires pour savoir leurs intentions.

2.2.1.1.2. Résultats du questionnaire des apprenants.

Le questionnaire des apprenants met ceux-ci au centre de leurs écrits sur les objets scolaires. Les questions seront dépouillées en fonction des hypothèses de recherche.

Tableau n° 11: Genre et statut de l'échantillon

| Genre \ Statut | Filles | Garçons |
|-----------------------------|------------|---------|
| Nouveau | 55 | 42 |
| Redoublant | 05 | 03 |
| Total | 60 | 45 |
| Effectif échantillon | 105 | |

Au total, nous avons 105 élèves parmi lesquels 60 filles et 45 garçons. Parmi les 60 filles nous avons 05 redoublants ; par rapport aux garçons, nous avons 03 redoublants.

***Renseignements sur la présence des erreurs dans les écrits sur les objets scolaires par rapport aux élèves**

Ces renseignements permettent de voir si les apprenants sont au centre de la scripturalité sur les objets scolaires et s'ils écrivent correctement l'orthographe des mots qu'ils écrivent.

Tableau n° 12 : répartition des apprenants selon qu'ils ont écrit sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|---------------|--------------------|-------------|
| Question 1 : Avez-vous déjà écrit sur les objets scolaires ? | Oui | 40 | 38,10% |
| | Non | 65 | 61,90% |
| | Totaux | 105 | 100% |

L'objet principal dans cette question est de vérifier si tous les élèves écrivent sur les objets scolaires. 61,90% ont répondu par la négation tandis que 38,10% ont répondu par l'affirmation, soit 65 élèves n'ont pas écrit sur les objets scolaires et 40 ont écrit. Parmi ceux qui ont écrit sur les objets scolaires, nous avons 05 filles et 35 garçons. En termes de pourcentage par rapport à ceux qui ont pratiqué l'acte de vandalisme, nous avons 12,5% des filles et 87,5% des garçons. Parmi ces filles et garçons impliqués dans l'acte de vandalisme, figurent en bon et due place 02 filles redoublantes et 03 garçons redoublants pour un pourcentage respectif de 40% et de 100% pour les redoublants.

Nous pouvons tirer une conclusion selon laquelle ce sont les garçons qui écrivent beaucoup plus sur les objets scolaires.

Nous relevons aussi que ce sont beaucoup plus les redoublants qui s'adonnent à cette activité désordonnée. L'expression du vandalisme s'écarte parfois de la norme française.

Tableau n° 13 : répartition des apprenants selon qu'ils écrivent avec les fautes sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|---------------|--------------------|-------------|
| Question 2 : Écrivez-vous correctement l'orthographe des mots que vous employez ? | Oui | 10 | 10% |
| | Non | 50 | 47,61% |
| | La majorité | 30 | 28,57% |
| | Parfois | 15 | 14,28% |
| | Totaux | 105 | 100% |

Cette question nous a permis de voir que la majorité des élèves n'ont pas la connaissance de l'orthographe des mots qu'ils emploient soit un pourcentage de 47,61% des élèves qui le confirment. La majorité de l'orthographe des mots est connue de 33,33% des apprenants. 14,28% de ceux-ci connaissent parfois l'orthographe des mots employés et 10% affirment connaître l'orthographe des mots.

Nous pouvons déduire que la majorité d'élèves n'a pas la maîtrise de l'orthographe employée. Ce manque de maîtrise d'orthographe peut relever de plusieurs domaines.

Tableau n°14: répartition des apprenants selon qu'ils sont confrontés aux difficultés

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|---------------|--------------------|-------------|
| Question 3 :êtes-vous souvent confrontés aux difficultés ? | orthographe | 34 | 32,38% |
| | Grammaire | 35 | 33,33% |
| | Conjugaison | 18 | 17,14% |
| | Autres | 18 | 17,14% |
| | Totaux | 105 | 100% |

De ce tableau, il ressort que 32,38% des apprenants sont confrontés aux difficultés d'orthographe ; 33,33% aux difficultés grammaticales ; 17,14% sont confrontés aux problèmes de conjugaison et c'est le même pourcentage qui est réservé aux autres erreurs. Il est clair que les apprenants sont confrontés à de nombreuses erreurs dans leurs expressions écrites. Leurs expressions pourraient aussi renfermer les lexies qui ne sont pas de langue française.

***Renseignements relatifs à la difficulté d'expression en français**

Ces renseignements nous permettent de savoir si la langue française permet aux apprenants de s'exprimer aisément sur les objets scolaires.

Tableau 15: repartition des apprenants selon leurs expressions en français sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|---------------|--------------------|-------------|
| Question 4 : Ecrivez-vous exclusivement en français lors de vos expressions sur les objets scolaires ? | Oui | 47 | 44,76% |
| | Non | 30 | 28,57 % |
| | Parfois | 28 | 26,67% |
| | Totaux | 105 | 100% |

Il ressort de ce tableau que les expressions des élèves sur les objets scolaires ne renferment pas seulement les mots ou expressions de la langue française. 44,76% écrivent exclusivement en français, 28,57% n'écrivent pas exclusivement en français et 26,67% écrivent parfois exclusivement en français. L'expression en langue française n'est pas aisée pour les élèves car ils font des recours permanents aux autres langues.

Tableau n° 16: répartition des apprenants selon qu'ils empruntent aux diverses langues lors de leurs expressions sur les objets scolaires.

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|---|-------------------|--------------------|-------------|
| Question 5 : Faites-vous souvent recours aux langues suivantes ? | Maternelles | 06 | 05,71% |
| | Pidgin – English | 27 | 25,71% |
| | Anglais | 15 | 14,29% |
| | Camfranglais | 38 | 36,19% |
| | Espagnol/Allemand | 19 | 18,19% |
| | Totaux | 105 | 100% |

Il ressort de ce tableau que les préférences sont accordées aux emprunts à deux langues précises : le pidgin – english 25,71% et surtout le camfranglais, soit 36,19%. Les deuxièmes langues à savoir l'allemand et l'espagnol sont aussi utilisées par les élèves à 18,19%. L'anglais et les langues maternelles sont empruntés à un pourcentage inférieur.

***Renseignements concernant les remédiations aux actes de vandalisme en l'occurrence les écrits sur les objets scolaires.**

A travers ces renseignements, l'objectif principal visé est de voir les solutions de remédiation aux actes de vandalisme que les élèves eux-mêmes se proposent ou préfèrent.

Tableau n° 17 : répartition des apprenants selon les motifs de leurs expressions sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|------------------------------------|--------------------|-------------|
| Question 6 : Dans quelles circonstances écrivez-vous sur ces objets scolaires ? | Pour exprimer notre colère | 30 | 28,57% |
| | Pour exprimer notre joie | 25 | 23,80% |
| | Pour exprimer un sentiment d'amour | 32 | 30,47% |
| | Autres | 18 | 17,14% |
| | Totaux | 105 | 100% |

Il ressort que l'expression d'un sentiment d'amour occupe une place de choix dans l'expression des élèves dont le pourcentage est de 30,47%. L'expression de la colère n'est non plus en reste et a un pourcentage de 28,57%. La joie a un pourcentage de 23,80% et les autres sujets d'expression ont un taux de 17,14%. Il convient de préciser ici que le sentiment d'amour est la caractéristique principale langagière des apprenants du lycée bilingue d'application de Yaoundé.

Tableau n° 18: répartition des apprenants selon leurs préférences de remédiation par rapport aux écrits sur les objets scolaires

| Question | Réponses | Nombre de réponses | Pourcentage |
|--|----------------------------|--------------------|-------------|
| Question 7 : L'acte d'écriture sur les objets scolaires étant condamné, quelles activités souhaitez-vous mener pour vous exprimer ? | Activités ludiques | 42 | 40% |
| | Causeries éducatives | 33 | 31,42% |
| | Débats sur certains sujets | 30 | 28,57% |
| | Totaux | 105 | 100% |

Cette question consistait à voir si les élèves préféreraient autre chose à la place des écrits sur les objets scolaires. Ils préfèrent plus les activités ludiques où le pourcentage est de 40%. Les causeries éducatives sont aussi appréciées par les élèves à un pourcentage de 31,42%. Les débats sur certains sujets occupent la troisième place avec un pourcentage de 28,57%

Les multiples réponses aux questions proposées aux élèves nous ont permis d'avoir une vue panoramique des écrits et dessins relevés sur les objets scolaires. Examinons à présent le résultat de l'observation.

2.2.1.2. Résultats de l'observation

Dans ce volet, nous sommes appelé à rendre compte des observations faites lors de notre descente sur le terrain d'étude, le lycée bilingue d'application de Yaoundé. En effet,

nous avons observé l'existence d'une Kyrielle d'éléments sur les objets scolaires (tables-bancs, plafonds, murs, fenêtres, tableaux, portes, sols). Sur ces objets, s'y figurent les écrits et les dessins ou images de nature diverses. Nous avons relevé des écrits et filmé ces images qui constituent les corpus de notre étude et faisant l'objet d'une analyse minutieuse dans le prochain chapitre. Quelque fois nous ne parvenons pas à relever ces écrits à cause de son caractère illisible. Cette illisibilité est causée soit par la mauvaise qualité de l'objet utilisé pour écrire, soit à cause du vieillissement de l'écrit qui se dégrade au jour le jour parce que les objets n'ont pas été repeints pendant longtemps. Après cette observation, nous sommes passée à la phase de l'entretien.

2.2.1.3. Les résultats de l'entretien

Lors de notre entretien avec les surveillants généraux du lycée bilingue d'application de Yaoundé, il nous a été révélé certaines réalités par rapport aux écrits et dessins sur les objets scolaires. A la question : surprenez-vous souvent les élèves en train d'écrire sur les objets scolaires ? La réponse est affirmative ; les élèves se font surprendre maladroitement en train d'écrire ou de dessiner sur les objets scolaires. À la question de savoir quelles sanctions infligez-vous à ces derniers ? Les chargés de discipline nous ont fait comprendre que si jamais l'élève qui a écrit ou dessiné est connu, il est traduit au conseil de discipline, exclu pour 03 jours de cours et doit réparer l'objet qui est endommagé selon les cas. On demande à l'enfant d'acheter la peinture si les écrits /dessins se trouvent sur les murs, portes ou fenêtres. Si c'est au niveau du tableau (fait en ciment) ou du sol, il est demandé à l'enfant d'acheter du ciment ou de l'ardoisine. A la question de savoir s'il y a souvent des cas d'exclusion définitive ? Les chargés de discipline répondaient qu'ils n'ont jamais exclu pour cet acte. Par quels autres moyens mettez-vous main sur les auteurs de la scripturalité ? A travers cette question, certains élèves dénoncent leurs camarades qui écrivent sur les murs au près des surveillants généraux si c'est surtout les insultes à leur endroit. C'est ainsi que les surveillants généraux réussissent à diminuer le nombre de ceux qui détruisent les biens communs même comme cette réduction n'empêche pas toujours les apprenants d'exprimer leurs pensées sur les objets scolaires.

L'ensemble des résultats des données de l'enquête peuvent nous permettre de vérifier nos hypothèses de travail.

4.2. Vérification des hypothèses

Une hypothèse est une supposition, une réponse anticipée à une question et qui nécessite un éclaircissement. À la lumière des résultats des données du terrain obtenues, nous procédons à la vérification de nos hypothèses à l'aide du calcul khi carré. La formule du calcul du khi carré dans nos trois hypothèses est la suivante :

$$x^2_{corr} = Fo - Fe - 0,5^2s$$

x^2 = khi cartré

Fo = nombre de réponses

Fe = fréquence ou pourcentage attendu

ddl est degré de liberté = 0,9.

Si ddl est > 1 , l'hypothèse est validée ; s'il est ≤ 1 , elle n'est pas validée .

4.2.1. Vérification de l'hypothèse 1

L'hypothèse 1 stipule que *'la production écrite des élèves sur les objets scolaires présente des erreurs par rapport à la norme standard du français'*

Ce calcul est effectué à travers la question 3 suivante adressée aux apprenants : êtes-vous souvent confrontés aux difficultés d'orthographe ; de grammaire ; de conjugaison ; d'autres ? A base des réponses aux rubriques de cette question, $x^2 = 2,049$ comme l'indique le tableau 20 et supérieur au ddl donc l'hypothèse 1 est validée. 2,049 est $> 0,9$

Tableau : 19 données du khi carré pour hypothèse1

| Statistiques médicales et épidémiologiques | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|-------|-----|
| Outil de calcul de la valeur du test X^2 (Khi carré). | | | | | | | |
| Cet outil permet de calculer la valeur de khi carré pour des tableaux des données allant du format (2 x 2) à (5 x 5) | | | | | | | |
| A1 | 34 | A2 | 35 | A3 | 18 | t1 | 105 |
| B1 | 1 | B2 | | B3 | | t2 | 1 |
| C1 | | C2 | | C3 | | t3 | 0 |
| D1 | | D2 | | D3 | | t4 | 0 |
| E1 | | E2 | | E4 | | t5 | 0 |
| T1 | 35 | T2 | 35 | T3 | 18 | T5 | 0 |
| | | | | T4 | 18 | Total | 106 |

Tableau 20 : alpha probabilité pour hypothèse

| X ² = 2.049 | Alpha (probabilité) | | | | | | | | |
|------------------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| d.d.l | 0,90 | 0,50 | 0,30 | 0,20 | 0,10 | 0,05 | 0,02 | 0,01 | 0,001 |
| 1 | 0,0158 | 0,455 | 1,074 | 1,642 | 2,706 | 3,841 | 5,412 | 6,635 | 10,827 |
| 2 | 0,211 | 1,386 | 2,408 | 3,219 | 4,605 | 5,991 | 7,824 | 9,210 | 13,815 |
| 3 | 0,584 | 2,366 | 3,665 | 4,642 | 6,251 | 7,815 | 9,837 | 11,345 | 16,266 |
| 4 | 1,064 | 3,357 | 4,878 | 5,989 | 7,779 | 9,488 | 11,668 | 13,277 | 18,467 |
| 5 | 1,610 | 4,351 | 6,064 | 7,289 | 9,236 | 11,070 | 13,388 | 15,086 | 20,515 |
| 6 | 2,204 | 5,348 | 7,231 | 8,558 | 10,645 | 12,592 | 15,033 | 16,812 | 22,457 |
| 7 | 2,833 | 6,346 | 8,383 | 9,803 | 12,017 | 14,067 | 16,622 | 18,475 | 24,322 |
| 8 | 3,490 | 7,344 | 9,524 | 11,030 | 13,362 | 15,507 | 18,168 | 20,090 | 27,877 |
| 9 | 4,168 | 8,343 | 10,656 | 12,242 | 14,684 | 16,919 | 19,679 | 21,666 | 27,877 |
| 10 | 4,865 | 9,342 | 11,781 | 13,442 | 15,987 | 18,307 | 21,161 | 23,309 | 29,588 |
| 11 | 5,578 | 10,341 | 12,899 | 14,631 | 17,275 | 19,675 | 22,618 | 24,725 | 31,264 |
| 12 | 6,304 | 11,340 | 14,011 | 15,812 | 18,549 | 21,026 | 24,054 | 26,217 | 32,909 |
| 13 | 7,042 | 12,340 | 15,119 | 16,985 | 19,812 | 22,362 | 25,472 | 27,688 | 34,528 |

4.2.2 Vérification de l'hypothèse 2

L'hypothèse 2 : *“la langue française ne permet pas aux apprenants de transmettre fidèlement leur pensée.*

Le calcul du khi carré en rapport avec cette hypothèse est effectué à travers la question 5 suivante adressée aux apprenants : faites-vous souvent recours aux langues maternelles ;pidgin_english ; anglais ; camfranglais ;espagnol /allemand ?A base des réponses aux rubriques de cette question, $\chi^2 = 14,277$ comme l'indique le tableau 24 et est supérieure au ddl donc l'hypothèse 2 est validée. $14,277 > 0,9$

Tableau 21 : données du khi carré pour hypothèse2

| Statistiques médicales et épidémiologiques | | | | | | | | | | | |
|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|-----|
| Outil de calcul de la valeur du test X ² (Khi carré). | | | | | | | | | | | |
| Cet outil permet de calculer la valeur de khi carré pour des tableaux des données allant du format (2 x 2) à (5 x 5) | | | | | | | | | | | |
| A1 | 6 | A2 | 27 | A3 | 15 | A4 | 38 | A5 | 19 | t1 | 105 |
| B1 | 1 | B2 | | B3 | | B4 | | B5 | | t2 | 1 |
| C1 | | C2 | | C3 | | C4 | | C5 | | t3 | 0 |
| D1 | | D2 | | D3 | | D4 | | D5 | | t4 | 0 |
| E1 | | E2 | | E3 | | E4 | | E5 | | t5 | 0 |
| T1 | 7 | T2 | 27 | T3 | 15 | T4 | 38 | T5 | 19 | Total | 106 |

Tableau 22: alpha probabilité pour hypothèse 2

| $X^2 =$ 14.277 | Alpha (probabilité) | | | | | | | | |
|----------------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| d.d1 | 0,90 | 0,50 | 0,30 | 0,20 | 0,10 | 0,05 | 0,02 | 0,01 | 0,001 |
| 1 | 0,0158 | 0,455 | 1,074 | 1,642 | 2,706 | 3,841 | 5,412 | 6,635 | 10,827 |
| 2 | 0,211 | 1,386 | 2,408 | 3,219 | 4,605 | 5,991 | 7,824 | 9,210 | 13,815 |
| 3 | 0,584 | 2,366 | 3,665 | 4,642 | 6,251 | 7,815 | 9,837 | 11,345 | 16,266 |
| 4 | 1,064 | 3,357 | 4,878 | 5,989 | 7,779 | 9,488 | 11,668 | 13,277 | 18,467 |
| 5 | 1,610 | 4,351 | 6,064 | 7,289 | 9,236 | 11,070 | 13,388 | 15,086 | 20,515 |
| 6 | 2,204 | 5,348 | 7,231 | 8,558 | 10,645 | 12,592 | 15,033 | 16,812 | 22,457 |
| 7 | 2,833 | 6,346 | 8,383 | 9,803 | 12,017 | 14,067 | 16,622 | 18,475 | 24,322 |
| 8 | 3,490 | 7,344 | 9,524 | 11,030 | 13,362 | 15,507 | 18,168 | 20,090 | 27,877 |
| 9 | 4,168 | 8,343 | 10,656 | 12,242 | 14,684 | 16,919 | 19,679 | 21,666 | 27,877 |
| 10 | 4,865 | 9,342 | 11,781 | 13,442 | 15,987 | 18,307 | 21,161 | 23,309 | 29,588 |
| 11 | 5,578 | 10,341 | 12,899 | 14,631 | 17,275 | 19,675 | 22,618 | 24,725 | 31,264 |
| 12 | 6,304 | 11,340 | 14,011 | 15,812 | 18,549 | 21,026 | 24,054 | 26,217 | 32,909 |
| 13 | 7,042 | 12,340 | 15,119 | 16,985 | 19,812 | 22,362 | 25,472 | 27,688 | 34,528 |

4.2.3. Vérification de l'hypothèse 3

L'hypothèse 3 : *la remédiation aux erreurs et attitudes non conventionnelles des élèves se fait en ludifiant les cours et en faisant des suggestions à la communauté éducative.*

La vérification de cette hypothèse se fait à travers la question 8 adressée aux apprenants

L'acte d'écriture sur les objets scolaires étant condamné, quelles activités souhaitez-vous mener pour vous exprimer ? Activités ludiques ; causeries éducatives ; débats sur certains sujets ? $x^2 = 1,479$ comme l'indique le tableau 25 ci-dessous. $x^2 > ddl$ donc l'hypothèse 3 est validée. $1.479 > 0,9$.

