

DIATOPISMES CAMEROUNAIS ET INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DANS LES ÉCRITS ET LES PRATIQUES DE CORRECTION AU SECONDAIRE

Cyrille Christal ONDOUA ENGON

Université de Ngaoundéré, ENS de Bertoua, Cameroun
cyrille_christal@yahoo.fr

Ferlang Noël ATEBONG

Professeur des Lycées d'Enseignement Général
ferlandatébong@yahoo.fr

Résumé

Les exigences du milieu éducatif camerounais voudraient que la langue française qui est langue de scolarisation apparaisse avec un plus grand soin du point de vue de sa qualité. Ceci permettrait à ses produits d'être compétents linguistiquement afin d'assumer leur personnalité aussi bien à l'intérieur du pays qu'à l'extérieur. Pourtant l'on est fort étonné de constater que les faits de langue endogènes non attestés font leur apparition à l'école, la mettant ainsi en insécurité linguistique : tel est l'objet de cette réflexion. Articulée autour de certains axes, elle se veut d'abord un questionnement sur l'état des lieux des compétences linguistiques d'enseignants et d'apprenants en langue française dans nos établissements ; ensuite elle est une analyse des compétences linguistiques de ces acteurs du système éducatif et enfin elle est une identification des causes et une esquisse des perspectives de remédiation.

Mots-clés : *diatopisme, insécurité linguistique, écrits, norme*

Key words: *diatopisms, linguistic insecurity, papers, norm*

Introduction

Les diatopismes se déploient et entraînent avec eux un danger linguistique : l'enlisement vers la mauvaise qualité de la langue. Ils deviennent ainsi un sujet préoccupant surtout lorsqu'ils font leur apparition à l'école, milieu dont l'un des rôles est de réguler ou de protéger l'usage de la langue. Cavalheiro Mélanie et Portugues Yann font remarquer à ce propos « qu'au sein de l'école pénétreraient des variétés non standard de français et que l'exposition au français hors de l'école et à l'école aurait une influence sur les compétences écrites des apprenants ». Nous analysons ici la manière dont l'insécurité linguistique générée par des diatopismes est vécue dans le milieu scolaire. Les compétences écrites mentionnées ici renvoient à la manière dont les apprenants manifestent leur degré d'appropriation de la langue française dans leurs productions écrites ; ces dernières renvoyant aux textes écrits par eux à des fins d'évaluation. Ce faisant, il sera question de voir comment la pénétration des diatopismes camerounais influe sur les compétences écrites des apprenants en manifestant leurs défaillances linguistiques, c'est-à-dire, leurs erreurs. De

même, il s'agira de voir comment, du fait du recours aux diatopismes par les apprenants, les enseignants se trouvent en insécurité linguistique dans les pratiques de correction.

1. Diatopismes

Le terme "diatopismes" qui se développe surtout dès le début du XXI^e siècle « a été dérivé de la terminologie développée par Cosériu » (Inka Wissner, 2010 : 19). Il a donné lieu à l'émergence d'un champ disciplinaire appelé étude de la variation diatopique du standard qui commence à la fin du XX^e siècle et qui se veut : « une entreprise dans une optique résolument descriptive et majoritairement lexicale, (inscrite dans un cadre variationniste) par des chercheurs de formation et d'orientation diverses, affiliés aux grands courants d'Europe, d'Amérique du Nord et de la francophonie du Sud (Inka Wissner 2010 : 13). Les diatopismes sont donc des « faits de langue géographiquement marqués », mieux encore, des manifestations de variétés d'une langue, identifiables dans un espace géographique donné, le français étant dans le cas précis, la langue en question. Vus sous cet angle, les diatopismes réfèrent aux faits de langue opposés au français de référence. Ils présentent ainsi une typologie diverse.