Tableau 23 : données et alpha probabilité du khi carré pour hypothèse3

Statistiques médicales et épidémiologiques
Outil de calcul de la valeur du test χ^2 (Khi carré).

Cet outil permet de calculer la valeur de khi carré pour des tableaux des données allant du format (2 x 2) à (5 x 5)

| | | | | | | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|---|----|---|-------|-----|
| A1 | 42 | A2 | 33 | A3 | 30 | A4 | 0 | A5 | 0 | T1 | 105 |
| B1 | 1 | B2 | 0 | B3 | 0 | B4 | 0 | B5 | 0 | T2 | 1 |
| C1 | 0 | C2 | 0 | C3 | 0 | C4 | 0 | C5 | 0 | T3 | 0 |
| D1 | 0 | D2 | 0 | D3 | 0 | D4 | 0 | D5 | 0 | T4 | 0 |
| E1 | 0 | E2 | 0 | E3 | 0 | E4 | 0 | E5 | 0 | T5 | 0 |
| T1 | 43 | T2 | 33 | T3 | 30 | T4 | 0 | T5 | 0 | Total | 106 |

Calculer = χ^2 (Khi carré) Effacer

Les valeurs détaillées de χ^2 (Khi carré) pour chaque élément introduit dans le tableau des données

| | | | | | | | | | |
|----|-------|----|-------|----|-------|----|---|----|---|
| A1 | 0.008 | A2 | 0.003 | A3 | 0.003 | A4 | 0 | A5 | 0 |
| B1 | 0.871 | B2 | 0.311 | B3 | 0.283 | B4 | 0 | B5 | 0 |
| C1 | 0 | C2 | 0 | C3 | 0 | C4 | 0 | C5 | 0 |
| D1 | 0 | D2 | 0 | D3 | 0 | D4 | 0 | D5 | 0 |
| E1 | 0 | E2 | 0 | E3 | 0 | E4 | 0 | E5 | 0 |

Nombre de lignes = Nombres de colonnes = Nombre de degrés de liberté (d.d.1) =

| d.d.1 | Alpha (probabilité) | | | | | | | | |
|-------|---------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | 0,90 | 0,50 | 0,30 | 0,20 | 0,10 | 0,05 | 0,02 | 0,01 | 0,001 |
| 1 | 0,0158 | 0,455 | 1,074 | 1,642 | 2,706 | 3,841 | 5,412 | 6,635 | 10,827 |
| 2 | 0,211 | 1,386 | 2,408 | 3,219 | 4,605 | 5,991 | 7,824 | 9,210 | 13,815 |
| 3 | 0,584 | 2,366 | 3,665 | 4,642 | 6,251 | 7,815 | 9,837 | 11,345 | 16,266 |
| 4 | 1,064 | 3,357 | 4,878 | 5,989 | 7,779 | 9,488 | 11,668 | 13,277 | 18,467 |
| 5 | 1,610 | 4,351 | 6,064 | 7,289 | 9,236 | 11,070 | 13,388 | 15,086 | 20,515 |
| 6 | 2,204 | 5,348 | 7,231 | 8,558 | 10,645 | 12,592 | 15,033 | 16,812 | 22,457 |
| 7 | 2,833 | 6,346 | 8,383 | 9,803 | 12,017 | 14,067 | 16,622 | 18,475 | 24,322 |
| 8 | 3,490 | 7,344 | 9,524 | 11,030 | 13,362 | 15,507 | 18,168 | 20,090 | 27,877 |
| 9 | 4,168 | 8,343 | 10,656 | 12,242 | 14,684 | 16,919 | 19,679 | 21,666 | 27,877 |
| 10 | 4,865 | 9,342 | 11,781 | 13,442 | 15,987 | 18,307 | 21,161 | 23,309 | 29,588 |
| 11 | 5,578 | 10,341 | 12,899 | 14,631 | 17,275 | 19,675 | 22,618 | 24,725 | 31,264 |
| 12 | 6,304 | 11,340 | 14,011 | 15,812 | 18,549 | 21,026 | 24,054 | 26,217 | 32,909 |
| 13 | 7,042 | 12,340 | 15,119 | 16,985 | 19,812 | 22,362 | 25,472 | 27,688 | 34,528 |

Création : Dr Aty Abbara

4.3. Interprétation des résultats

Pour Ouellet. A (1999 : 35), l'interprétation des résultats d'une recherche est « un processus qui consiste à remonter à la théorie et pratique à partir du modèle obtenu et au moyen des explications ».

Dans notre étude, nous avons formulé trois hypothèses de recherche. Après avoir analysé les résultats des différentes données de l'enquête, nous sommes parvenue à la conclusion selon laquelle toutes les hypothèses sont validées. Nous pouvons alors affirmer que la scripturalité sur les objets scolaires est truffée d'erreurs, relève d'une stratégie délinquante et présente par-là les stratégies d'appropriation du français.

Notre objectif dans ce chapitre consistait à présenter les outils d'analyse ainsi que la collecte des données. Nous avons aussi présenté les résultats des différentes données en fonction de nos hypothèses. Ce dépouillement nous conduit à la validation toutes nos

hypothèses de recherche selon le calcul du khi carré. Il en ressort qu'elles sont toutes validées. La scripturalité sur les objets scolaires entant qu'acte de vandalisme et de par ses erreurs nécessite une attention particulière.

CHAPITRE 3 : REPÉRAGE ET ANALYSE DU CONTENU DES ÉCRITS ET DESSINS DE LA SCRIPTURALITÉ

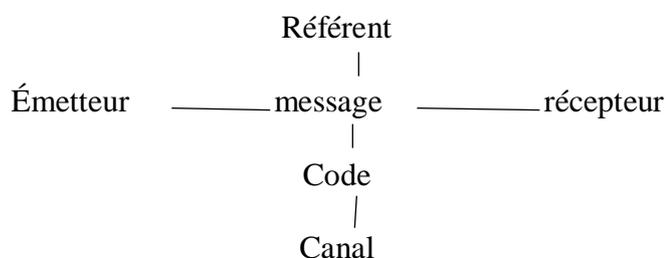
L'accent sera mis dans ce chapitre sur les signes linguistiques et non linguistiques dans le but de déceler les différents types de messages transmis par les apprenants à travers leurs écrits sur les objets scolaires. Nous y verrons aussi les différents écarts par rapport à la norme standard française. Ces écarts sont de plusieurs ordres et relèvent parfois du simple désir d'expressivité, une démarche volontariste d'appropriation du français. Nous tenons à préciser que toutes les erreurs analysées dans ce présent travail respectent la nomenclature qui est sur les objets scolaires. Dans un premier temps nous présentons les typologies messagères et dans un second temps les écarts de norme.

3.1. Scripturalité sur les objets scolaires et typologie des messages

Cette partie présente les différents messages véhiculés par les apprenants à travers les signes linguistiques et non linguistiques sur les objets scolaires. Bien que parfois illisibles ou truffés de fautes, ces écrits et images laissent néanmoins un certain nombre d'idées qu'il convient de relever. Nous présenterons en premier point les différents types de messages et interprèterons au deuxième point les images qui renvoient à certains désirs voilés des apprenants.

3.1.1. Les types de messages

La communication est la transmission d'information. Jakobson (1963 : 214) reconnaît qu'il y a communication que lorsque six facteurs sont réunis. Il regroupe ces facteurs dans le schéma suivant



L'un des facteurs qui nous intéresse le plus dans ce schéma est le message. Ce dernier est entendu comme l'information que l'on transmet ; toute séquence de discours produite par un locuteur dans le cadre de la communication. Il est l'objet de la

communication. Les élèves du sous cycle d'observation du lycée bilingue d'application de Yaoundé s'expriment sans cesse sur les objets scolaires de leur établissement sur divers thèmes. Les objets leur servant de support d'expression sont entre autres le tableau, le plafond, les fenêtres, les portes, les murs et sols des salles de classe, les tables – bancs. C'est à l'aide des bics de couleurs différentes (dont les plus utilisés sont le vert, le rouge et le bleu), des feutres, de craie et aussi bien des objets solides et pointus que ces apprenants transforment en tableau ces surfaces planes sus-citées.

La nature des objets qui servent à peindre la pensée des apprenants est illustrée respectivement par les figures 4, 5, 6, 7. Les objets scolaires subissent une dégradation notoire et perdent leur aspect raffiné de départ parce que les apprenants y déversent des couches multiples et variées d'écrits et de dessins.

Les différents types de messages contenus dans notre corpus d'étude sont ceux renvoyant à l'amour, aux injures, à la sexualité, au domaine scolaire, à une vérité d'ordre générale, au courage ou force, à l'alimentation, à la violence ou terreur.



Figure 4 : renseignement le matériel utilisé (source auteur lui – même)

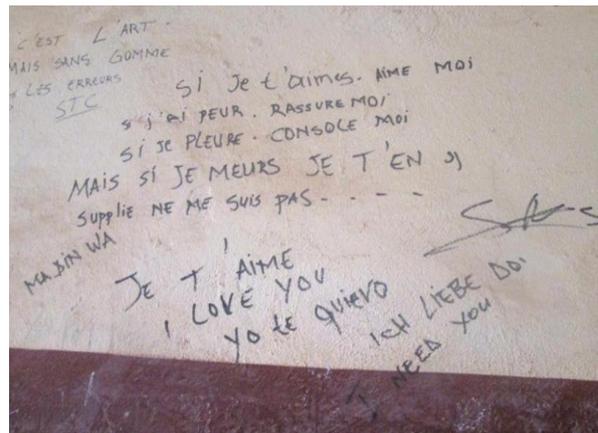


Figure 5 : renseignement le matériel utilisé (source auteur lui – même)



Figure 6 : renseignement le matériel utilisé (source auteur lui – même)



Figure 7 : renseignement le matériel utilisé (source auteur lui – même)

D'après Google, l'amour « désigne un sentiment d'affection et d'attachement envers un être, un animal ou une chose qui pousse ceux qui le ressentent à rechercher une proximité physique, spirituelle ou même imaginaire avec l'objet de cet amour et à adopter un comportement particulier ». C'est dans cette logique de pensée que les jeunes apprenants du lycée bilingue d'application de Yaoundé expriment leur ressentiment à leur semblable. Presque toujours présent dans la vie de l'homme et précisément chez les jeunes dans le cas de cette présente étude, l'amour est beaucoup plus orienté vers le sexe opposé. On assiste alors à des déclarations d'amour, à la dénonciation d'un couple ou à la quête d'un partenaire. Les exemples ci –dessous en sont les illustrations.

Exemple 1 : Christine, je t'aime.

Nous avons dans cet exemple une déclaration d'amour à l'endroit d'une personne connue que l'émetteur apostrophe directement par son nom, Christine.

Exemple 2 : A la recherche d'un valentin moi Claudia.

Nous avons dans cet exemple une fille qui est à la quête d'un partenaire (garçon).

Exemple 3 : Emini et Biyong

Couple 2012-2015

Cet autre exemple nous dénonce la relation amoureuse entre deux élèves pendant une année académique bien précise.

Exemple 4 : Laurette est amoureuse de ...

La phrase inachevée laisse à sous-entendre la personne aimée.

Exemple 5 : Osselé recherche une Valentine âgée de moins de 35 ans : 74 19 87 68.

C'est la même idée exprimée dans l'exemple 2 qui est mise en exergue dans cet exemple. Ici c'est le garçon qui cherche son partenaire fille.

Ces exemples nous montrent que les élèves, filles comme garçons, s'expriment au sujet de l'amour qui est un thème atemporel dans la vie exprimant leur jeunesse.

Ces jeunes s'expriment aussi bien sur d'autres sujets à l'occurrence, l'injure.

3.1.1.2. Les messages d'injure

L'injure est une parole blessante adressée à une personne de façon consciente. Ces cas de figure sont nombreux dans notre corpus d'étude et sont variables. Nous remarquons que les injures proférées dans notre corpus d'étude vont à l'encontre des élèves, des enseignants ou du personnel administratif. Si son destinataire est souvent connu, son destinataire demeure inconnu. Hotolong (2005 : 46) souligne que :

L'insulte proférée est à priori un acte de langage, plus précisément un acte de langage interactif dans la mesure où il implique discursivement et pragmatiquement deux ou plusieurs parties. En fonction de leur destination, on peut distinguer deux types d'insultes : l'insulte au destinataire individuelle et l'insulte au destinataire collectifs.

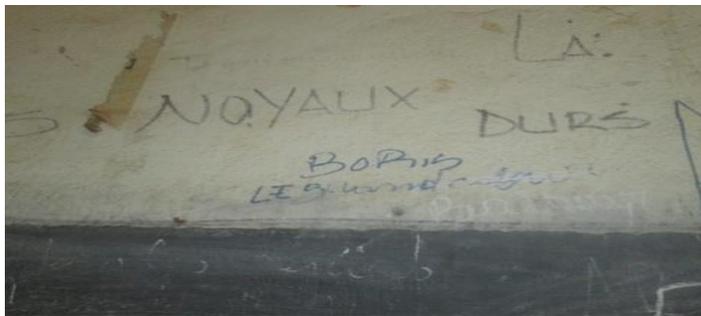
C'est dire qu'on peut avoir l'insulte adressée à une seule personne et identifiable à travers la nomination, l'apostrophe ou le vocatif. On peut aussi avoir l'insulte adressée à un groupe inconnu, qu'on ne peut pas identifier. Nous relevons ces exemples illustratifs dans notre corpus d'étude.

Exemples d'injure où le destinataire est connu :

- 1- Ton cul Fodjo, avec ta bouche qui sent (confère figure 6).
- 2- Wandji la grosse tête de la classe, tête de chou.
- 3- Yonkeu la craneuse.

Exemples d'injure où le destinataire n'est pas connu.

- 1- Le chien te baise ferme tes fesses.
- 2- Toutes les filles sont laides.
- 3- Mouf ! idiots !
- 4- Tes noyaux durs. (cet exemple peut être lu sur l'image 8 suivant)



Source : (auteur lui-même), Figure 8 illustrant l'injure

Au regard de ce qui précède, nous constatons que les élèves du Lycée Bilingue d'Application ont parfois des expressions grotesques dans leurs insultes qu'elles soient adressées à un destinataire connu ou inconnu. Ces expressions grotesques sont aussi nombreuses dans le thème de la sexualité.

3.1.1.3. Les messages renvoyant à la sexualité

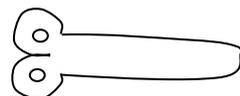
Par sexualité, nous entendons l'ensemble des phénomènes sexuels ou liés au sexe. Les apprenants dans leurs expressions font usage de la sexualité aussi bien par écrit que par des dessins. C'est ainsi qu'ils écrivent certains messages sur les objets scolaires

accompagnés des dessins des organes génitaux féminin et masculin. C'est fort de ce constat que Hotolong (2005 :51) déclare :

Les parties intimes du corps humain ou le sexe sont nommés, et même dessinés sans vergogne : le langage (des élèves) est sexualisé, le sexe est le plus naturellement possible mis en discours. Ces références au sexe ou à l'acte sexuel s'opèrent entre l'expression du désir sexuel, la description de l'acte et l'énonciation des propos disqualifiant à l'égard d'autrui .

L'illustration de cette mise en relief du sexe dans notre corpus d'étude se trouve dans les phrases ci-dessous.

Exemple 1 : Le biberon des femmes



L'organe génital masculin qui accompagne ce message est qualifié de biberon. Il s'agit en réalité de la fellation que les apprenants voient.

Exemple 2 : les fesses de Lydie



Cet exemple est similaire à l'exemple 2 ; mais à ce niveau, c'est le sexe féminin qui est dessiné, précisément celui de Lydie.

Dans les deux exemples ci-dessus, nous remarquerons qu'il s'agit de l'expression de l'envie du désir sexuel.

Exemple 3 : silence, je dis baiser avec moi !

Exemple 4 : le bangala dans les fesses.

Exemple 5 : baiser c'est bon pour vous !

Les images illustrant la sexualité se trouvent sur les figures 14, 15, 16, 17 que nous retrouvons plus loin

A travers les exemples sus – cités, qu'ils soient accompagnés des dessins ou pas, se dessine soit le désir sexuel, soit la dénonciation d'un acte sexuel.

La transmission des messages sur les objets scolaires ne saurait se faire sans faire allusion au domaine scolaire proprement dit.

3.1.1.4. Les messages propres au domaine scolaire

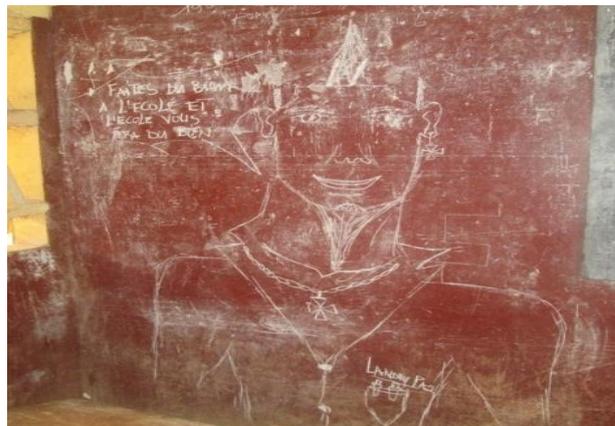
L'école est un milieu où l'épanouissement de l'enfant se trouve assuré dans plusieurs domaines. C'est ainsi que plusieurs activités sont menées. Ce milieu est caractérisé beaucoup plus par la réussite qui est guidée par les acteurs de l'enseignement - apprentissage. Les élèves faisant partie de ces acteurs s'expriment sur divers aspects de leur institution. Nous pouvons lire ces expressions propres à la vie de l'école dans les lignes suivantes :

Exemple 1: qui triche passe ; qui ne triche pas ne passera point. (Confère figure 9 ci-dessous)



Source : auteur lui-même

Figure 9 illustrant la vie scolaire



Source : auteur lui-même

Figure 10 illustrant la vie scolaire

Cette phrase est un slogan scolaire. Bien que la tricherie soit condamnée par le règlement du Lycée Bilingue d'Application à l'alinéa 3 de l'article 13, les apprenants se livrent toujours à sa pratique.

Exemple 2 : La loi c'est deux ans.

Par cet énoncé, on a l'idée selon laquelle on redouble une classe. C'est pour dire qu'il y a une classe où tout élève est appelé à reprendre.

Exemple 3 : faites du bien à l'école et l'école vous fera du bien. (Confère figure 10 ci-dessus)

Par ce message renvoyant à la vie scolaire, on tire un conseil selon lequel l'amour de l'école est gage de réussite.

Exemple 4 : les désordonnés de l'année 2015 :

El Salif (15500 virus)

Vololing (le p t)

Zialing (ampoule grillée)

Cet exemple met en relief le cas d'indiscipline, précisément le comportement anormal d'un groupe d'élèves reconnus comme désordonnés au sein de l'établissement.

Exemple 5 : « Nous les littéraires. »

Cet exemple met en relief l'appartenance des élèves à une série bien précise, celle des lettres.

De par ces exemples, nous constatons que certains éléments s'expriment sur les objets scolaires uniquement sur les divers aspects de l'école. Cependant, ils n'omettent certaines réalités atemporelles.

3.1.1.5. Les messages de vérité d'ordre générale

Le Petit Larousse (1992 : 882) définit le proverbe comme « un court énoncé exprimant un conseil populaire, une vérité de bon sens ou d'expérience, et qui sont devenus d'usage commun ». C'est dire qu'il existe certaines réalités quotidiennes qui sont exprimées dans les proverbes. Les apprenants font un recours perpétuel à cette sagesse ancestrale africaine dans leurs expressions sur les objets scolaires.

Exemple 1 : la vérité la plus amère vaut mieux que le plus doux des mensonges.

Cet énoncé laisse entendre qu'il vaut mieux toujours avouer la vérité quel qu'en soit son caractère déplaisant.

Exemple 2 : le bon goût vient du jugement que de l'esprit.

Exemple 3 : L'amour n'est qu'un plaisir, l'honneur est un devoir.

Ces messages de vérité d'ordre général permettent aux apprenants d'exprimer certaines réalités.

A cette vérité d'ordre général, s'ajoute aussi l'expression du courage ou de la force.

3.1.1.6 Les messages de force ou de courage

Le courage est la force de caractère, la fermeté que l'on a devant le danger, la souffrance ou dans toute situation difficile à affronter. Nous relevons ces messages de courage dans notre corpus à travers les illustrations suivantes.

Exemple 1: Aimer c'est apprendre à souffrir.

Cet énoncé révèle que l'acte d'aimer nécessite beaucoup de courage et de patience.

Exemple 2 : l'homme aux mains de fer.

L'expression « mains de fer » dans cette phrase renvoie au courage, à la force. L'énoncé signifierait l'homme qui a le courage, la force.

Exemple 3 : Le courage vient du cœur alors osez.

L'énoncé laisse entendre qu'on peut affronter toutes les situations tant qu'on a le courage.

Exemple 4 : Bienvenu au Kosovo



(Source : Auteur lui-même) figure11 illustrant la force ou le courage

Le Kosovo ici renvoie à un espace difficile à vivre, la prison, il faut avoir beaucoup de courage pour y vivre.

Les apprenants évoquent plusieurs domaines de la vie qui peuvent être affrontés par le courage .D'aucuns évoquent aussi l'alimentation dans leur acte de vandalisme.

3.1.1.7. Les messages renvoyant à l'alimentation

Dans les établissements secondaires, il existe des cantines où les élèves s'alimentent souvent pendant les pauses. Il existe des aliments de différentes natures. C'est ainsi que les élèves évoquent quelques-uns de ces aliments dans leurs expressions sur les objets scolaires.

Exemple 1: Un pain deux œufs.



(Source : Auteur lui-même). Figure 12 illustrant l'alimentation

Cet énoncé est la restitution orale d'un client en face d'un vendeur ; plus précisément d'un élève en face d'un vendeur qui lui passe sa commande de charger un pain avec deux œufs.

Exemple 2 : Ta mère est une crêpière

Cette phrase évoque la marchande de crêpe.

Outre tous ces messages évoqués par les apprenants s'ajoute aussi l'expression de la violence.

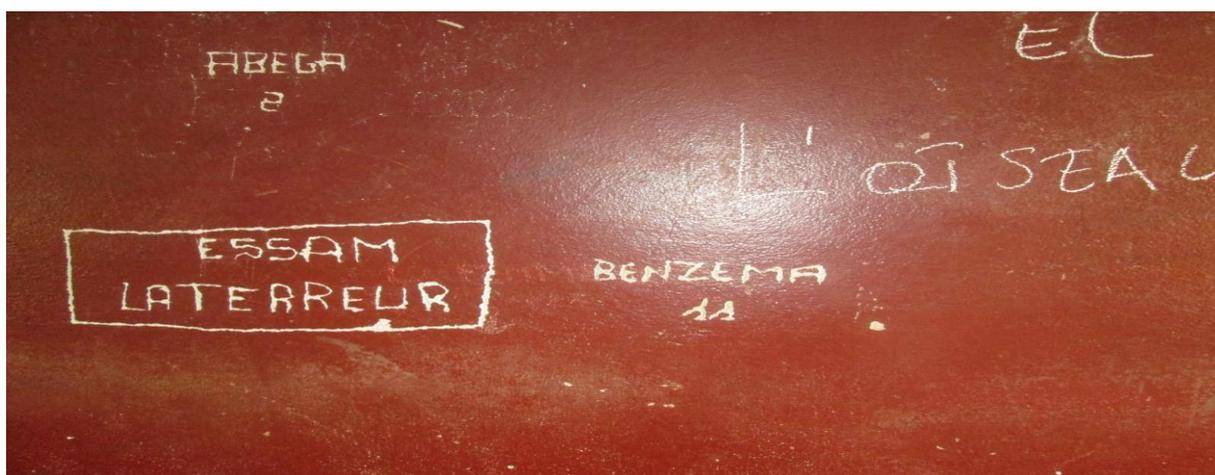
3.1.1.8. Les messages de violence ou de terreur

La violence peut être entendue comme le caractère de ce qui se manifeste avec brutalité, avec une force intense. L'expression des jeunes apprenants fait recours à cette forme de terreur sous diverses formes.

Exemple 1 : Le Toure Boko Haram

L'expression Boko Haram renvoie à la secte islamique "du Nigéria qui serait né vers les années 70" d'après Hotolong (2005 :51). Son évocation n'est pas hasardeuse car les habitants de l'Extrême – Nord souffrent énormément des attaques de cette secte islamique depuis 2012. L'élève nomme ici la forme de la terreur de la violence contemporaine.

Exemple 2 : Essam la terreur.



(Source : Auteur lui-même). Figure 13 illustrant la terreur

Cet énoncé mettrait sûrement en exergue une personne, Essam, qui sème la terreur, la panique au sein de l'établissement à travers ses actes de violence.

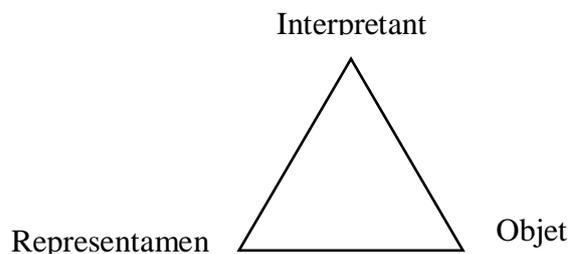
Au regard de l'argumentation menée sur les typologies de message transmis par les apprenants sur les objets scolaires, nous constatons que plusieurs thèmes sont abordés. Les thèmes les plus préférés ou abordés sont ceux de l'amour et de la sexualité qui ont une récurrence dans notre corpus. La recrudescence de ces messages transmis par les jeunes apprenants s'explique par le fait qu'ils sont à l'âge pubertaire et sont animés par l'esprit libidinal qui les pousse aussi à faire des dessins allant dans le même sens que les écrits.

3.1.2. Interprétation des images / dessins

L'image est un art qui transmet un message. L'analyse du message visuel doit tenir compte du fait que la culture joue un rôle important dans la perception. La différence de perception et d'interprétation des messages visuels peut aussi provenir de différence d'âge. La perception étant déjà complexe, car elle dépend des activités mentales, de la vision et même de l'histoire du sujet, l'approche sémiotique serait un moyen approprié pour cerner le sens des images ou dessins. C'est pourquoi Joly (1993 : 6) souligne qu'aborder certains phénomènes sous leur aspect sémiotique c'est

considérer leur mode de production de sens, en d'autres termes la façon dont ils provoquent des significations, c'est-à-dire des interprétations. En effet, un signe n'est signe que s'il exprime des idées, et s'il provoque dans l'esprit de celui ou de ceux qui le perçoivent une démarche interprétative.

L'image est considérée comme un signe. Sanders Peirce précise que le signe est constitué de trois entités indissociables « la face perceptible du signe : le représentamen ou signifiant ; ce qu'il représente : objet ou référent et ce qu'il signifie : interprétant ou signifié ». Il présente la triangularisation de ce signe de la manière suivante :



Nombreux sont les images présentés par les élèves du Lycée Bilingue d'Application sur les objets scolaires pour véhiculer leurs pensées. Dans la majorité des cas, les dessins renvoient à la sexualité. L'image 14 ci-dessous nous présente un cas d'homosexualité masculine. L'image nous présente trois hommes dans l'acte sexuel entre eux. L'un entrain de faire la fellation et les deux autres s'accouplent. Cette image accompagnée des écrits bien qu'illisibles transmet le message de l'acte sexuel. Nous pouvons lire entre autres "les pédés de la classe", "le zizi est bon", c'est Touffo et Viri, "Djofang et Charlo", "le porno" pour dire les personnes qui font la pornographie. L'image 15 ci-dessous est l'image de l'homosexualité féminine entre deux femmes de par leur physionomie. L'image 16 ci-dessous reflète la nudité humaine. Elle nous présente des personnes nues, deux hommes et une femme qui exposent leurs parties intimes. Juste en deçà, nous avons un cœur fléché juxtaposé à côté de l'organe génital masculin (le pénis).

L'image 17 ci-dessous présente respectivement l'image d'une jeune fille. Cette image ne renvoie –t- elle pas à la Valentine recherchée dans notre corpus (les écrits relevés sur les objets scolaires) ? L'image 18 ci-dessous présente deux couples qui sont entrain de se donner des bises. Ces couples peuvent renvoyer au couple de l'année 2010-2013, Emini et Biyong (relevé dans le corpus écrit).

Plus délinquantes que les autres, ces images traduiraient une crise pubertaire de la part de ses auteurs-apprenants. Ceux-ci sont élèves des classes de sixième et cinquième et leur âge moyen est généralement 13 ou 14 ans. Ils seraient animés par la libido qui les pousserait à découvrir le sexe sous ses différentes formes. Ces images mettraient en relief le désir du sexe de la part des personnes qui auraient dessiné. Entant qu'acte de vandalisme, de la pornographie, le règlement intérieur du lycée bilingue d'application le condamne à l'alinéa 8 de l'article 14 en excluant temporairement tout élève surpris dans cette pratique de 8jours.



Figure 14 : illustration de la sexualité (source auteur lui – même)



Figure 15 : illustration de la sexualité (source auteur lui – même)



Figure 16 : illustration de la sexualité (source auteur lui – même)



Figure 17 : illustration de la sexualité (source auteur lui – même)



Figure 18 : illustration de la sexualité
(source auteur lui – même)

Au regard de l'argumentation menée force est de constater que cette partie nous a permis de comprendre quelques motifs qui poussent les apprenants à s'exprimer sur les objets scolaires. Leur support d'expression est double, d'une part les écrits et d'autres parts les dessins. Ecrite ou dessinée, l'idée la plus mise en relief est celle de la sexualité, de l'amour.

Bien que le message véhiculé soit perçu, il n'en demeure pas moins vrai qu'il s'écarte de la norme du français standard

3.2. ECARTS DE NORME DANS LES MESSAGES

Dans cette partie nous mettons en exergue les différents écarts par rapport à la norme française qui se trouve dans les messages transmis par les élèves sur les objets scolaires. La langue française ne permettant pas à ces jeunes apprenants du lycée bilingue d'application de transmettre clairement leurs idées, ils se trouvent obligés de faire recours à plusieurs procédés qui ne respectent pas toujours la norme de la langue de l'ancien colonisateur imposée comme langue officielle. Ces procédés peuvent être introduits dans la langue cible de façon consciente ou inconsciente. Nous présenterons les fautes, les abréviations, les emprunts, les calques, les traits de l'écriture.

3.2.1. Typologie des fautes ou d'erreurs

Selon le dictionnaire Larousse (1992 : 431), la lexie faute vient du latin Fallita, « action de faillir, de manquer ». Elle peut être littéralement comprise comme une sorte de faillite, un manquement à la loi. Bien plus, elle peut désigner tout ce qui s'éloigne des

principes d'une institution ou des règles d'une discipline intellectuelle ou d'un art. C'est aussi une dérogation, une inexactitude, une irrégularité ou une omission.

Pour les linguistes, il y a faute lorsqu'un locuteur, utilisant une langue, donnée s'écarte de la norme de cette langue. C'est ainsi le dictionnaire Le littré (1957 : 2420) explique cet écart en faisant comprendre qu'il s'agit d'un manquement contre un principe ou une règle. De façon claire, la notion de faute fait ressortir toute forme d'usage qui n'a pas de sens et qui mérite d'être rejetée par le système de la langue parce que tous les éléments de la langue doivent avoir un rôle dans le système. C'est pourquoi, tout élément de la langue qui s'éloigne des règles qui régissent le système de la langue française est considéré comme un intrus. Arrivé et al (1986 : 52) présentent la faute comme une

conséquence de non-conformité à ce qui est standard ou correct, et la notion de faute embrasse des faits différents selon que le standard est d'ordre normatif ou descriptif. En termes normatifs, elle qualifiera les usages non standards (...). C'est en ce sens qu'il faut entendre « faute d'orthographe ». En termes descriptifs, la faute qualifie non adéquation aux règles au schéma de la langue.

De cette pensée, nous retenons donc est faute toute forme d'erreur ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses. Ce qui précède est aussi l'avis que Galisson et Coste (1976 : 125) ont de la notion de la lexie, faute. Selon ces auteurs, il peut exister, d'une part, des fautes dues à la connaissance incomplète ou inexacte des règles de langue et d'autre part, des fautes qui se manifestent sous la faute des « ratés » dans la production orale et/ou écrite des énoncés. C'est ainsi que la faute englobe les lapsi, les défauts de prononciation, l'ignorance des règles morphosyntaxiques et des écarts de sens.

En didactique d'une langue, la faute se manifeste par un écart où une déviation de la langue peut entraîner des conséquences néfastes sur le plan scolaire. L'enseignement d'une langue fondé sur le conditionnement s'engage dans une approche qui ne laisse aucune place à la faute. Alors, comprendre pourquoi, quand et comment les fautes se manifestent est ce qui doit intéresser tout enseignant voire didacticien. Selon Frei cité par S. Bajiriae (2009 : 138), « les fautes relèvent de la phénoménologie du langage, pourvues des règles et des lois identifiables »

Dans la présente étude, les fautes sont celles de grammaire, d'orthographe, de confusion de son, de ponctuation et majuscule qui dérivent de certaines maladresses et inattentions que nous avons recensés dans le discours des apprenants..