1.1 Diatopismes insécures d'ordre lexico-sémantique

Le point de vue suivant est révélateur d'une situation de l'IL d'ordre lexico-sémantique dans le français camerounais de manière générale : « *Le lexique français du Cameroun connaît des modifications qui lui sont propres et qui ne sont pas attestées en français central* » (Inka Wissner 2010 : 13). Toujours dans la même perspective, « *des lexies deviennent parfois des particularités lexicales du français camerounais quand est uniquement touché leur sens* » (Inka Wissner 2010: 126). Notre champ de recherche faisant partie de cette aire géographique, l'on pourrait déduire que d'une manière spécifique, ils présentent aussi la situation linguistique de ses apprenants. Il est souligné par ailleurs la fusion qui existe entre le lexique et la sémantique ; d'où notre option à faire une analyse lexico-sémantique.

1.1.1 Restriction de sens

La restriction de sens consiste à donner au mot du français central un sens local particulier selon le contexte d'emploi dans lequel il apparaît. Pour (Onguéné Essono Louis-Martin, 1993 : 253), il s'agit d'un procédé par lequel « *les mots perdent leur sens initial pour s'entourer désormais de l'acception locale. Les emplois normatifs sont répréhensibles et donc non compris des utilisateurs.* » :

- 1). a- Il a un *tein (teint) *brain
- b- *La marchandise qu'on *paye pour vendre et on se dit que *forsément (forcément) nous aurons un *bénéfisse.*

c- Les livres comme un **passage* où l'on **s'échappe*

Pour les locuteurs imprégnés des connaissances du français standard, il est aisé de s'apercevoir qu'une série de distorsions est enregistrée dans cet ensemble d'énoncés. L'adjectif **brun* (*brun*) qui réfère au teint signifie qui est de couleur sombre entre le roux et le noir ; une acception qui contraste avec le français des apprenants camerounais qui donnent le sens de *teint clair* à cet adjectif dont un autre synonyme est l'adjectif **rouge*. L'on entend souvent des phrases du genre **une femme rouge*, c'est-à-dire de teint clair. Le verbe **payer* en (1b) dans le français des apprenants est l'équivalent du verbe *acheter*, pourtant selon le dictionnaire *Le Robert de poche*, le premier signifie acquérir un bien contre paiement et le second, remettre un dû à une tierce personne. Le mot **passage* dans l'énoncé (1c) qui signifie *moyen* est certainement un calque d'une langue du substrat au même titre que le verbe conjugué **s'échappe* que l'apprenant fait correspondre à *s'évader* plus proche de la langue de référence.

Plusieurs tentatives d'explication peuvent découler de ces distorsions linguistiques. Il y a d'abord chez les apprenants le manque de consultation systématique des dictionnaires dans lesquels sont consignés les sens de chaque mot. Il y a ensuite la prépondérance de ces habitudes langagières dans tous les espaces de la vie, laquelle a pour conséquence l'intrusion insidieuse de ces types de diatopismes dans les productions écrites des apprenants. À l'inverse des restrictions de sens se situe des extensions de sens.

1.1.2 Extension de sens

L'extension de sens consiste pour la norme endogène camerounaise à donner à un mot qui possède déjà un sens un autre de portée plus large. Ce procédé ne doit son existence que grâce à l'usage fait en contexte. C'est ce que relève (Onguéné Essono, 1993 : 252) : « *Et si les termes jouissent de leur dénotation initiale, l'usage fait en contexte est, au contraire, porteur d'une histoire socio sémantique particulière dont l'acceptation seule devient valable et vulgarisée.* » C'est dire que le décryptage du sens étendu exige des interlocuteurs, le partage du même préconstruit référentiel. C'est ce que l'on peut percevoir dans les énoncés suivants :

2). a- *Il en *ressort (revient) donc à dire que les *Européens ont une influence capitale sur *tous (toute) son étendue.*

b- *Quand elle *étudiait* c'étais (c'était) le devoir de ses parents *mentenant (à présent) qu'elle est *devenu (devenue) *fonctionnai (fonctionnaire) elle doit *a (à) son *... (tour) *de s'occuper de ses parents.*

c- *Ce *secteur était sombre entouré d'arbres et d'animaux.*

d- *La dégradation de l'image du père se manifeste encore par la mésentente familiale *ou (où) l'enfant *sentai (ressentait) comme de l'*électricité dans l'air, le père ne riait plus et la mère ne chantait plus*