3.2.1.1 les fautes de grammaires

La langue française fonctionne sur la base d'une norme, un système d'instruction définissant les règles bien précises que les usagers doivent respecter. De ce fait, la norme fait ressortir certains usages interdits et condamnés qui valorisent la grammaire. C'est pourquoi J. Authier (1972 : 49) partant de la norme et de la grammaticalité souligne que « la grammaire française traditionnelle, fait une large part à des jugements normatifs portés sur certaines « fautes » ou « incorrections » par référence à l'idée que la langue est un système qui a ses exigences internes ».

La faute grammaticale définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables d'un mot. Cela peut être les marques du genre ou du nombre. C'est une façon d'écrire un mot conforme aux règles de grammaire en vigueur. C'est dire que les fautes de grammaire découlent de la non application ou de la mauvaise application des règles de grammaire. Dans cette partie, nous traiterons des erreurs d'accord, de conjugaison et de construction de phrase.

3.2.1.1.1. Les fautes d'accord

Dans la langue française, nous avons plusieurs règles qui découlent de la grammaire à savoir l'accord du participe passé, le pluriel des noms, l'accord de l'adjectif qualificatif et déterminant.

Dans notre corpus, nous avons quelques exemples illustratifs.

Exemple 1 : Le désordre est collective.

Dans cette phrase, la faute de grammaire est dans le mot collective. Ce mot est mal orthographié selon la grammaire française qui recommande que l'adjectif qualificatif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il détermine. Le mot "collective", dans la phrase, détermine (est attribut) "désordre" qui est du genre masculin et nombre singulier, et par conséquent doit aussi avoir le même genre et nombre que désordre. C'est ainsi qu'il doit être orthographié collectif. Le désordre est *collectif*.

Exemple 2 : Toute les filles sont laidd.

Dans ce deuxième exemple, nous avons une double faute liée à la non maîtrise ou au non respect des accords déterminant - nom et nom- adjectif qualificatif schématiquement parlant.

Toute, adjectif indéfini (déterminant) s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte, il détermine. L'accord en nombre est ignoré par l'auteur de cette

phrase parce “filles” est au féminin pluriel Donc **toute** doit prendre la marque du pluriel –s et par conséquent toutes.

Quant à l’adjectif qualificatif laid employé dans la même phrase ci-dessus, nous avons le nom respect d’accord en genre, ni en nombre. Alors que l’adjectif qualificatif obéit rigoureusement à cette règle d’accord. “**Laid**” qui détermine filles doit alors s’écrire *laides*. La phrase correcte est donc : *Toutes les filles sont laides*.

Exemple 3 : Nul ne peut chier sans pissé

La règle grammaticale stipule que quand un verbe est précédé d’une préposition, ce dernier se met à l’infinitif. Dans cet exemple 3, nous observons plutôt la terminaison “**é**” au lieu de “**er**”, terminaison des verbes du premier groupe à l’infinitif. Précisons ici que l’élève aurait fait une confusion phonétique car à l’oral, les sons “**é**” et “**er**” se prononcent de la même manière et se transcrivent *e*. Mais toujours est-il que c’est le manque de maîtrise des règles grammaticales qui ont certainement conduit cet élève à une confusion phonétique. La phrase correcte est alors : Nul ne peut chier sans pisser.

Exemple 4 : Claudia est passé ici.

La règle grammaticale enfreinte ici est celle de l’accord du participe passé employé avec l’axillaire être. Le verbe *passer* conjugué avec l’axillaire être doit s’accorder avec son sujet Claudia qui est au genre féminin et à la troisième personne du singulier. La phrase correcte est donc : Claudia est passée ici.

Exemple 5 : Les ennui ne viennent jamais seul

Comme dans l’exemple 2, nous avons une double faute dans cette même phrase notamment au niveau des lexies ennui et seul. Par rapport au premier mot, nous avons le manque du morphème du pluriel « s » car le déterminant, l’article défini « les » a déjà cette marque de pluriel qu’il impose aussi au nom qu’il détermine « ennui » qui doit être orthographié « ennuis ».

L’adjectif qualificatif seul n’est pas aussi dans la logique de l’accord de l’adjectif qualificatif avec le nom qu’il détermine. « Seul » prend « s » parce que ennuis est au masculin pluriel. L’orthographe correcte de ces deux lexies est donc : ennuis et seuls.

Les fautes de grammaire sont aussi observées dans le système verbal de par la conjugaison des verbes aux multiples temps verbaux.

3.2.1.1.2. Les fautes de conjugaison

La conjugaison est une partie de la grammaire en ce sens que nous avons certaines règles qui régissent les accords qui gouvernent les désinences es verbes conjugués à un

temps déterminé et en rapport avec les personnes de la conjugaison. C'est pourquoi un verbe conjugué à un temps d'un mode précis a ses désinences bien connues et qui le différencient d'un autre temps.

Dans les messages transmis par les apprenants du lycée bilingue d'application de Yaoundé, nous avons plusieurs erreurs de conjugaison qui s'y trouvent sous diverses formes et dont quelques illustrations se trouvent dans les lignes qui suivent.

Exemple 1 : Prener l'inspiration

Cette phrase est normalement au mode impératif ; le verbe qui s'y trouve à seul tenir au sens de la phrase, est précisément à la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent. Or, son auteur met sa désinence avec – er qui ne correspond ni à la forme correcte de la conjugaison de ce verbe à la deuxième personne du pluriel de l'impératif présent qui est – ez, ni à l'infinitif du verbe qui est prendre. C'est dire que cette phrase comporte une faute de conjugaison au niveau de la désinence de la deuxième personne du pluriel. La règle stipule que l'impératif comporte trois personnes : la deuxième personne du singulier et du pluriel, ainsi que la première personne du singulier. À l'impératif présent, la deuxième personne du pluriel a pour désinence « ez », différent du présent de l'indicatif à cause de la personne qui se trouve dans le verbe.

La phrase est alors normalement : Prenez l'inspiration

Exemple 2 : Reine je t'aime et je t'aimerais

Cette phrase a un problème de conjugaison et précisément par rapport à la concordance du temps. Le verbe aimer conjugué dans cette phrase est au conditionnel présent. Cependant, il doit être normalement conjugué au futur simple de l'indicatif, t'aimerai. On note ici le manque de maîtrise des temps de la conjugaison qui se manifeste à travers la confusion des désinences de la première personne du singulier du conditionnel présent – rais qui prend la place de la première personne du singulier du futur de l'indicatif – rai.

La phrase s'écrirait : Reine, je t'aime et je t'aimerai.

Exemple 3 : Tous vous m'aimé

Une fois de plus cet exemple illustre le manque de maîtrise de la conjugaison voire la négligence. Le verbe aimer dans cette phrase est normalement à la deuxième personne du pluriel de l'indicatif présent et la donc la désinence est – ez. Mais nous le retrouvons avec la terminaison « e » bien que précédé de son sujet vous.

Il y a une faute de conjugaison parce que la règle énonce que les verbes conjugués au pluriel de l'indicatif, à la deuxième personne du pluriel se terminent par – ez.

Le verbe dans cette phrase est alors : Tous vous m'aimez

Exemple 4 : Tu n'est qu'un voleur

Le verbe être est conjugué à la deuxième personne du singulier (est) alors que son sujet (tu) est la deuxième personne du même nombre. Ceci implique que la phrase est incorrecte et doit s'écrire : Tu n'es qu'un voleur.

Exemple 5 : Si tu ressents quelque chose pour quelqu'un, il faux ...

Il existe deux fautes de conjugaison dans cette même phrase. Le verbe ressentir qui est conjugué à la deuxième personne du singulier n'a pas la désinence correspondante à cette personne. Il s'écrirait tu « ressents ». Le verbe falloir qui est un verbe impersonnel ne se conjugue qu'à la troisième personne du singulier. Au présent de l'indicatif, il se termine par « t » et non comme la faute le présente dans l'énoncé.

L'énoncé se présente ainsi sous cette forme

Si tu ressents quelque chose pour quelqu'un, il faut ...

Les fautes de conjugaison que nous venons de mettre en relief sont divers ordres. Elles sont aussi bien liées qu'à la concordance de temps qu'au manque de respect de la règle de l'accord du verbe avec son sujet.

Certaines fautes de langue ont une influence sur un mot précis, mais d'autres influencent la phrase entière et rendent parfois difficile la compréhension du message. C'est le cas des fautes de construction phrastique.

3.2.1.1.3. Les fautes de construction de phrase

La syntaxe est la partie de la grammaire qui s'occupe des constructions phoniques. Il s'agit de mettre en ordre tous les éléments dans le but de produire un énoncé, parce qu'un mot n'a de signification que par rapport à d'autres mots du même énoncé. C'est dans cette lancée qu'Hanon (1987 : 943) déclare qu'un « mot n'a guère de sens isolé de tout contexte ; c'est pourquoi on le rencontre rarement seul ».

C'est la combinaison des différents éléments de la langue qui donne un sens qu'on appelle syntaxe. Dans les constructions phrastiques des apprenants, nous identifions certaines phrases ambiguës et cohérentes. Nous avons ce cas de figure à titre illustratif dans notre corpus comme le précise les exemples 1 et 2 ci-dessous qui semblent identiques.

Exemple 1 : « L'homme à qui l'argent n'a plus de valeur ».

Exemple 2 : L'homme à qui l'argent n'a plus de valeur. El Salif .

Que ce soit dans l'exemple 1 et 2 nous avons ici la substitution de la préposition 'chez' par 'à' qui rend ambiguë le sens de la phrase. On a donc une construction

incorrecte avec la préposition “à” dans ces phrases. La phrase adéquate est : l’homme chez qui l’argent n’a plus de valeur ou l’homme chez qui l’argent n’a plus de valeur El Salif.

Le manque de compréhension du message peut – être aussi bien lié à la mauvaise combinaison des éléments dans la phrase qu’à la mauvaise ponctuation ou au manque de ponctuation.

Au regard de toutes ces règles de grammaire enfreintes par les élèves dans leur discours, on remarque que ceux-ci n’ont pas la maîtrise suffisante des différentes règles grammaticales qui gouvernent les différents accords entre les mots de la langue française. Les auteurs de ces différentes phrases se préoccupent beaucoup plus du message qu’ils veulent faire passer sans toutefois se soucier de la manière de bien dire, de l’orthographe correcte des mots. Cette mauvaise application ou la non application des règles de grammaire en dit long sur la mauvaise manière de dispenser le cours. Faudrait-il que les enseignants réorientent, révisent la manière d’enseigner la grammaire française afin que leurs efforts soient couronnés par la plus grande maîtrise des règles grammaticales croissantes.

À côté de ces fautes d’orthographe grammaticale, s’ajoutent aussi celles d’orthographe d’usage ou lexicale.

3.2.1.2. Les fautes d’orthographe

Dans cette partie, nous prenons en compte uniquement l’orthographe lexicale encore appelée l’orthographe d’usage. Celle-ci définit la façon d’écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase. Il y a faute d’orthographe lorsque l’erreur est commise sur la manière d’orthographier un mot sans qu’il n’appaise la notion d’accord d’une règle quelconque. L’orthographe d’usage permet de distinguer les mots et de mieux comprendre leurs relations grammaticales. Selon google, la faute d’orthographe est « la non connaissance de l’écriture exacte d’un mot ». Ces fautes commises par les apprenants pouvaient être dues au manque de contact avec ce mot ou à la confusion des orthographes de sons identiques, l’inattention.

Ne faisant appel à aucune règle, l’orthographe lexicale fait plutôt appel à la mémoire visuelle. Un mot se présente par une graphie obtenue par convention que. Simard (2002 : 151) fait comprendre que l’orthographe d’usage touche « l’ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d’accord ». Elle contribue à la lisibilité textuelle et concerne la graphie ou la sonorité du mot. Catach

(1980 : 16) définit l'orthographe comme la « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité (...) avec le système de transcription graphique adapté à une époque donnée ».

Nombreuses sont les fautes d'orthographe recensées dans notre corpus. Examinons quelques-unes à titre illustratif

Exemple 1 : la vérité n'a pas **bession** de **béqueille** mais si elle **boite**, c'est le **mansong**.

Dans cette phrase, nous avons une pléthore de fautes d'orthographe, trois occurrences. Dans le mot « **bession** », nous avons une double erreur. La consonne « s » est doublée et l'ordre normal d'apparition des voyelles « o » et « i » est inversé ; la voyelle « i » précède celle « o » donnant ainsi un nom sans sens à ce mot qui n'existe en réalité dans le lexique français. À en croire au sens de la phrase, il s'agit du mot « *besoin* » que l'élève a ignoré l'orthographe.

Quant au mot **béqueille**, nous constatons l'intrusion de la voyelle « e » qui se trouve intercalée entre les voyelles « u » et « i ». Il s'agit du mot « *béquille* » que l'auteur a voulu écrire et en ratant l'orthographe exacte.

S'agissant de la lexie « **mansong** », nous y constatons encore une fois de plus la double erreur. Non seulement la voyelle normale « e » est substituée par « a », mais aussi et surtout la chute de la voyelle « e » devant la consonne « g ». la transcription phonétique du son **â** ne prenant pas en compte les voyelles « e » et « a » placées avant la consonne « n » pour former ce dit son, l'élève aurait pris en compte la prononciation orale sans la connaissance précise de la voyelle appropriée ou convenante « e » du mot « *mensonge* ».

La chute de la voyelle « e » devant la consonne « g » peut aussi trouver son origine d'erreur dans l'aspect oral où la prononciation de la lexie *mensonge* ne fait pas intervenir l'articulation de la voyelle finale « e ». On doit alors avoir « *besoin* », « *béquille* » et « *mensonge* » qui sont les orthographes correctes respectives des fautes d'orthographe dans les mots « **bession** », « **béqueille** » et « **mansong** » dans la phrase de l'exemple 1.

En réalité, cette phrase relève de l'orature en tant que proverbe ou maxime. L'élève qui l'aurait écrite sur l'objet scolaire l'aurait entendue comme cela se passe généralement de bouche à oreille, n'a cherché à savoir l'orthographe réelle des mots qui la constitue.

Exemple 2 : **Touttes** les filles ce cette **clas** sont les **pétasses**.

Dans cette phrase, nous avons une double faute d'orthographe. La consonne « t » dans l'adjectif indéfini « **toutes** » est doublée. Et aussi **clas** a une omission de deux lettres

finales respectivement « s » et « e » donc « se ». La phrase correcte serait alors : Toutes les filles de cette classe sont les pétasses.

Exemple 3 : La loie c'est deux ans

Dans cette phrase, nous avons la lettre « e » finale de la lexie loie qui est un intrus et le mot s'écrit loi.

Exemple 4 : Aimer c'est apprendre à souffrir.

La faute dans cette deuxième phrase repose sur le mot souffrir qui semble être souffrir. La consonne « f » est omise et la lettre « r » est remplacée par « l »

Exemple 5 Saneko, capitaine de la 5^e^{F1} numero 1 de sa jeneration.

Le mot jeneration, il y a substitution de « g » par « j » et l'accent grave sur les deux voyelles « e » est inexistant.

L'orthographe correcte de ce mot est alors : génération

Au regard de toutes ces omissions et ajouts, on remarque que les élèves n'ont pas de connaissances quant à l'orthographe lexicale car leurs écrits sur les objets scolaires sont truffés de ces fautes comme le relève ces quelques exemples illustratifs sus-cités. Ces fautes d'orthographe seraient liées au manque de lecture, car ne se reposant sur aucune règle que l'enseignant peut énoncer ou faire apprendre aux élèves en classe. C'est dans cette logique que Mendo Zé (2009 :185) déclare que « la culture de la lecture étant minimale (chez les élèves), c'est la raison pour laquelle on trouve les fautes et autres maladroites dans certaines productions écrites de ces élèves »

Dans le corpus de notre étude, une vue d'ensemble présente aussi certaines fautes liées à la phonétique.

3.2.1.3. Les fautes d'analogie phonétique

Les fautes d'analogie phonétique dans leur ensemble reposent sur la confusion de l'orthographe de la graphie correcte d'un mot ou d'un son qui a une transcription phonétique identique à un autre. Autrement dit deux mots ou sons peuvent avoir une transcription phonétique identique selon leur prononciation, mais leurs orthographe peuvent être différentes. Il s'agit en réalité du phénomène d'homogénéité. Lalande (1988 :26) fait comprendre que la graphie, l'orthographe relève de la connaissance générale et la transcription phonétique relève de la connaissance spécifique. Il illustre ces cas de connaissance à travers cet autre exemple : « Dans maison, /e/ s'écrit /ai/ repose sur la connaissance d'une correspondance phonographique à l'intérieur de ce mot et constitue

une connaissance spécifique. Par contre savoir que /ai/ est une des graphes possibles pouvant en français représenter le phonème /e/ constitue une connaissance générale ».

Nous illustrons ces cas de confusion d'orthographe d'homonyme à travers les exemples ci-dessus relevés dans notre corpus.

Exemple 1 : Il est bien de battre le **fair** tant qu'il est encore chaud.

L'orthographe correcte du mot qui fait défaut dans la phrase est **fer**. Or les sons /er/ dans fer et /air/ dans fair(e) ont une prononciation identique et se transcrivent phonétiquement /er/. Ce sont donc des homonymes. L'élève ne maîtrisant pas l'orthographe correcte s'est basé uniquement sur le son pour orthographier le mot fer sous une mauvaise forme « faire ».

Exemple 2 : Ossélé recherche une **valantine** âgée de 35 ans

Dans cet exemple, on note une confusion d'orthographe. Le son « an » prend la place « en » parce que tous deux se prononcent de la même manière et phonétiquement se transcrivent [a]. On a alors la bonne orthographe : Valentine

Exemple 3 : Je m'appelle Hadema, je suis la plus belle de ma **sale**.

Tous deux se prononçant de la même manière /sal/, l'adjectif qualificatif sale se substitue en salle faute de connaissance de l'orthographe correcte.

Exemple 4 : La **punission** est individuelle

Dans la langue française, nous avons parfois la lettre « t » qui se prononce exactement comme la double consonne « s ». C'est ainsi que surviennent certaines confusions orthographiques parce que la prononciation est identique. C'est alors le cas dans l'exemple ci-dessus où les « ss » ont remplacé « t » dans le mot punition

Exemple 5 : Jibril tu es le plus **lei**

Similaire aux quatre cas mentionnés dans les autres exemples sus-cités, nous avons encore une fois de plus un cas de confusion d'orthographe de /ei/ et qui prend la place de /ai/. Bien plus, nous notons l'absence de la consonne « d » finale du mot laid, bien qu'elle ne se prononce pas dans le cas présent de cet adjectif au masculin.

Tous ces cinq exemples nous présentent les cas de confusion d'orthographe basée sur l'homonymie et plus précisément les homonymes homographes.

La prononciation identique de deux sons qui s'écrivent différemment peut entraîner une confusion d'orthographe chez un auteur qui n'a pas d'aplomb. Mais la nature des fautes commises par élèves peut aussi avoir d'autres origines à l'instar de la ponctuation.

3.2.1.4. Les fautes de ponctuation et majuscules

La ponctuation peut être entendue comme un ensemble de signes qui permettent de bien lire et/ou de bien comprendre un énoncé. Son absence ou, son mauvais emploi rend le texte incompréhensible. Dans l'ensemble de notre corpus, on note un manque criard de ponctuation dans la presque totalité des énoncés.

Les quelques rares signes de ponctuation qui existent sont parfois mal employés. Nous illustrons ce manque ou mauvaise ponctuation par les exemples infra suivants.

Exemple 1 : L'amour n'est qu'un plaisir : l'honneur un devoir

La phrase entant que maxime pouvait être entre guillemets. On note également l'absence du point qui termine la phrase. Les deux points qui s'y trouvent n'ont pas leur raison d'être car c'est la virgule ou le point-virgule qui conviendrait à ce niveau. La phrase pourrait donc être : « *l'amour n'est qu'un plaisir, l'honneur est un devoir* ».

Exemple 2 : IYAWA le père du LBA

Dans cette phrase, non seulement le point qui termine la phrase est inexistante, mais aussi une virgule devrait séparer la mise en opposition c'est-à-dire qu'une virgule devrait se placer entre IYAWA et le groupe de mots le père du LBA

La ponctuation correcte est alors : IYAWA, le père de LBA.

Exemple 3 : « nul ne peut chier sans pisser

Non seulement on constate l'absence des guillemets fermant, mais aussi la phrase n'a aucune ponctuation finale. Nous notons aussi l'absence de la majuscule en début de phrase.

Cette phrase normale est « Nul ne peut chier sans pisser. »

Exemple 4 : je m'appelle Hadema je suis la plus belle de ma salle

La phrase commence par une lettre minuscule et se termine sans point. Bien plus, une virgule pourrait séparer les deux propositions de cette phrase : je m'appelle Hadema, je suis la plus belle de ma salle.

Exemple 5 : Mirielle je te HAIE

On constate le manque de point final et l'usage désordonné de la majuscule, le manque de virgule après l'apostrophe. La phrase pourrait être : Mirielle, je te haie.

Au regard de ce qui précède, nous remarquons que les apprenants ne ponctuent pas ou ponctuent mal leurs énoncés. Bien plus, ils font un usage désordonné de la majuscule et certaines phrases commencent par la minuscule.

Il ressort que toutes ces fautes constatées et répertoriées sur les objets scolaires sont importantes et méritent d'être prises au sérieux à cause de leur caractère récurrent et

permanent. Les élèves à travers les écrits sur les objets scolaires font preuve d'une ignorance remarquable des règles de grammaire, de l'orthographe des mots, de ponctuation et majuscule. Ces fautes ont une conséquence néfaste sur les plus jeunes apprenants (6^e et 5^e) qui pourraient considérer ces orthographes fautive comme bonnes et influenceraient à cet effet leur parcours scolaire. En plus des erreurs les apprenants usent aussi d'autres formes d'écriture sous forme réduite.

3.2.2 L'abréviation

Encore appelée l'abrègement, l'abréviation est l'un des procédés qui concourent à la néologie lexicale. Cette forme de néologie est présente dans notre corpus et les lexies réduites se présentent sous forme tronquée et siglée. Selon Dubois et ali (1994 : 500) la troncation « est un procédé d'abréviation courant dans la langue parlée qui consiste à supprimer les syllabes finales d'un mot par syllabiques ».

La troncation peut être l'aphérèse, la suppression d'une ou de plusieurs syllabes en début d'un mot. Elle peut aussi être l'apocope qui consiste à supprimer une ou plusieurs syllabes à la fin d'un mot. Dans notre corpus d'étude, nous relevons le cas de l'apocope.

Exemple 1 : le cul de tous les **profs** du L.B.A

Profs = professeurs

Exemple 2 : AWAL le **pedé**

pedé = pédéraste, homme homosexuel.

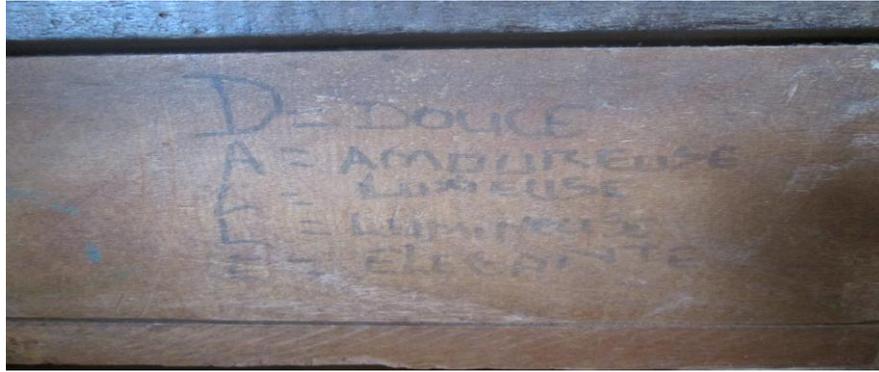
En plus de la troncation, s'ajoute aussi une autre forme d'abréviation qui est la siglaison. Celle – ci est un procédé de réduction morphologique par le biais des sigles. En d'autres termes, c'est la production d'un sigle à partir des unités constitutives d'un nom qui se veut composer. D'après Grévisse (1988 : 102) les sigles « sont des abréviations qui sont constituées d'initiales mais qui sont traitées comme des mots, soit qu'on donne aux lettres leur nom, soit qu'on leur donne leur valeur habituelle »

Les sigles sont généralement classés en trois principaux groupes :

- Les sigles ayant une valeur alphabétique ou sigles lettriques.
- Les sigles à valeur syllabique ou acronyme
- Les sigles mixtes, c'est-à-dire qui combinent à la fois les lettres d'alphabet et des syllabes.

Ces trois formes d'abréviation sont utilisées par les apprenants dans leurs écrits sur les objets scolaires.

Exemple de sigle à valeur alphabétique (confère figures 19, 20, 21, et infra)



(Source : Auteur lui-même). Figure 19 illustrant le sigle alphabétique



(Source : Auteur lui-même). Figure 20 illustrant le sigle alphabétique



(Source : Auteur lui-même). Figure 21 illustrant le sigle alphabétique

Exemple de sigle à valeur syllabique ou acronyme.

- Carelle n'est qu'une chienne portante du SIDA

SIDA → Syndrome d'Immuno Déficience Acquise.

Exemple de sigle mixte

- Jour – j- 144, il s'agit dans cet exemple de façon générale, de compter au jour le jour le nombre de jours restant pour composer un exercice officiel ou pour tout autre chose.

En plus de l'abréviation faite sur plusieurs plans, les élèves s'écartent aussi de la norme standard française en faisant usage des emprunts.

3.2.3. Les emprunts aux différentes langues

Très fréquent et important dans les phénomènes de contact linguistique, l'emprunt est un aspect de convergence entre les langues, un phénomène sociolinguistique de contact entre les langues.

La langue offre aux apprenants l'impression de traduire exactement les réalités spécifiques qu'ils veulent faire partager.

Pour Arrivé et al (1986 :244),

l'emprunt est l'un des processus par lesquels s'enrichit l'inventaire des éléments (essentiellement lexicaux d'une langue). Il consiste à faire apparaître dans un système linguistique – par exemple le français – un élément issu d'une autre langue, par exemple le latin, l'italien ou l'anglais.

C'est dire que l'emprunt présente le caractère de faire apparaître des unités nouvelles sans recourir à des éléments lexicaux préexistants dans la langue. Il se distingue ainsi des procédés de formation de mots tels que la dérivation ou la composition. Selon Tabi Manga (2000 : 162), « les linguistes définissent généralement l'emprunt « Quand une langue A utilise et finit par intégrer une unité ou un trait qui existait précédemment dans la langue B et que A possédait pas ». C'est le phénomène le plus important voire le plus répandu dans toutes les situations de contact de langue car « les langues empruntent des mots à d'autres langue » Moreau (1994 : 197).

Dans le corpus de notre étude nous identifions les emprunts faits à l'anglais, à l'espagnol et l'allemand, au pidgin et le camfranglais

3.2.3.1. Les emprunts à l'anglais

L'anglais comme le français, est la langue officielle du Cameroun. Bien qu'il ait ce statut, il n'est pas une langue de communication à grande échelle comme le français. Son statut est donc marginal. L'expression des apprenants en langue française ne manque de faire allusion à l'anglais à travers quelques emprunts.

Les emprunts anglais recensés dans le corpus de notre étude sont entre autres :

Exemple 1- I love school = j'aime l'école

Exemple 2 I love you = je t'aime

(Confère image 5)

Ces différents emprunts faits à l'anglais se sont faits uniquement dans le domaine de l'amour. Les deuxièmes langues enseignées dans l'enseignement secondaire général sont présentes dans l'expression des élèves.

3.2.3.2. Les emprunts à l'espagnol et à l'allemand

L'espagnol et l'allemand sont appelés deuxième langue dans le système éducatif camerounais. Ils sont enseignés à partir de la classe de quatrième dans l'enseignement secondaire général. Les élèves font usage des emprunts à ces langues. Dans les écrits que nous avons recensés sur les objets scolaires, nous avons quelques cas illustratifs.

-les emprunts espagnols

- 1- **Yo te quiero** ⇒ je t'aime
- 2- **Mi amor** Nicaise
Mi amor = mon amour
- 3- **El phenomeno** = le phénomène.

-l'emprunt allemand

Ich liebe do = je t'aime

(Confère figure 5 pour tous ces emprunts)

En plus de ces nombreux emprunts que les apprenants font aux langues qui sont enseignées ou d'enseignement à l'école, on rencontre aussi certains emprunts issus des langues locales.

3.2.3.3. Les emprunts au pidgin english

Selon google, le pidgin désigne « les différentes langues véhiculaires simplifiées créées sur le vocabulaire et certaines structures d'une langue de base telles l'anglais, l'espagnol, le français... » Semblable au créole, les linguistes établissent une différence entre ces deux mots. Il précise que le pidgin peut devenir un créole s'il est appris comme langue maternelle de la population. C'est dire donc que le pidgin est toujours une langue seconde.

Exemple : Mouuufff !!! ⇒ Il s'agit de Mouf ; l'élève tire sur les lettres pour mettre un accent particulier sur l'effet produit, le mépris ou l'injure. Mouf est la forme impérative

du verbe « to move » en anglais. Mais mouf est ici la variante pidgin de *to move* qui veut dire *dégage* ou *fous le camp*

En plus du pidgin, nous avons aussi l'emploi du créole qui n'est pas en marge de l'expressivité des apprenants sur les objets scolaires.

Le parler hybride des jeunes camerounais regroupant plusieurs langues ne saurait être absent de cette scripturalité sur les objets scolaires

3.2.3.4 Le camfranglais

Le camfranglais est un néologisme reconnu par les linguistes et renvoyant à des pratiques langagières propres aux jeunes camerounais. Ce mot valise est formé de [Cam-] renvoyant aux langues camerounaises, [-fran-] renvoyant au français et [-glais-] renvoyant à l'anglais. Bissaya Bessaya remarque que

le camfranglais est la résultante du croisement des langues camerounaises de grandes envergures, c'est-à-dire, des véhiculaires nationaux, du français, de l'anglais, du pidgin- English et des langues comme le latin et l'espagnol. [II] est pour ainsi dire la face saillante du multi ethnisme, du multiculturalisme et du métissage des métropoles camerounaises qui s'est vue étendre jusque dans les zones les plus reculées du pays.

Le camfranglais est alors la symbiose des langues nationales camerounaises, officielles, et étrangères qui s'étend sur toute l'étendue du territoire national camerounais. Ce parler juvénile renferme aussi bien des tronctions des mots que des emprunts aux diverses langues camerounaises. Carole de Féral (2006 : 145) affirme qu'

au Cameroun, les jeunes qui parlent camfranglais s'approprient le français de telle façon qu'ils lui permettent de véhiculer une identité non seulement francophone mais aussi « jeune urbain » et même nationale dans un pays où co-existent près de 280 langues

C'est pour ainsi dire que le camfranglais permet aux jeunes d'affirmer leur identité culturelle voire linguistique dans l'aire géographique où se développe ce parler hybride. Les quelques exemples que nous relevons dans notre corpus se trouvent entre les lignes suivantes :

Exemple 1 : notre **incapacity** à comprendre = incapacité

Exemple 2 : **My love**, je t'aime = mon amour

Exemple 3 : Aristide le **boy**

Le mot **boy** dans cette phrase a une connotation péjorative. Il signifie vantard, crâneur, qui aime se faire voir.

Exemple 4 : Cissé (Mme Meban Gislaine) je te **kiffe** = aime

Les élèves empruntent aussi bien aux autres langues d'enseignement qu'aux langues vernaculaires. Ces emprunts, bien qu'ils contribuent à l'enrichissement de la langue

française bloquent parfois la compréhension du message surtout s'ils ne sont pas accompagnés d'une glose. A côté de ces emprunts, existent aussi certaines transpositions phrastiques des langues maternelles.

3.2.4. Les calques

Certaines difficultés sont occasionnées par l'analyse des structures linguistiques issues des langues différentes. Cet amalgame se reconnaît sous plusieurs formes de néologies qui respectent plus ou moins la forme du français standard. Parmi ces néologies, nous notons les calques. Le calque est une forme lexicale causée par une interférence en situation de contact de langues. Dans ce contexte, le calque apparaît comme « une construction transposée d'une langue à une autre » Hamers (1997 : 64). Quelques expressions ou lexies du français des apprenants sont des calques des langues locales. Il s'agit en effet, de l'influence des substrats sur la langue française telle qu'elle est parlée par les élèves. A travers ces items, se lisent les langues locales et les interférences entre les deux. C'est ainsi que certains apprenants selon leur génie, injectent dans leurs textes les structures de leur langue maternelle et enrichissent le français d'expressions issues du génie propre de leur langue.

Selon Mounin, (1993 :58) « le calque est une forme d'emprunt d'une langue à une autre qui consiste à utiliser non une unité lexicale dans une langue mais un arrangement structural : les unités lexicales étant indigènes. Le mot à mot comme la traduction littéral est une forme de calque ». Un calque est une forme d'emprunt qui consiste à transposer les unités lexicales de la langue 1 (L1) dans les structures de la langue 2 (L2). C'est dans cette logique que Tabi Manga (2000 : 165) affirme que « les calques ou particularités phraséologiques représentent la projection en français local des schémas syntaxico – sémantiques ou lexicales du substrat linguistique ». Les calques constituent ainsi des néologies qui viennent combler le déficit lexical ou culturel et marquent une volonté délibérée de la part du locuteur de produire un effet de style. Elles sont donc les traductions littérales des langues nationales en français. Etant donné que les apprenants évoluent dans un milieu plurilingue, leur discours est susceptible d'être influencé par les langues identitaires locales. D'après Moreau (1997) nous distinguons les calques traductionnels ou sémantiques et les calques syntaxique. A ces deux calques, nous pouvons ajouter les calques stylistiques.

3.2. 4.1. Les calques sémantiques

Moreau souligne (1997 :189) que :

L'apprenant d'une langue seconde procède souvent par transfert d'élément de la langue maternelle vers la langue cible. Cette stratégie est adéquate lorsque les deux structures sont semblables ; par exemple l'ordre peut être le même dans les deux langues. Dans ce cas on parle de transfert positif. Par contre, lorsque les deux structures sont différentes, le transfert, négatif cette fois, donnera lieu à une interférence.

Quelques lexies ou constructions des apprenants du LBA sont les calques des langues locales. Les calques sémantiques résultent d'une situation sociolinguistique qui est le contact de langues. Ils sont donc les résultats de la différence d'interprétation des phénomènes par les deux langues. Encore appelés calques traductionnels, les calques sémantiques comme le dit Moreau (1997 : 128) « sont les résultats d'une double opération, la traduction littérale et la transposition en français des constructions lexico-sémantiques empruntées aux langues africaines ». C'est dire que le calque sémantique nécessite d'abord la traduction littérale de la langue maternelle locale en français, puis la transposition, mieux l'insertion de cette traduction littérale dans la langue cible, qui est pour nous le français standard.