En (2a) le mot **Européens* est une extension dans la mesure où il désigne comme le définit l'équipe IFA (1988 : 139) tout individu de

race blanche. En (2b) le verbe **étudier* est dans le contexte scolaire polysémique : se scolariser, s'instruire, être en séance d'enseignement/apprentissage. C'est à ce titre qu'il est une extension dont la perception du sens n'est possible que lorsque l'on se situe dans le milieu scolaire camerounais. La lexie **secteur* en (2c), par son sens d'endroit malveillant ou endroit que l'on fréquente habituellement voit ses sens reconnus en français de référence s'étendre. Les nouveaux sens attribués à ces mots s'écartent visiblement de ceux contenus dans le dictionnaire. C'est ce qui sera observé dans des cas de glissement de sens.

1.1.3 Changement de dénotation

Par ce procédé les apprenants manifestent leur désir de s'approprier une langue venue d'ailleurs et donc totalement non maîtrisée. Ce phénomène est perceptible dans les énoncés suivants des apprenants :

- 3). a- *Le narrateur par ce texte *pronne contre la violence, la souffrance la misère et la colonisation.*
b- *On peut dire que le narrateur est content puisqu'il a une *position optimiste*envers (au sujet)*les (des) progrès de Barékoulé.*
c- *Il ressort de notre travail que malgré son innocence, il reste *rattaché à sa négritude.*

L'emploi de **pronne* au sens de *lutter* dans l'énoncé (3a) est certainement influencé par l'environnement du mot, c'est-à-dire, la présence de la préposition *contre* que l'on emploie dans la locution *lutter contre*. Par parallélisme à cette dernière expression, les apprenants en viennent à produire des énoncés d'un contresens manifeste. C'est ce que l'on observe en (3c) avec le participe passé **rattaché* qui est sémantiquement confondu à *attaché*, l'apprenant ne réalisant certainement pas le caractère pertinent du son *r*. La distorsion qui s'opère en (3b) se perçoit comme la conséquence d'une translation du sens de l'expression **position optimiste* en lieu et place de *point de vue favorable* certainement par effet d'équivalence selon l'axe paradigmatique.

La prégnance des langues locales dans notre champ d'étude est telle que l'on pourrait implicitement soupçonner les effets de calques dans les énoncés des apprenants.

1.1.4 Calques lexico sémantiques

Contrairement au changement de dénotation qui s'opère à l'intérieur d'une langue, les calques sémantiques s'effectuent d'une langue à une autre. Ils sont dans notre contexte et ce, aux dires d'Onguéné Essono, « *une manifestation des structures des langues camerounaises* » (1993 : 255), mieux encore « *des africanismes qu'il est difficile d'extirper de l'habitude d'écriture* » (Onguéné Essono, « *une manifestation des structures des langues camerounaises* » (1993 : 255)). Les calques sémantiques consistent donc pour les apprenants de nos établissements à prêter aux

unités lexicales du français central le sens d'un terme plus ou moins équivalent dans la langue maternelle. Ces faits de langue sont de ce point de vue un moyen pour les Camerounais de s'approprier la langue française et d'en faire un mode d'expression de leur identité. C'est dans cette même perspective d'analyse que l'on peut comprendre ces propos : « on est encore amené à conclure que l'expression, en français, des formes locales peut constituer à la longue un truchement par lequel on peut demeurer soi tout en communiquant dans la langue de l'autre. Les calques et les transferts offrent cette voie ; une voie qui, pourtant, ne provoque aucun effort de créativité esthétique et qui représente la manière la plus normale de s'exprimer » (1993 : 255).