Exemple 1 : le bangala dans les fesses = faire l'amour

Exemple 2 : Iyawa le père du LBA = Iyawa le proviseur du LBA

Exemple 3 : le baiseur baisé = le fornicateur

Exemple 4 : Le chien te baise, ferme tes fesses : cesse la prostitution

Eu égard à ce qui précède, force est de constater que le discours des apprenants est truffé des transpositions sémantiques de leur langue. La majorité de ce discours est basé sur le sexe. Ce discours sexué est aussi transposé syntaxiquement par les apprenants.

3.2.4.2 Les calques syntaxiques

Tabi Manga (2000 : 154) remarque que « certaines constructions syntaxiques ou stylistiques sont indubitablement des calques camerounais appartenant ainsi dans le discours français une saveur particulière et des connotations spécifiques culturelles qui ne sont pas interprétables par le non camerounais ». C'est fort de ce constat que les phrases des apprenants du lycée bilingue d'application sont un bouleversement de l'ordre de ses mots, soient des ajouts de certains potentiels lexicaux. Moreau (1997 : 127) montre comment les calques syntaxiques se manifestent par « importation des structures des langues africaines en français dans une opération de traduction qui colle au texte de

départ ». Il ajoute que « le calque opère les transformations dans la distribution de l'organisation linéaire des catégories grammaticales en langue cible » (idem)

Dans notre corpus, nous pouvons relever comme calques syntaxiques les exemples ci-dessous.

Exemple 1 : si tu ressens quelques choses pour quelqu'un, il faut te battre. Cette phrase veut dire simplement qu'il faut exprimer ses sentiments

Exemple 2 : le mensonge à de courtes jambes

Cet énoncé est une mise en garde à ceux qui adorent le mensonge. Il peut vouloir dire qu'il faut éviter de mentir.

Exemple 3 : Bonne chance avec tout mon amour dans vos examens de fin d'année.

Cet énoncé veut dire simplement que sincèrement, je vous souhaite bonne chance.

Ces calques syntaxiques sont les preuves des véritables transpositions de la structure phrastique des langues locales. À ceux – ci, s'ajoutent aussi les écarts stylistiques qui relèvent de la distanciation par rapport à la norme standard du français.

3.2.4.3. Les calques stylistiques

Les calques stylistiques sont l'ensemble des expressions imagées ou analogiques. Ces cas de figures, comparativement aux deux autres cas de calques sus-cités, sont les plus employés par les apprenants. Nombreux dans les expressions sur les objets scolaires nous présentons quelques exemples illustratifs dans les lignes qui suivent.

Exemple 1 : El Salif (1500 virus)

Ici, une personne, El Salif est qualifiée de virus (1500 virus) pour dire qu'il est une personne nuisible. Il dérange et s'attaque à tout le monde

Exemple 2 : Veronica Venin

Véranca est appelé ici Venin pour dire qu'elle est dangereuse, une fille de qui on doit se méfier.

Exemple 3 : Toutes les filles de cette classe sont des pétasses. L'attribution « pétasses » aux filles dans cette phrase est péjoratif. C'est une manière de dire qu'elles sont des prostituées vulgaires et sans attrait. C'est de l'injure à l'égard de ces filles de la classe.

Exemple 4 : Le biberon des femmes.

Ici, l'allusion est faite à la sexualité, la fellation. L'auteur de la phrase renforce son idée en dessinant l'organe génital masculin.

Exemple 5 : Essam la terreur (confère figure 13)

Il s'agit dans cette phrase d'une personne qui aime la violence et en abuse à la rigueur. Elle sème la peur et la panique de par sa violence.

Si les calques stylistiques relèvent de la manière de transmettre le message, un autre procédé pourrait être réservé pour coder et décoder un message propre à un groupe donné.

3.2.4.4. La cryptonymie

Arrivé et al (1986 : 29) définissent la cryptonymie comme « la pratique qui consiste à réserver l'interprétation d'un message à un groupe socioculturel limité. La cryptonymie laisse généralement intact la structure phonologique et syntaxique de la langue, mais modifie des unités existantes ». Elle prend en compte l'espace, le temps et la structure quant au dialogue de la lexie cryptée (Metangmo, 2001 : 172). Les quelques exemples relevés dans notre corpus d'étude sont entre autres

Exemple 1 : insiste BB

Le sigle à réduction alphabétique BB employé dans cette phrase réserve la compréhension du message aux seuls jeunes qui ont des termes codés pour se faire passer les informations. Ainsi, BB est l'abréviation du mot bébé qui cesse de désigner un nouveau-né et renvoie plutôt à l'être aimé de sexe opposé.

Exemple 2 : Aristide le boy.

Boy ici est un emprunt anglais signifiant garçon. Dans le jargon des élèves et précisément dans cette phrase, il renvoie à une personne qui aime se vanter, se faire voir, un crâneur. Cet emploi est péjoratif.

Les multiples calques relevés dans l'expression des élèves sur les objets scolaires sont aussi le manque de la maîtrise de la langue française comme le témoignait les fautes. Dans cette expression nous relevons aussi la caractéristique principale de l'africain, l'oralité.

3.2.5. Les traits de l'orature

Clément Dili Palai (2000 : 21) définit l'orature comme

l'art dans sa globalité, l'ensemble des textes produits par un peuple et dont le support est la parole ». C'est dans cette logique que Mendo Ze (2004 : 19) affirme que « chaque texte africain est ainsi l'expression partielle ou totale d'une culture. Le problème est de voir comment la langue française peut prendre ou prend concrètement en charge l'expression des identités culturelles du vécu négro-africain.

Ce vécu négro africain renferme des éléments à caractère oral qui manifeste leur culture, leur vie, bref leur manière d'être au monde. C'est donc une idéologie qui se trouve

véhiculée à travers l'orature. Les traits de cette orature qui nous serviront d'analyse sont les interjections, les onomatopées et les proverbes.

3.2.5.1. Les interjections

Moreau (1997 : 183) définit l'interjection comme « un mot invariable pouvant être employé isolément pour traduire une attitude affective du sujet parlant ». C'est aussi une parole ou un cri par lequel les humains s'exclament. Les interjections font surface dans les écrits des élèves pour confirmer l'oralité des auteurs de ces écrits. Elles sont de différentes natures car Arrivé et al (1986 : 343) disent qu'« il y a lieu de s'interroger sur l'unité de la classe de l'interjection : mot isolé du point de vue morphosyntaxique, puisque les traits qu'elles présentent ne lui sont pas spécifiques, et notamment du point de vue du fonctionnement discursif ». Dans notre corpus, nous avons l'exemple ci-dessous.

Exemple : Aïe !

Cette interjection constitue en elle seule toute une phrase. Il pourrait s'agir d'une expression de douleur. Au vu de cette argumentation, il ressort que chaque interjection a une signification qui s'interprète en fonction de celui qui parle dans une situation de communication bien précise. On peut donc dire qu'elle a une fonction connotative puisqu'elle ne peut être comprise que dans le temps et l'espace d'énonciation. À cette interjection s'ajoutent aussi les autres traits de l'orature telles les onomatopées.

3.2.5.2. Les onomatopées

L'onomatopée est un mot qui imite par le son la chose dénommée (son ou cause d'un son). Arrivé et al (1986 : 463) affirment qu'en principe l'onomatopée « embrasse tous les phénomènes de créativité lexicale. Toutefois le mot s'est d'emblée spécialisé dans le sens de création des mots imitant des bruits : l'imitation du bruit est perçue comme phonologique et entraîne des différences entre les langues ». Au fil des âges, certaines onomatopées cessent de désigner les sons ou bruits pour désigner la chose ou l'être qui émet ce bruit ou ce son. Ping pong est devenu le nom courant du tennis de table et ayant pour dérivé pongiste et pigeon (étymon, pipionem) cesse de désigner le son émis par l'oiseau pour désigner l'oiseau lui-même (idem : 437). Elle est le lieu de l'oralité au même titre que l'interjection. Les manifestations de ces éléments connotatifs, les onomatopées se rencontrent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les exemples illustratifs sont entre autres :

Exemple : Jules le cocorico :

Cocorico renvoie au cri du coq. Employé dans cette phrase, ce mot cesse d'être le cri ou le chant du coq pour désigner le coq lui-même. L'auteur de cette phrase voudrait dire par là que Jules est une personne qui adore faire la cour aux femmes.

L'appropriation du français se fait aussi par un recours perpétuel à la sagesse ancestrale.

3.2.5.3. Les proverbes

Nola (2004 : 125) définit les parémies comme « un ensemble constitué de proverbes, de locutions proverbiales et de maximes. » Ce sont là des trésors, de connaissances d'origine généralement populaires, des trésors dont l'origine est encore soulignée par une référence aux aïeux. « Elles sont énigmatiques et sont les œuvres d'arts en miniature et d'admiration des créateurs ». (Nola 2004 : 127). Celles-ci sont les véritables miroirs de la culture. Elles reflètent les rapports des forces, des tensions et les conflits de société. Véritables trésors de la littérature orale, les parémies posent dans le monde négro africain en général des vérités valables au fil des âges. Jacques Chevier (1984 : 195) constate que

Les proverbes sont les expressions de vérités naturelles le conteur en profite pour faire appel aux auditeurs, et les oblige à réfléchir sur le sens caché des choses relevant de la catégorie des formes fixes. Le proverbe ne subit aucune modification car toute déformation serait aussi une déformation de la tradition, ce qui serait allé à l'encontre de la fonction des proverbes dans les sociétés archaïques.

Ils énoncent également les règles de vie sociale dont la transgression est périlleuse. Ils désignent une vérité morale ou de fait exprimé en peu de mots, ou bien une expression imaginée de la philosophie pratique, une parole mémorable. C'est dans cette logique de pensée que Maurice Maloux (1960 : 1) soutient que :

Le proverbe est l'esprit d'un seul et la sagesse de tous. Il se rencontre dans toutes les civilisations et y prend une importance variée. Il apparaît comme le pain de vie des conversions quotidiennes africaines. Plutôt que loi ou dogme, les proverbes entendent transmettre une expérience ancienne avec respect, certes mais s'interdire de jouer avec la polysémie d'image enracinée dans la réalité de chaque région.

Dans notre corpus, les proverbes sont des traductions françaises des expressions figuratives locales. Il y a pour ainsi dire déportation des cultures locales vers le français grâce au phénomène d'emprunt phrastique suivant :

Exemple 1 : « c'est ton propre orteil qui perce ta chaussure ».

Cette phrase met en relief l'idée selon laquelle l'ennemi ne vient jamais de loin ; la personne qui te fait du mal fait parti de ton entourage.

Exemple 2 : « il est bien de battre le fer tant qu'il est encore chaud »

Ce proverbe est beaucoup plus un conseil à ceux qui aiment la procrastination, une remise perpétuelle au lendemain. Il est ainsi dévoilé à travers cette parole circonlocutoire qu'il faut toujours faire chaque chose au moment opportun.

Exemple 3 : « le mensonge a les courtes jambes »

Cette pensée a un caractère d'avertissement à l'endroit des menteurs. Elle veut faire comprendre que le mensonge finit toujours par se révéler au grand jour. Le mensonge se découvre rapidement.

Exemple 4 : « la vérité n'a pas besoin de béquille »

Le contenu de cette sagesse ancestrale fait comprendre dans ses grandes lignes que ce qui est vrai ne peut jamais être contesté

Exemple 5 : « le paradis des sages est l'enfer des fous »

Les fous ne peuvent cohabiter avec les personnes normales car la conception du monde de la vie devient divergente. Le fou n'a plus de raisonnement, si oui, un raisonnement prélogique qui ne peut être valable que par rapport à lui-même.

Au regard de ce qui précède, force est de constater que la langue française utilisée par les apprenants est truffée de fautes. Ces fautes que nous appelons erreurs sont de plusieurs ordres. Nous avons relevés et analysés plusieurs écarts ; Ceux-ci résultent, dans la grande majorité, au manquement à la règle, à la norme française Parmi ses causes figurent en bonne place les contacts de langues, l'inattention. Les emprunts, les calques et les traits de l'orature présents et nombreux dans les expressions des élèves sur les objets scolaires constituent les stratégies d'appropriation du français de la part de ces apprenants.

CHAPITRE 4 : PROPOSITION DE REMÉDIATION SUR LES PLANS ADMINISTRATIF ET DIDACTIQUE

Face à la recrudescence des actes de vandalisme perpétrés par les apprenants du lycée bilingue d'application de Yaoundé en occurrence sur les objets scolaires, il s'avère nécessaire pour nous de proposer à ce niveau de travail quelques recommandations et suggestions qui pourraient non seulement éradiquer ce phénomène, mais surtout le remplacer par les activités positives et acceptables. Nos propositions porteront essentiellement sur l'action du comportement et la pratique didactique.

4.1. Remédiation sur le plan administratif

La remédiation envisagée dans cette partie est en réalité basée sur le comportement, mieux l'action de l'ensemble des personnes chargées de l'éducation dans la régulation de la conduite des apprenants. L'accent particulier sera mis sur le ministère en charge des enseignements secondaires, les chefs d'établissement, les chargés de discipline, les enseignants ainsi que la communauté éducative toute entière.

4.1.1. Le ministère en charge des enseignements secondaires

Coordonnateur de tous les programmes et activités qui ont cours dans les établissements secondaires, le ministre à son rôle important à jouer dans la régulation des comportements des élèves au sein de l'établissement. C'est la raison pour laquelle nous lui suggérons certains éléments ci-dessus qui amélioreraient et conduiraient au bon comportement.

_ Étant donné que les écrits et dessins qui constituent notre corpus mettent en relief, dans leur grande majorité, l'expression de la sexualité et de l'amour, le MINESEC peut introduire au programme les cours de E.V.A (Éducation à la Vie et à l'Amour) qui pourrait, mieux intéresserait les apprenants et aiderait les uns à mieux gérer leur puberté. Il doit veiller sur l'applicabilité de ce cours qui pourrait aussi diminuer les auteurs de la scripturalité.

– Il est aussi nécessaire de prévoir sur un quota horaire aux activités ludiques en salle de classe dans le but de permettre aux élèves de s'exprimer sous d'autres formes sans écrire et

dessiner sur les objets scolaires. On peut par exemple préparer les chants ou les dessins d'art pendant ces activités ludiques.

– Prévoir un programme sur les cours de la morale car les expressions et images des apprenants sur les objets scolaires sont obscènes et grotesques.

Le MINESEC en prenant en considération ces suggestions, contribueraient à l'éradication de l'acte de vandalisme qui fait l'objet de notre étude. Si ce premier maillon de la chaîne éducative prévoit des éléments nouveaux dans le programme d'enseignement, les autres collaborateurs sont habilités à mettre en pratique ces décisions. C'est ainsi qu'intervient la responsabilité du chef d'établissement.

4.1.2. Les chefs d'établissement

Responsable d'une institution, le chef d'établissement ne saurait être en marge de la régulation du comportement au sein de l'établissement. C'est pourquoi quelques suggestions vont à son endroit.

– l'interdiction des cours de samedi au sein de l'établissement. Le MINESEC recommande cinq jours de cours par semaine allant de lundi à vendredi. Les cours de samedi organisés par certains enseignants sous forme de rattrapage sont sources de désordre. Les élèves après ou avant ce cours se livrent au libertinage par ce que la discipline n'est pas du tout ou n'est pas rigoureuse ce jour. L'un des moments des écrits et dessins sur les objets scolaires proviendraient de cette programmation de cours non réglementaire.

– prévoir un règlement par rapport aux cours de soutien qui implique les élèves venant des autres établissements. Le chef d'établissement peut amener les élèves et leurs enseignants à signer des engagements qui pourraient les condamner au cas où les objets scolaires se gâteraient. On peut avoir par exemple la réfection des locaux, les exclusions.

– il serait aussi préférable que le chef d'établissement réfectionne les objets scolaires dans un intervalle de temps réduit pour éviter la superposition de nombreuses couches d'écrits renfermant les erreurs et les dessins déviants.

Les propositions sont aussi faites aux surveillants généraux qui traitent des cas d'indiscipline de tous les temps.

4.1.3. Les chargés de discipline

À ces chargés de discipline qui sont les surveillants généraux et les surveillants d'externat, nous leur proposons :

- la vulgarisation du règlement intérieur de l'établissement. Le lire et le commenter aux élèves pendant les heures de permanence. Il est possible de le lire, une petite partie, et le commenter pendant le rassemblement,
- l'application rigoureuse des punitions et sanctions prévues par le règlement intérieur.

Les chargés de discipline, dans l'exercice de leur fonction sont aidés des enseignants qui peuvent corriger certains écarts de comportements en salle. C'est pourquoi les propositions leur sont aussi faites.

4.1.4. Les enseignants

Les enseignants dans l'exercice de leur fonction remplissent un triple rôle : celui de l'administration, de parent, d'éducateur ou guide. C'est ainsi qu'ils ont la lourde charge de ramener les élèves à l'ordre lorsqu'il y a écart dans cette tâche.

- l'enseignant pourrait renforcer le cours E.V.A. (Éducation à la Vie et à l'Amour).
- l'enseignant pourrait relayer effectivement l'administration en veillant sur la propreté de la salle.

Il existe aussi d'autres personnes dans la régulation des écarts comportementaux en dehors de ceux suscités.

4.1.5. La communauté éducative

Dans cette communauté éducative, nous prenons uniquement les parents en compte. Comme proposition à leur endroit, ils doivent sensibiliser les enfants, leur inculquer les notions du savoir- être et savoir- vivre. La sensibilisation à l'endroit des biens publics est aussi conseillée.

Au regard de l'argumentation menée, force est de constater que le comportement à l'école est régulée par plusieurs membres. Mais leurs actions ne sont pas souvent efficaces. C'est pourquoi les propositions sont faites à chaque instance dans le but d'améliorer leurs stratégies régulatrices. Si la régulation des comportements se fait à travers les lois, les conseils et les sensibilisations, les propositions des remédiations aux fautes ou erreurs par rapport à la norme orthographique et grammaticale française se feront par la pédagogie.