Exemples :

4). a- *L'esprit du narrateur se trouve *tranquille.*

b- *L'auteur *quitte d'un point de vue collectif à un point de vue individuel.*

c- *L'œuvre littéraire est un miroir que l'homme *marche autour de la route.*

Les énoncés ci-dessus sont une manifestation des calques sémantiques des mots des langues premières des apprenants en français : en (4a) l'adjectif **tranquille* est l'équivalent d'*apaisé* en français central ; le verbe conjugué **quitte* celui de *part en* (4b)- ; le verbe **marche en* (4c) celui du verbe conjugué *promène*.

Au regard de ces illustrations, il y a donc adaptation des sens locaux dans le français scolaire par l'effet de la traduction littérale de certaines expressions ; d'où la dénomination de calques qui est un phénomène caractéristique d'espaces plurilingues comme celui dans lequel se déploie cette recherche ; espaces enclins à la « *guerre des langues* » selon l'expression de Louis-Jean Calvet.

C'est dire que les langues que Bilou Edmond qualifie de « *langue du substrat* » phagocytent la « *langue du superstrat* » qu'est le français en créant donc l'IL. Cette dernière prend aussi la forme de calques d'expression.

1.1.5 Calques phraséologiques

Il s'agit de locutions lexicales qui apparaissent pourvues de leur sens local en français scolaire dont la particularité est de se situer à l'avant-garde du français de référence. Ces faits de langue parce qu'ils sont calqués sur le modèle des langues camerounaises constituent des particularités du français des apprenants camerounais responsables de l'IL. Ils se manifestent ainsi dans les productions écrites des apprenants :

5).a- *J'ai *très beaucoup dansé *jusca* (jusqu'à ce que/ tellement).

b- *Dans la vie courante pour s'enrichir il faut *faire l'école.*

c- *Je suis sorti pour aller *prendre l'air dans un endroit calme.*

d- *La période de tension qui *s'était (était)*draissait (survenue) lui avait *mis les idées dans la tête qui *lui (le)*troublait (troublaient)*

e- *Car son *l'oeureil (oreille) est*long (longue) il est *tetie (têtu).*

En faisant une confrontation entre les locutions mises en exergue dans ces énoncés et les langues dont les auteurs sont natifs, nous en arrivons à déduire qu'il s'agit effectivement d'une transposition littérale de ces locutions locales. Les locutions verbales **danser jusca* (danser longtemps/tellement) en (5a)**faire l'école* (s'instruire, se scolariser) et **l'oreille longue(têtu)*en (5b)et (5e) produites respectivement par les apprenants « fulfuldéphones » sont des calques des expressions suivantes :

- « *womiidjamoo* » (*dansé jusqu'à*) ;
- « *wad'dugodjanguirdé/boko* » (*faire école*) ;
- « *djoutanop'ii* (*oreille longue*).

Quant aux locutions **prendre l'air* (5c) et **mettre les idées dans la tête* (5d), elles sont produites par des apprenants locuteurs des langues de la région du Centre-Cameroun. La dernière précisément réfère à l'expression locale suivante :

- « *fiti bieum a nlô* » (*mettre idées dans tête*).

Au même titre que les calques lexico-sémantiques, les calques phraséologiques sont la résultante des situations linguistiques des espaces plurilingues caractéristiques de l'IL. Il s'agit d'une typologie de fautes qu'Alvarez Gérardo et Péron Denise (1995 : 111) ont qualifiée de « fautes interlinguales », c'est-à-dire, celles que l'on peut attribuer aux intrusions des langues maternelles des apprenants sur une langue seconde. Ces derniers, tiraillés par les deux systèmes, s'enlisent dans diverses transpositions défavorables à une appropriation efficace du français qui est la langue d'apprentissage.

Cette appropriation approximative peut conduire à la réalisation des dérivées erronées.

1.1.5 Dérivation erronée

La dérivation lorsqu'elle est mal acquise donne lieu à la manifestation par les apprenants de faits de langue illégitimes. Ce phénomène est tellement proluxe au secondaire qu'il aboutit aux lexies inexistantes dans la langue française. Il s'agit ainsi de faits de langue que Nina Catach a classé dans sa typologie d'erreurs à dominante morphogrammique (les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales tantôt grammaticales) dont les fonctions sont les marques finales, internes et initiales de dérivation :

- 6).a- *Infranchissable* : veut dire **inaprosable* (inaccessible).
- b- *Le travail éloigne de l'homme la pauvreté les problèmes *financières* (financiers).
- c- *On présentera d'une part le *supplantément* (l'ascendance) de la publicité sur la lecture.

À l'observation des énoncés précédents, il apparaît que la mauvaise appropriation du phénomène de dérivation conduit chez les apprenants à la production d'expressions erronées et d'infusions lexicales qui ne relèvent non pas du français, mais plutôt du baragouin. Ces fautes sont dites de compétence, c'est-à-dire, qu'elles relèvent de la maîtrise insuffisante du système de la langue française. Une telle situation a été déplorée par Onguéné Essono en ces termes : « *Depuis 1960, sous le prisme d'un laxisme débridé, le français au Cameroun s'est cimenté en se fabriquant une identité qui l'a éloigné du bon usage* » (Onguéné Essono 1993 : 60). Ce qui est mis en exergue ici par ce linguiste est le manque d'exercice de réflexion qu'impose l'activité cognitive dans le domaine linguistique chez les apprenants. À ce titre, il précise :

L'invasion de mots camerounais annihile, chez les Camerounais, l'exercice de réflexion et l'activité cognitive dans le choix du mot juste pour désigner des réalités bénéficiant d'un terme déjà en français...Le journaliste, l'enseignant, l'infirmier, le magistrat, le postier, le maire, les commerçants, les chauffeurs de taxi, les élèves et les étudiants, le personnel de maison utilisent, hors ou en situation institutionnelle, une mixture linguistique constituée de toutes les infusions lexicales que chacun comprend sans les avoir jamais apprises. (Onguéné Essono 1993 : 61)

Ce recours incontrôlé aux infusions lexicales aboutit parfois aux emprunts lexicaux insécures pour des apprenants ayant un vocabulaire pauvre en français.

1.1.6 Emprunts

Définie par Hamers Josiane F. comme « *un morphème ou une expression qu'un locuteur ou une communauté empreinte à une autre langue, sans le traduire* » (1997 :132), les emprunts constituent un procédé linguistique par lequel les apprenants manifestent leur IL. Ceux-ci ont recours aux mots issus des langues locales, de l'anglais et parfois aussi des langues étrangères introduites dans les programmes scolaires et ce, sans aucune précaution méthodologique ni typographique ; ce qu'a relevé Ntsobé André-Marie : « Les variations du français sont aussi évaluées à travers les emprunts contribuant à la dialectisation du français. On peut ainsi observer que, pour le cas spécifique du Cameroun, le locuteur soucieux de décrire la réalité de son milieu, s'embarrasse peu de chercher dans le lexique du français des équivalents périphrastiques pour désigner des mets [ou des réalités] typiquement camerounais (2003 :102) ».

L'on aboutit ainsi aux faits de langue insécures dans les productions écrites et qui ne sont que « *des preuves manifestes de l'IL au niveau lexicosémantique* » (Bilola Edmond, Tankhu Yamo, 2007 : 165). Les raisons pour lesquelles, ils recourent à ceux-ci sont :

- la non maîtrise des termes appropriés en français et le souci d'expressivité : « *du fait de la non maîtrise des termes français appropriés*

ou alors mus par le souci d'être suffisamment expressifs, les locuteurs [et partant les apprenants] ...empruntent des mots au fulfulde [ou aux langues locales] qu'ils restituent pleinement dans le français » (Bilou Edmond, Tankhu Yamo : 163-164) ;

- le souci d'exprimer leurs pensées : « L'emploi de ces emprunts participe du souci des locuteurs d'exprimer leur pensée. Il s'agit des choix qui peuvent être conscients ou inconscients mais qui, de toute façon, déstabilisent la structure du français. » (Bilou Edmond, Tankhu Yamo : 165).