4.2. Remédiation sur le plan didactique

Considérant que les productions écrites des apprenants tels que le relevées dans les différents corpus qui constituent le support de cette étude révèlent de nombreuses lacunes sur le plan linguistique, il s'avère impératif pour les enseignants de concevoir des leçons

susceptibles d'améliorer non seulement le niveau de langue des apprenants, mais aussi de leur comportement en milieu scolaire. Au-delà des méthodes classiques suggérées des programmes officiels, l'on pourrait suggérer l'intégration des activités ludiques dans la préparation et présentation des leçons dans les salles de classe. À cet effet, les fiches de préparation ci-après pourraient servir d'exemple de la leçon prenant en compte les difficultés que les élèves expriment en écrivant sur les objets scolaires. Ces fiches mettent aussi en relief les activités ludiques pouvant être redéployés.

FICHE DIDACTIQUE N° 1

Module 2 : Citoyenneté et environnement

Date : Jeudi, 09 mai 2016

Classe : 6° F2

Période : 09h20 – 10h15

Nature de la leçon : expression orale

Durée : 55 minutes

Titre de la leçon : Argumentation : défendre son point de vue

Professeur : Mme Massah

Effectif : 55

Établissement : Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé

Compétence attendue : Étant donné la nécessité pour les apprenants de préserver les biens publics mis à leur disposition, l'élève sera capable de donner les raisons pour lesquelles il ne faut pas écrire et dessiner sur les objets scolaires en se servant des ressources du module.

Sujet : En vu de sensibiliser vos camarades contre les écrits et les dessins sur les objets scolaires, rédigez deux paragraphes dans lesquels vous donnerez les raisons pour lesquelles il faut protéger ces matériels scolaires.

| N° | Étape | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|-----------------------|--------|--|-----------------------|---|
| 1 | Présentation du thème | 5 mn | <ul style="list-style-type: none"> – Les objets scolaires sont : bancs, fenêtres, portes, placards, murs, tableau, tables-bancs. – On nous demande de sensibiliser nos camarades contre les écrits sur les objets scolaires. | – Consigne de travail | <ul style="list-style-type: none"> – Lecture du sujet par les apprenants – Identification des objets scolaires en présence dans la salle de classe. – Déterminent ce qu'on demande de faire dans la consigne du travail. |
| 2 | Préparation au débat | 15 min | | – Consigne Sujet | <ul style="list-style-type: none"> – Les élèves s'organisent en 2 grands groupes en prélude au débat. – Ils répondent aux questions suivantes : |

| | | | | | |
|---|------------------------------------|--------|---|---------------------------------------|--|
| | | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Pourquoi et quand écrivez-vous sur les objets scolaires ? • Est-il recommandé d'écrire et de dessiner sur les objets scolaires ? |
| 3 | Débat (confrontation des Idées) | 25 min | | - Intervention des différents groupes | <ul style="list-style-type: none"> – Présentation orale accompagnée de la gestuelle appropriée du rapporteur du 1^{er} groupe (le 2^e groupe prend les notes) – Intervention du rapporteur du 2^e groupe (le premier groupe prend les notes) – Remarques, questions, suggestions. |
| 4 | Elaboration Des leçons | 10 min | <p>Il ne faut pas écrire sur les objets scolaires par ce que en le faisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -on salit ces objets, -on les détruit, -c'est un acte d'incivisme (non respect du bien public) --on s'expose aux exclusions temporaires ou définitives, -il existe des éléments appropriés à cet acte dont il faut approprier. | - Intervention des différents groupes | Les apprenants relèvent les différentes raisons pertinentes pour lesquelles il est déconseillé d'écrire et de dessiner sur les objets scolaires. |

FICHE DIDACTIQUE N° 2

Module 2 : Citoyenneté et environnement

Classe : 5° F2

Nature de la leçon : Expression écrite

Titre de la leçon : lettre privée

Effectif : 50

Date : Lundi, 11 mai 2016

Période : 10h30 – 11h45

Durée : 55 minutes

Établissement : Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé

Professeur : Mme MASSAH

Compétence attendue : Étant donné la nécessité de résoudre les problèmes liés à l'indiscipline, l'élève sera capable de rédiger une lettre à son père pour lui présenter ses excuses suite à son acte de vandalisme perpétré au lycée en se servant des ressources du module.

Sujet : Vous avez été traduit au conseil de discipline parce que vous avez été surpris en train de dessiner sur le mur de votre salle de classe. D'après la décision du conseil de discipline, votre père a acheté un seau de peinture pour peindre le mur. Écrivez-lui une lettre dans laquelle vous lui présenterez vos excuses.

| N° | Étape | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|---|-------|---|-------------------|--|
| 1 | Identification de la situation problème | 5 min | <ul style="list-style-type: none">- Le sujet met en relief un contexte d'indiscipline- On nous demande de rédiger une lettre | sujet | <p>Lecture du corpus</p> <ul style="list-style-type: none">-Identification de la situation problème en répondant à la question suivante :-Analyse de la consigne du travail |
| 2 | Traitement de la situation problème | | | Sujet et consigne | <ul style="list-style-type: none">- S'organisent en groupes de trois pour répondre aux questions suivantes :- rappelez-nous les parties d'une lettre privée et leurs dispositions |

| | | | | | |
|---|------------------------|--------|---|------------------------|---|
| | | | | | - en respectant les parties de la lettre privée, rédigez une lettre en 3 paragraphes : dans le premier paragraphe, vous parlerez de votre santé et vous demanderez celle de votre père. Dans le deuxième paragraphe, vous présenterez les raisons pour lesquelles vous lui écrivez la lettre. En 3 ^e paragraphe, vous concluez votre lettre. |
| 3 | Confrontation | 15 min | | Production des élèves. | - Proposition des différentes réponses, corrections corrections et amélioration des réponses relatives aux contenus des différentes parties. |
| 4 | Formulation des règles | 10 min | <p>Les différentes parties d'une lettre privée sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le lieu et la date qui se placent en haut et à droite, • L'adresse de l'expéditeur en haut et à gauche (elle comprend le nom et prénom, la profession, le téléphone, la boîte postale) • La formule d'appel, • Le contenu de la lettre (salutation, objet de la lettre, conclusion) • Formule de politesse, | | Ils font les récapitulatifs des parties de la lettre et définissent la lettre privée. |

| | | | | | |
|---|------------|--|--|--|----------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Signature. <p>La lettre privée est une lettre qu'on adresse à un parent, frère, ami pour lui faire part d'une information.</p> | | |
| 5 | Évaluation | | <p>Sujet : Écrivez une lettre à votre petit frère dans laquelle vous lui donnerez les conseils relatifs au respect du règlement intérieur de son lycée.</p> | | Recopient dans leur cahier |

FICHE DIDACTIQUE N° 3

Module 2 : Citoyenneté et environnement

Classe : 5° F2

Nature de la leçon : Lecture suivie

Effectif : 50

Professeur : Mme MASSAH

Date : Lundi, 15 avril 2016

Période : 10h30 – 11h45

Durée : 55 minutes

Établissement : Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé

Compétence attendue : étant donné l'exigence du respect des consignes dans la vie quotidienne, l'apprenant sera capable de raconter oralement ce conte pour mettre en garde ses proches suite aux conséquences du non-respect des recommandations en faisant appel aux personnages, aux indices de lieu et de temps.

Corpus : « il était une fois ...il montre dans son carosse, et part pour son voyage »

| N° | Étape | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|----|-------------------------------|--------|--|----------|--|
| 1 | Situation de l'extrait à lire | 5 min | - bref concours de blagues - le conte est un récit court qui nous raconte les faits ou les aventures imaginaires. | Corpus | P : qui peut faire une blague ou nous raconter une histoire drôle ? - Qu'est ce qu'un conte ? |
| 2 | Lecture du texte | 10 min | | Corpus | P : qui a déjà entendu parler de l'histoire de barbe bleue ? y a-t-il un conteur dans la salle de classe pour nous conter cette histoire ou encore le professeur donne le ton en racontant avec aisance et passion le début de cette histoire sans utiliser un document. E : les élèves écoutent attentivement le conte chez leur enseignant. |

| | | | | | |
|---|--------------------------|--------|--|-----------------------|---|
| 3 | Élaboration de la grille | 15 min | <p>Consigne :</p> <p>Nous allons passer à un jeu questionnaire sur le conte lu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui est barbe bleue ? - quelle est son statut dans la société ? - comment fait-il pour séduire la jeune femme ? - que se passe-t-il après leur mariage ? | Corpus questions | Organisation de la classe en groupe de 5 pour répondre aux questions. |
| 4 | Confrontation | 15 min | <p>Confrontation sous la conduite de l'enseignant, justification de la grille</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture de l'extrait proprement dit par quelques élèves - Correction de la grille | Corpus | Deux groupes présentent leurs différents travaux |
| 5 | Bilan | 10 min | <p>Barbe bleue, homme très riche réussit à séduire une jeune par la multitude de ses biens. Cependant, à peine marié, il décide de voyager en laissant en toute sérénité un trousseau de clés de la maison, qu'elle pourra utiliser à sa guise. Mais, il lui est interdit de toucher la petite clé du cabinet (bureau).</p> | Production des élèves | prise de notes |

FICHE DIDACTIQUE N° 4

Établissement : Lycée bilingue d'application de Yaoundé

Module : citoyenneté et environnement

Nature de la leçon : Conjugaison

Titre de la leçon : l'impératif présent

Compétence attendue : étant donné le besoin de résoudre les problèmes liés à la citoyenneté et environnement, l'élève pourra utiliser l'impératif présent pour sensibiliser ses amis à adopter des comportements citoyens pour la protection de l'environnement, en faisant appel au présent de l'indicatif.

Classe : 6^{ème} f2

Effectif : 55

Durée : 55 min.

Période : 10h25-11h30

Enseignant : Mme MASSAH

Corpus : le chef du village est soucieux du bien-être et de la santé de sa population. **Défrichez** vos champs mais n'y **mettez** pas de feu, car il détruit et pollue la nature ; **faites-en** plutôt du compost avec ces déchets pour fertiliser vos terrains, disait-il au conseil des notables du village.

| Étapes de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|--|-------|--|------------------------|--|
| Découverte de la situation problème | 10mn | Contexte : protection de l'environnement | -corpus | -L'enseignant porte le corpus au tableau -Les apprenants le recopient dans leurs cahiers -Le professeur lit l'énoncé et laisse les apprenants lire ensuite. - de quoi parle l'énoncé ? De la protection de l'environnement |
| Traitement de la situation problème | 15mn | Manipulation | -corpus - consignes | L'enseignant organise les élèves par banc et leur demande de répondre à ces questions. -Identifiez tous les verbes conjugués du texte. |

| | | | | |
|--|------|--|--|---|
| | | | | <p>-à quels temps et à quels modes sont-ils conjugués ?</p> <p>-comment sont formés les verbes à l'impératif ?</p> <p>-quelle différence établissez-vous entre le présent de l'indicatif et l'impératif présent ?</p> <p>-à quoi sert l'impératif présent ?</p> |
| Confrontation des résultats et synthèse | 15mn | | <p>-corpus</p> <p>- productions des élèves</p> | <p>-Présentation des travaux par les élèves</p> <p>-Mise en relief des erreurs et correction</p> |
| Formulation de la règle et bilan | 10mn | <p>Retenons</p> <p>L'impératif est un mode de conjugaison qui comprend deux temps : le présent et le passé. Il se conjugue à trois personnes.</p> <p>Exemple : chante, chantons, chantez</p> <p>Les verbes du premier groupe ne prennent pas « s » à la première personne.</p> <p>Il sert à donner un ordre, un conseil, un souhait ou une prière.</p> | <p>-corpus</p> <p>- productions des élèves</p> | <p>Qu'est-ce que nous pouvons retenir sur ce que nous venons de dire ?</p> |
| Consolidation | 5mn | <p>Exercice d'application : construisez cinq phrases avec des verbes à l'impératif présent, puis précisez à chaque fois s'il s'agit d'un ordre, d'un conseil, d'un souhait ou d'une prière.</p> | Règles | <p>L'enseignant porte l'exercice au tableau et laisse les élèves la traiter.</p> |

FICHE DIDACTIQUE N° 5

Établissement : Lycée bilingue d'application de Yaoundé

Module : La vie socioculturelle

Nature de la leçon : vocabulaire

Titre de la leçon : les homophones **faire/ fair, salle/sale, mort/ mors/ maure**

Compétence attendue : étant donné la nécessité de résoudre un problème relatif à la vie socioculturelle, l'élève pourra distinguer les homophones dans d'une conversation pour rendre compte d'un événement en faisant appel à la notion d'homonymie.

Corpus : après avoir lavé notre **salle** de classe qui était très **sale**, nous sommes partis voir la course hippique. Le cheval du **Maure** est **mort** parce que son **mors** est tombé et il en a perdu le contrôle. Mais il est resté **fair** play et alla **faire** soigner ses blessures.

Classe : 6^{ème} bilingue

Effectif : 60

Durée : 55 min.

Période : 10h30-11h30

Enseignant : M^{me} Massah

| Étapes de la leçon | Durée | Contenus | Supports | Activités d'apprentissage |
|--|-------|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| Découverte de la situation problème | 05 mn | Contexte : la course des chevaux | -corpus | Lecture du texte par le professeur et par les élèves. De quoi parle le texte ? Le texte parle de la course des chevaux. |
| Traitement de la situation problème | 15mn | Manipulation | -corpus - questions d'analyse | L'enseignant organise les élèves par banc et leur demande de répondre aux questions suivantes. 1-identifiez et classer les mots qui se prononcent de la même façon dans ce texte. 2-quelle est la différence entre faire/ fair, salle/sale, mort/ mors/ maure ? 3-quand emploie-t-on chacun de ces mots ? |
| Confrontation des résultats et synthèse | 15mn | | - corpus -réponses des apprenants | Présentation des travaux par les élèves Mise en relief des erreurs et correction |

| | | | | |
|---|------|--|--|---|
| Formulation de la règle et bilan | 15mn | <p>Retenons</p> <p>Les homophones sont des mots qui ont la même prononciation mais des orthographes et de natures différentes.</p> <p>faire/ fair, salle/sale, mort/ mors/ maure sont des couples d'homophone.</p> <p>Faire est un verbe à l'infinif, fair est un mot d'origine anglaise (fair play) employé dans le domaine sportif. Salle est un nom alors que sale est un adjectif. Mort (décédé) peut être un nom, un participe passé ou un adjectif, mors (pièce de métal placée dans la bouche d'un cheval pour le guider), et maure (un Berbère, originaire de la Mauritanie).</p> | <p>-réponses des apprenants</p> <p>-corpus</p> | <p>Que pouvons-nous retenir de tout ce que nous avons dit ?</p> |
| Consolidation | 05mn | <p>Exercice : donnez dix couples d'homophones. Travail à faire par banc sous forme de compétition.</p> | - Règles | Exercice d'application |

Au regard de ce qui précède, force est de constater que nombreuses sont les personnes en charge de l'éducation. Les propositions faites permettront d'améliorer non seulement le comportement en milieu scolaire mais aussi pourrait diminuer les multiples erreurs commises par les élèves sur les objets scolaires. Dans le système éducatif, chacun a son rôle important à jouer dans la chaîne éducative pour une bonne marche de l'institution. Les parents ne sont pas mis en marge dans cette lutte pour la réussite scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenue au terme de notre étude sur *La Scripturalité sur les objets scolaires et appropriation du français au secondaire : cas du sous-cycle d'observation du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé*, nous pensons avoir contribué à mettre en évidence certaines réalités sur la scripturalité des élèves dans leur biotope d'apprentissage.

L'étude menée à travers le thème sus-indiqué consistait à résoudre un double problème à savoir la norme orthographique par rapport au français et les stratégies délinquantes. Pour mieux résoudre ce problème, nous avons émis trois hypothèses secondaires qu'il convient de rappeler :

- l'exercice et l'apprentissage de la langue française par les apprenants à travers les objets scolaires présentent des écarts par rapport à la norme standard française.

- la langue française apparaît comme un frein à la transmission du message écrit par les apprenants sur les objets scolaires,

- les écrits réalisés sur les objets scolaires sont proscrits. C'est ainsi que nous proposons quelques remédiations et suggestions aussi bien par rapport à cet acte de vandalisme qu'aux écarts de norme.

Ces trois hypothèses nous ont conduits à structurer notre travail en quatre chapitres.

Le chapitre liminaire a mis en relief les différentes places qu'occupe le français dans l'aire géographique camerounaise. On y décèle aussi certains enjeux littéraires liés aux écarts sur les objets scolaires. Il est clair que le français a plusieurs statuts au Cameroun du moment où il est utilisé dans plusieurs domaines, sous plusieurs formes et par des personnes de différentes langues maternelles. L'accent était aussi mis sur le personnel administratif et enseignant en charge de l'éducation des apprenants. Il apparaît que chacun a son rôle à jouer dans la chaîne éducative pour que le comportement soit régulé dans le but d'une meilleure réussite scolaire aussi bien sur le plan du travail que de l'intégration sociale.

Le chapitre secondaire nous a permis de spécifier la méthodologie de l'étude. Il nous a permis de décrire l'instrument d'enquête et les techniques d'analyse des collectes, de présenter aussi la population, l'échantillon et sa taille. À travers les résultats des questionnaires, nous avons pu savoir que ce sont les élèves qui écrivent sur les objets scolaires ; que leurs thèmes

préférés sont l'amour et la sexualité ; ils se livrent à cet acte de vandalisme beaucoup plus à la sortie des cours et qu'ils n'ont pas la maîtrise de l'orthographe des mots qu'ils emploient.