On aboutit ainsi à l'alternance codique comme c'est le cas dans les énoncés ci-après :

7). a- **Mbouaré*par* (est allé) *construire l'école à la limite de leurs frontières.*

b- *Toute femme doit avoir un petit *diop*affair* (à faire) *afin d'être *respecté* (respectée).

c- *Et il *apporte* (apporte) le * «bilbil».

d- *On a fait * « habbodé » à la *chefferi* (chefferie).

Il est à remarquer que le français est en alternance ici avec les langues locales et l'anglais dans ces énoncés. D'un autre point de vue, ces derniers sont insécures dans la mesure où ils ne sont pas accompagnés de gloses ; ce qui pourrait embarrasser des correcteurs non imprégnés de ces réalités locales. La norme endogène donnant son avis par exemple sur l'expression locale **habbodé* a préconisé cette glose : *une cérémonie de danse traditionnelle appelée habbodé*. Sur ce modèle, les autres expressions pour qu'elles soient acceptées à l'école devraient se présenter de la manière suivante :

- *Mbouaré* = *Mbouarévillage* ;

-*Bilbil*= boisson locale appelée *bilbil* ;

De tels diatopismes insécures sont assimilés aux fautes interlinguales et se distinguent ainsi des erreurs dues aux mutations graphiques.

1.1.7 Mutations graphiques de lexies attestées

Les apprenants imposent de plus en plus de nouvelles graphies aux lexies ayant déjà une forme standard en français de référence. Ces néologismes d'ordre graphique par leurs occurrences s'érigent de plus en plus en diatopismes des apprenants camerounais :

8).a- La fuite des jeunes pour le respect des parents pour *une *délinquance* juvénile

b- Pour le narrateur la **plus part* des pays qui ont été colonisés.

c- **Atraver* le livre que l'homme **peux* (peut) connaître tout.

d- J'ai l'honneur de venir **au* près de votre haute personnalité.

e- *Le mariage après avoir obtenu du travail est une bonne chose *parceque* une **foie*marier*(mariée)tu n'auras pas besoin d'attendre tout venant de ton mari.

À l'observation, l'expression mise en italique dans le premier énoncé est une erreur phonogrammique où le graphème /en/ est employé en lieu

et place de /an/ ; en (8b)**plus part* morphologiquement devient un mot composé employé en lieu et place du nom simple *plupart* par confusion graphique il en est de même en (8d)avec *auprès* qui se décompose en **au près* ; en (8c)c'est l'inverse de la composition qui se produit car en réalité l'on assiste à la fusion de la locution prépositive *à travers* en une forme proche d'une préposition **atraver* inexistante cependant en français de référence. C'est le cas d'ailleurs en (8e)avec l'expression **parceque* qui est une forme fusionnée erronée de la locution conjonctive *parce que*.

1.1.8 Néologismes lexicaux non attestés

Ces faits de langue sont la conséquence de l'intrusion du français populaire à l'école. Des expressions non lexicographiées font leur apparition dans les productions écrites des apprenants. Bien qu'étant comprises simultanément par les apprenants et les enseignants parce que ceux-ci partagent le même univers référentiel, ces lexies ne bénéficient pas d'une légitimité sur le plan scolaire. Les énoncés suivants par exemple, comportent des distorsions que seul le français populaire pourrait admettre :

- 9).a- Premièrement dans le cas **ou* (où) elle transmet et véhicule les messages d'hygiène à travers ses publicités sur les savons de toilette, les **pax* (détergents) pour la lessive.
- b- Il ne faut pas jeter les **papiers cimencams* (papier enveloppe de ciment) **qu'* (avec lesquels) on emballe les choses (**avec*).
- c- On met les **bouteilles tangui* (emballages d'eau minérale de marque tangui) dans les bacs.