Le chapitre tertiaire est un répertoire des différents types de message qui se dégagent aussi bien des écrits que des images sur les objets scolaires. Ces images, accompagnées parfois des écrits ou non, renvoient dans leur quasi-totalité au sexe et à l'amour. Il traitait également des différentes erreurs commises par les élèves dans leurs productions. Comme nous l'avons constaté, les erreurs sont d'ordre grammatical, orthographique, phonologique. Les apprenants font montre d'un manque de maîtrise ou d'une maîtrise approximative du français normatif. Par ailleurs, les jeunes apprenants en contact avec ces erreurs sont influencés et affectés négativement dans leur apprentissage.

Le chapitre quatre est axé sur les différentes propositions faites aux personnes en charge de l'éducation. Face à la kyrielle d'erreurs commises à travers un acte de vandalisme, des recommandations et suggestions didactiques et ludiques amélioreraient non seulement les écarts, mais aussi et surtout relayeraient cette activité désordonnée par un acte positif et acceptable.

Nous sommes parvenue aux résultats selon lesquels toutes nos hypothèses sont validées.

Nous ne saurions clore cette étude sans évoquer la difficulté majeure à laquelle nous avons été confrontée. Il s'agit précisément du manque de documentation qui était insuffisante et non disponible précisément par rapport à la scripturalité.

Sans avoir la prétention d'avoir tout dit, nous osons croire que les futurs chercheurs pourront tenir compte de nos manquements afin de faire évoluer la recherche. On pouvait par exemple voir les différentes stratégies textuelles d'appropriation du français.

BIBLIOGRAPHIE

1. Arrivé, M. (1986) : *La Grammaire d'aujourd'hui, guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
2. Authier, J. (1972) : *La Norme et la grammaticalité*, Paris, Larousse.
3. Bajiriae, (2009) : *Linguistique, conjugaison et didactique*, Paris, PUF.
4. Blanchet, A. (1987) : *Les Techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Bordas, Dunaud.
5. Bissaya Bessaya, (2004), E. T. *Le Camfranglais*.
6. Boyer, H. (2001) : *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dumond.
7. Calvet, L. J. (2002) : *La Sociolinguistique*, 4^e éd, mise à jour, 2002.
8. Chevrier, J. (1984) : *Littérature nègre*, Paris, Armand Colin.
9. David Jacques (2010) : « Pour une sémiologie de l'écrit, entre l'oralité et la scripturalité » in *Le français d'aujourd'hui*, numéro 170, pp31-49.
10. Delansheere, (1991) : *Préface de Les Fondements de l'action didactique de Carte et Alii*, de Boeckwesmael.
11. Dictionnaire le Littré, 1957
12. Dili Palaï, C. (2001) : « Aux sources de la littérature écrite au Nord-Cameroun : entre orature, oralité, oralisation ». In *palabres, Acte du premier colloque des écrivains du Nord-Cameroun. Entre le boubou, la vache et la savane, écrire le pays* Ngaoundéré, Ka'rang, PP. 21 – 25.
13. Dubois, J. et alii (1994) : *Dictionnaire de linguistique*, Larousse.
14. Essono J.- M. (1998) : *Précis de linguistique générale*, Paris, L'Harmattan.-(1997) : « Le camfranglais : un code excentrique, une appropriation vernaculaire du français » in *corpus lexicographique De Boeck*, AUPEL/UREF, pp 381-396.
15. Fonkeng Epah, G. et Tamajonc, (2010) : *Administration scolaire et provisorat*, 2^e édition, Yaoundé, Cameroun, classicprint.

16. Ghiglione et Matalon, (1978) : *Les Enquêtes sociologiques ; théorie et pratiques*, Paris, Armand Colin.
17. Galissan, R. et Caste, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
18. Grawitz. M. (1990) : *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dellez, Seed.
19. Gwemedjon Ph. A. (2000) : *Didactique de la communication*, mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé.
20. Hanon, S. (1987) : *Les Constructions absolues et l'ordre des mots*, Travaux de linguistique n°14/15, PP. 237 – 247.
21. Hotolong Boho, Z. (2015) : « La Mise en langage violent de l'espace universitaire : le cas de l'université de Maroua » in Camille Ekono Engolo et Julia Ndibnu-Messina Ethé, *Violences dans les institutions universitaires, représentations et régulations*, Edilivre, France, pp 41-58.
22. Lalande, J. R. (1998) : *Élaboration d'un modèle théorique de l'apprentissage de l'orthographe lexical au primaire*, Montréal : les publications de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Montréal.
23. La loi n° 96-06 du 18 janvier 1996
24. *Le Petit Larousse compact* (1992), Paris, CEDEX.
25. Maloux M. (1993) : *Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes*, Paris.
26. Martine Joly (1993) : *Introduction à l'analyse de l'image*, Paris, Nathan.- (1973) : *Clefs pour la sémiologie*, Paris Seghers.
27. Maurice Georges (1993) : *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, quadrigé, PUF.
28. Mendo Ze G. (2004) : « introduction à la problématique et analytique », in *langues et communication. Proposition pour l'ethnastylistique n°4, vol 1*, université de Yaoundé I. PP. 1 – 35.- (2009) : *Insécurité linguistique et appréciation du français en contexte plurilingue*, Paris, l'Harmattan.
29. Metangmo Tatou L. (2001) : « Lorsque la cola n'est plus le fruit colatier. Cryptonymie et évolution diachronique du lexique de la corruption au Cameroun », in

Le français en Afrique, Revue de réseau n°13 décembre, b PP. 169 – 183.

30. Metangmo Tatou. L. et Tourneaux. H. (2006) « Ethnies et langues » in *Atlas de l'Afrique*
31. Miallouet, (1993) : *Statistiques appliquées aux sciences humaines*, Paris, PUF.
32. Moreau M. L (1997) : *Sociolinguistique : concepts de base*, liège, Mandaga.
33. Ndie, S. (2006) : *Rédiger et soutenir un mémoire de fin de formation*, collection : Méthodologie de la recherche, Première édition.
34. Nguemdjeu Femeugne (2001) : « *Les Emprunts français dans les langues identitaires locales de l'ouest Cameroun* », Université de Yaoundé1, Mémoire de D.E.A.
35. ,Ngal, Ngal (1994) : *Création et rupture en littérature africaine*, Paris, Harmattan.
36. Nina Catach (1980) : *L'Orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Nathan.
37. Nkoum, B. A, (2005) : *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, Presses de l'UCAC.
38. Nola B.(2004) « Parémies et identité culturelle dans Quand saigne le palmier de Charly Gabriel Mbock. » *Essai d'analyse ethnostylistique n°4*, vol 1, Université de Yaoundé I. PP. 125 – 137.
39. Ntebe Bomba, G. (1991) : *L'Etudiant, le chercheur, l'enseignant face à la rédaction des travaux académiques*, Yaoundé, 199.
40. Onguene Essono (1999) : « Les Statuts du français au Cameroun : Essai de description des situations réelles du français au Cameroun », in MendoZe, *le français, langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie*, PP 255-299
41. Onguessa Essono (1999) : « La Langue française des écritures camerounais : l'appropriation, l'ignorance et la subversion » in Marcellin VaundaEtoa Ambroise Kom, *Littérature camerounaise, figure, thématique et esthétique*, presse universitaire de Yaoundé.
42. Ouellet A. (1999) : *Processus de recherche*, Québec : PUQ.
43. Ozele Owono (1985) : « Prolégomènes d'une didactique possible du français langue officielle » in « Syllabes vol I », Yaoundé ENS.

44. Piaget. J (1936) *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris PUF
45. Règlement intérieur du Lycée bilingue d'application de Yaoundé, 2015 – 2016.
46. Renaud, P. (1996) : « Le Français au Cameroun : fonction et connotation d'identité et d'identification ethnique des français régionaux et camerounais » in *Bulletin du centre d'études plurilinguismes*, pp3-7.
47. Sanders Pierce, C. (1978) : *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil.
48. Simard, C(2002). « L'Orthographe d'usage chez les étudiants des ordres post secondaires ». in *Revue des sciences de l'éducation*, vol 21, n°1 PP. 145 – 165.
49. Tchuintouo, C. (2013) : « *L'Exposition des apprenants aux fautes par le milieu informel : le cas des affiches publicitaires* », Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé.
50. Wamba et Noumsi (2004) : « Pour une lecture ethmostylistique de *Les Soleils des indépendances* d'Ahmadou Kourouma » in *Langues et communication. Proposition pour l'éthmostylistique* N° 4 val 1, Université de Yaoundé I, PP 81-101.
51. Trognon, A. (1987) : « Produire des données », in A Blanchet et al, *Les techniques d'enquête en sciences sociales*, Paris, Dumond.
52. Tsafack, G. (2004) : *Méthode de recherche en éducation*, Yaoundé, CUSEAC.
53. Zang-Zang, P. (1991) : « *Le Processus de dialectisation du français en Afrique : Le cas du Cameroun. Etude fonctionnelle des tendances évolutives du français* », Thèse de Doctorat troisième cycle.
54. [http : www.google.org /orthographe](http://www.google.org/orthographe), consulté le 20 mars 2016.
55. [http://www. google.org./cryptogramme](http://www.google.org/cryptogramme) consulté le 3 mars 2016.
56. [http:// www.. google.org./orale](http://www.. google.org./orale) consulté le 15 mars 2016.
57. [http:// www.. google.org./pédia](http://www.. google.org./pédia) consulté le7 mars 2016.
58. [http:// www..google.org/scripturalite](http://www..google.org/scripturalite), consulté le 26 avril 2016.
59. [https://fr. google.org/graffiti](https://fr.google.org/graffiti) 16 avril 2016
60. [w.w.w. google.com](http://www.w.w.w.google.com), consulté le 10 janvier 2016.

ANNEXES

Annexe 1 : attestation de recherche

Annexe 2 : extrait du règlement intérieur du lycée bilingue d'application

Annexe 3 : questionnaire adressé aux enseignants

Annexe 4 : questionnaire adressé aux élèves

Annexe 5 :(corpus) images et écrits filmés sur les objets scolaires du lycée bilingue d'application

Annexe 6 : (corpus) écrits relevés conformément à la nomenclature des objets scolaires du lycée bilingue d'application

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|---|-----|
| DÉDICACE..... | i |
| REMERCIEMENTS..... | ii |
| RÉSUMÉ..... | iii |
| ABSTRACT..... | iii |
| LISTE DES TABLEAUX..... | iv |
| LISTE DES FIGURES..... | vi |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : L'IMPACT DE L'USAGE DU FRANÇAIS SUR LA SCRIPTURALITÉ DES ÉLÈVES..... | 9 |
| 1.1. Les différents statuts du français et les problèmes engendrés dans les écrits des élèves sur les objets scolaires. | 9 |
| 1.1.1 Les statuts du français..... | 9 |
| 1.1.1.1 Le français langue étrangère..... | 10 |
| 1.1.1.2 Le français langue officielle..... | 10 |
| 1.1.1.3 Le français langue véhiculaire..... | 12 |
| 1.1.1.4 Le français langue seconde..... | 13 |
| 1.1.1.5 Le français langue maternelle..... | 13 |
| 1.1.2 Les enjeux littéraires des écrits sur les objets scolaires..... | 14 |
| 1.1.2.1 Effets du contact entre le français et les langues locales sur les pratiques linguistiques des apprenants..... | 14 |
| 1.1.2.2 Une scripturalité « libertine, subvertie et débridée»..... | 15 |
| 1.1.3 Les problèmes esthétiques. | 16 |
| 1.1.3.1 Problème de visibilité textuelle..... | 16 |
| 1.1.3.3 Les problèmes de fluidité textuelle..... | 18 |
| 1.2 Les comportements de la communauté éducative en milieu scolaire..... | 19 |
| 1.2.1. L'administration..... | 19 |
| 1.2.1.1. Le chef d'établissement..... | 19 |

| | |
|---|-----------|
| 1.2.1.2 Le surveillant général | 20 |
| 1.2.1. 3 Le conseiller d'orientation | 21 |
| 1.2.2 Les professeurs principaux | 21 |
| 1.2.3 Les chefs de classe et leurs adjoints | 22 |
| 1.2.4 Le bureau de la coopérative | 22 |
| 1.2.5 Règlement intérieur : indisciplines et sanctions..... | 23 |
| 1.2.5.1. Du règlement intérieur : expression de la vision du chef d'établissement. | 23 |
| 1.2.5.2. Quelques cas d'indiscipline et les sanctions prévues | 23 |
| CHAPITRE 2 : METHODE D'ENQUETE ET ANALYSE DES DONNÉES DU TERRAIN..... | 26 |
| 2.1 Méthodologie de l'étude..... | 26 |
| 2.1.1 Type de recherche | 26 |
| 2.1.2 Cadre de l'étude | 27 |
| 2.1.2.1 Milieu d'étude | 27 |
| 2.1.2.2. Population de l'étude..... | 27 |
| 2.1.2.2.1. La population cible | 28 |
| 2.1.2.2.2. La population accessible | 28 |
| 2.1.3 Échantillonnage et échantillon..... | 28 |
| 2.1.4. Les instruments d'enquête | 29 |
| 2.1.4.1 Le questionnaire | 29 |
| 2.1.4.1.1 Le questionnaire adressé aux enseignants | 30 |
| 2.1.4.1.2. Le questionnaire adressé aux élèves | 30 |
| 2.1.4.1.3. L'administration du questionnaire..... | 31 |
| 2.1.4.3. L'entretien..... | 32 |
| 2.1.5 Validation de l'instrument de la collecte des données et procédure de collecte..... | 33 |
| 2.1.6 Méthode de dépouillement des données de l'enquête | 34 |
| 2.2 Attitude des élèves et scripturalité | 34 |
| 2.2.1. Résultats des données de l'enquête | 35 |
| 2.2.1.1. Les résultats des questionnaires | 35 |
| 2.2.1.1.1 Résultats du questionnaire des enseignants | 35 |
| 2.2.1.1.2. Résultats du questionnaire des apprenants..... | 39 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.1.2. Résultats de l'observation..... | 43 |
| 2.2.1.3. Les résultats de l'entretien | 44 |
| 4.2. Vérification des hypothèses..... | 45 |
| 4.2.1. Vérification de l'hypothèse 1..... | 45 |
| 4.2.2 Vérification de l'hypothèse 2..... | 46 |
| 4.2.3. Vérification de l'hypothèse 3..... | 47 |
| 4.3. Interprétation des résultats..... | 48 |
| CHAPITRE 3 : REPERAGE ET ANALYSE DU CONTENU DES ECRITS ET DESSINS DE LA SCRIPTURALITE | 50 |
| 3.1. Scripturalité sur les objets scolaires et typologie des messages | 50 |
| 3.1.1. Les types de messages | 50 |
| 3.1.1.1. Les messages d'amour..... | 51 |
| 3.1.1.2. Les messages d'injure..... | 52 |
| 3.1.1.3. Les messages renvoyant à la sexualité | 53 |
| 3.1.1.4. Les messages propres au domaine scolaire..... | 54 |
| 3.1.1.5. Les messages de vérité d'ordre générale | 56 |
| 3.1.1.6 Les messages de force ou de courage..... | 56 |
| 3.1.1.7. Les messages renvoyant à l'alimentation | 57 |
| 3.1.1.8. Les messages de violence ou de terreur..... | 58 |
| 3.1.2. Interprétation des images / dessins..... | 59 |
| 3.2. ECARTS DE NORME DANS LES MESSAGES..... | 61 |
| 3.2.1. Typologie des fautes ou d'erreurs | 61 |
| 3.2.1.1 les fautes de grammaires..... | 63 |
| 3.2.1.1.1. Les fautes d'accord..... | 63 |
| 3.2.1.1.2. Les fautes de conjugaison | 64 |
| 3.2.1.1.3. Les fautes de construction de phrase | 66 |
| 3.2.1.2. Les fautes d'orthographe | 67 |
| 3.2.1.3. Les fautes d'analogie phonétique..... | 69 |
| 3.2.1.4. Les fautes de ponctuation et majuscules..... | 71 |
| 3.2.2 L'abréviation..... | 72 |
| 3.2.3. Les emprunts aux différentes langues | 74 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.3.1. Les emprunts à l'anglais | 74 |
| 3.2.3.2. Les emprunts à l'espagnol et à l'allemand..... | 75 |
| 3.2.3.3. Les emprunts au pidgin english..... | 75 |
| 3.2.4. Les calques..... | 77 |
| 3.2.4.1. Les calques sémantiques | 78 |
| 3.2.4.2 Les calques syntaxiques..... | 78 |
| 3.2.4.3. Les calques stylistiques | 79 |
| 3.2.4.4. La cryptonymie | 80 |
| 3.2.5. Les traits de l'orature..... | 80 |
| 3.2.5.1. Les interjections | 81 |
| 3.2.5.2. Les onomatopées | 81 |
| 3.2.5.3. Les proverbes | 82 |
| CHAPITRE 4 : PROPOSITION DE REMEDIATION SUR LES PLANS..... | 84 |
| ADMINISTRATIF ET DIDACTIQUE | 84 |
| 4.1. Remédiation sur le plan administratif | 84 |
| 4.1.1. Le ministère en charge des enseignements secondaires | 84 |
| 4.1.2. Les chefs d'établissement | 85 |
| 4.1.3. Les chargés de discipline | 85 |
| 4.1.4. Les enseignants | 86 |
| 4.1.5. La communauté éducative | 86 |
| 4.2. Remédiation sur le plan didactique | 86 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 99 |
| BIBLIOGRAPHIE | 101 |
| ANNEXES | 105 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 106 |