Le phénomène de composition est celui auquel les apprenants ont le plus recours ici pour manifester ces néologismes. En outre, l'on peut y percevoir une méthode de contournement des périphrases qui sont d'un point de vue mémorielle moins économiques. Aux périphrases se substituent les mots composés, aux groupes nominaux se substituent le terme que les apprenants jugent le plus porteur d'information. L'on pourrait encore analyser de tels procédés comme des marques de refus d'efforts cognitifs de leur part ; ce qui fait donc du français populaire l'état de langue fréquemment sollicité. Les cas de transcatégorisation se situent dans la même mouvance.

1.1.9 Transfert ou transcatégorisation

C'est l'un des phénomènes par lesquels les apprenants manifestent le plus l'I.L. Cette dernière prend la forme d'agrammaticalité qui fait dire aux observateurs que la grammaire est devenue la « bête noire » des apprenants.

Exemples :

- 10).a- *Le jour la (ce jour-là)*il (ils)vont*danse (danser) **jusqu'à*.
- b- Je pense que nous sommes au 21 siècle pour **simplement la* décision doit **provénir* (provenir) de la femme elle-même.

- c- Elle mérite d'avoir *une(un) poste supérieur **que**l'inspecteur (celui d'inspecteur).
- d- Ainsi cette invasion culturelle *ce fait le plus dans le domaine de la cinématographie.
- e- Nous pensons que tout cela est **bien*.

L'on peut déduire de ces exemples que ces erreurs deviennent systématiques (puisqu'elles se manifestent à tous les niveaux d'enseignement) et font de la langue des apprenants une interlangue, c'est-à-dire « *un système intermédiaire plus ou moins stabilisé fondé sur la présence simultanée d'éléments appartenant à chacune des langues en présence* » (Dubois Jean et al., 2001 : 253). Ce faisant, les calques des langues locales, la transposition de l'oral sur l'écrit, la possession superficielle de la grammaire du français de référence peuvent justifier l'intrusion de ces erreurs dans les productions écrites des apprenants. Interlangue d'un autre point de vue parce qu'il se dégage une certaine perméabilité dans les discours des apprenants. Un même énoncé fait par exemple apparaître des formes correctes et incorrectes d'une même catégorie comme c'est le cas en (10b) où *que* conjonction de subordination est bien perçue entre la proposition principale et la première subordonnée mais par la suite substituée par l'adverbe *simplement* qui prend la place de *que* dans la locution conjonctive. Toujours dans cet énoncé, *simplement* perd son statut d'adverbe pour fonctionner comme la conjonction de subordination *que*. Ce changement a pour incidence la perception erronée de la concordance des temps qui s'impose à la subordonnée (*provenir* = *proviennne*). L'énoncé (10a) fait apparaître dans le déictique l'article *le* à la place du démonstratif *ce*, l'apprenant formule donc *le jour-là* insécure au lieu de *ce jour-là* attesté en français central. Dans ce même énoncé, *jusqu'à* perd son statut d'élément de la locution conjonctive pour se substituer à l'adverbe *longtemps*. En (10c) *que* particule de comparaison est employée en lieu et place de la préposition *à* ; en (10d), l'adjectif démonstratif *ce* devient pronom réfléchi enfin en (10e) l'adjectif *bon* apparaît en lieu et place de l'adverbe *bien* auquel il est très souvent confondu.

Conclusion

Le souci majeur de cette réflexion a été d'identifier une typologie de diatopismes camerounais que l'on peut identifier comme responsable de l'IL dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Il a été donné de constater qu'il y existe une floraison de diatopismes insécures lexico-sémantiques, de diatopismes insécures graphophonétiques. Il y a donc lieu de retenir que le degré d'intrusion des diatopismes est élevé dans nos établissements secondaires ; l'impact de certains types de diatopismes en milieu scolaire est négatif, d'où la reconnaissance de l'existence d'une typologie de diatopismes insécures à l'école ; tous les aspects de la langue sont affectés et les causes sont multiples. En outre, l'école doit procéder au tri des diatopismes pour retenir ceux qui jouissent d'une certaine légitimité et rejeter ceux qui créent des entorses dans nos établissements ; l'on pourrait tenir compte de la non apparition dans le dictionnaire, de la non

apparition dans les textes littéraires ; de la non-conformité d'avec le français standard ; de la non apparition dans les ouvrages faisant l'inventaire des usages linguistiques endogènes attestés ; de la non traduction des réalias spécifiques ; de la non expression d'une fonctionnalité sociale spécifique ; de l'absence d'expressivité ou d'un effet stylistique particulier, le refus d'entérinement par les personnes ressources pour rejeter certains diatopismes qui seront alors qualifiés d'insécures à l'école. D'autre part, les enseignants, les chercheurs et toutes les personnes détentrices d'un certain pouvoir linguistique devraient se prononcer sur la question de la norme endogène sûre / insûre ; des solutions sur les plans linguistique, didactique et extralinguistique devraient être prises pour éradiquer le phénomène d'intrusion des diatopismes insécures à l'école.

Bibliographie

Alvares Gérardo, Peron Denise, (1995), *Concepts linguistiques et didactiques des langues*, Québec, ERIC.

Bikoï Félix Nicodème, (2003), « *Problématique de l'adaptation de l'enseignement du français aux exigences de la société moderne* » in *Quel français parlons-nous ? Yaoundé, Langue et Communication*, p.p. 73-82.

Bilola Edmond, (2003a), « *La syntaxe du français parlé dans le Nord Cameroun* » in *Le français en Afrique, Nice, Didier-Erudition*, p.p.115-131.

Bilola Edmond, (2003b), « *Le français camerounais qu'est-ce que c'est ? Essai de définition socio-historico-linguistique* » in *Quel français parlons-nous ? Yaoundé, Langue et Communication*, p.p.123-138

Bilola Edmond, Tankhu Yamo Alphonse, (2007), « *L'insécurité linguistique au Nord du Cameroun : causes manifestations conséquences et traitement* » in *Insécurité linguistique/ethno stylistique, Yaoundé, CLE*, p.p.147-174.

Poirier Claude, (1995), « *Les variantes topolectales du lexique français : propositions de classement à partir d'exemples québécois* » in *Francard/latin, Paris, p.p. 13-56*.

Dubois Jean et al., (2001), *Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse-Bordas*.

Equipe I.F.A., (1998), *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire, Paris, EDICEF/AUPELF*.

Inka Wissner, (2010), *Les Diatopismes du français en Vendée et leur utilisation dans la lecture : l'œuvre contemporaine d'Yves Viollier, Paris-Sorbonne, Thèse de doctorat*.

Onguene Essono Christine, (2003), « *Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun* » in *Quel français parlons-nous ? Yaoundé, Langue et Communication*, p.p.175-194.

Onguene Essono Louis Martin, (2003), « *La norme en éclats pour un français correct au Cameroun* » in *Quel français parlons-nous ? Yaoundé, Langue et Communication*, p.p. 57-72.

Onguene Essono Louis Martin, (1993) « La Norme endogène dans le français écrit des médias camerounais », in *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*, Paris, John LibbeyEurotext.

Tsafack Gilbert, (1998), *Ethique et déontologie de l'éducation*, Presses universitaires d'Afrique.

Veziina Robert, (2009), *La question de la norme linguistique*, Quebec, Conseil supérieur de la langue.

Bentolila Alain, (2003), « L'école en Insécurité linguistique » in *Le Figaro* du 23 novembre, Paris-5 Sorbonne.

Francard Michel et al, (1990) « Sécurité/insécurité linguistique et la notion de faute », http://www.academie.fr/langue/rectification_1990.pdf.consulté le 04 mars 2016.