

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I



ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DE YAOUNDE



DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE



DEPARTMENT OF FRENCH

**LECTURE ET COMPÉTENCES
ORTHOGRAPHIQUES EN CLASSE DE 6^e : COMMENT
RÉINVESTIR LES ACQUIS DE LECTURE EN
COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES**

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

Par :

HIAG MONIQUE RÉGINE TATIANA

Licenciée ès lettres modernes françaises

Sous la direction de :

Mr. NOUMSI GERARD MARIE

M.C.

ANNEE ACADEMIQUE 2014/2015

DEDICACE

A mes parents

Monsieur HIAG ALBERT THEODORE et Madame HIAG MONIQUE

REMERCIEMENTS

Nous souhaitons remercier ceux qui de près ou de loin ont participé à la confection de ce travail :

- Monsieur Noumsi Gérard Marie, qui n'a ménagé aucun effort pour diriger ce travail ;
- A nos enseignants de l'Ecole Normale Supérieure pour leur encadrement bienveillant durant ces deux années d'étude ;
- Aux chefs d'établissements et aux enseignants de lycées qui ont bien voulu nous permettre de mener nos enquêtes sans grande difficulté ;
- A Mes camarades pour leur collaboration et leurs avis pertinents dans les recherches ;
- Ma famille et mes amis pour leur soutien financier et surtout moral, du début à la fin de ce travail.

LISTE DES SIGLES

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

APC-ESV : Approche Par Compétence – Entrée par la Situation de Vie

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Lycée Général Leclerc : accents régionaux et leurs locuteurs -----	54
Tableau 2 : Lycée de Makai : accents régionaux et leurs locuteurs -----	55
Tableau 3 : Lycée d'Okola : accents régionaux et leurs locuteurs -----	55
Tableau 4 : Pourcentage d'exercices formatifs faits en classe -----	62
Tableau 5 : Perception de la lecture chez les apprenants -----	64
Tableau 6: Récapitulatif des erreurs phonogrammiques -----	65
Tableau 7: Récapitulatif des erreurs lexicales -----	66
Tableau 8: Récapitulatifs des erreurs morphosyntaxiques -----	66
Tableau 9 : Récapitulatif des erreurs idéogrammiques -----	67
Tableau 10: Récapitulatif des erreurs de segmentation -----	67

LISTES DE FIGURES

Figure 1 : Pourcentage de lectures hebdomadaires-----	60
Figure 2 : Moyenne de lecteurs-----	60
Figure 3 : Lecture et compétences orthographiques -----	61
Figure 4 : Pourcentage d'élèves aimant la lecture-----	62
Figure 5 : Pratique de la lecture en classe-----	63
Figure 6 : pratique de la lecture en dehors des cours -----	63
Figure 7 : Erreurs orthographiques au Lycée Leclerc-----	68
Figure 8 : Erreurs orthographiques au Lycée d'Okola-----	68
Figure 9 : Erreurs orthographiques au Lycée de Makaï -----	69

RÉSUMÉ

Le présent mémoire est intitulé « Lecture et compétences orthographiques : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences orthographiques ». Dans cette étude, selon notre hypothèse générale, il est question de montrer que la pratique régulière de la lecture peut améliorer les compétences orthographiques des élèves de 6^e. Pour ce travail nous pensons pouvoir améliorer les compétences des élèves de 6^e en les mettant en contact régulier avec divers textes lors de séances de lecture et en pratiquant des exercices formatifs basés sur la lecture. A cet effet, notre étude a été fondée sur les aspects suivants : le contexte d'étude, la relation entre la lecture et les connaissances orthographiques, la méthodologie de l'enquête, l'analyse et l'interprétation des données, la vérification des hypothèses et les propositions didactiques. La triangulation méthodologique nous a guidé dans le recueil des données, recueil effectué dans les lycées Général Leclerc, Okola, Makaï. La technique utilisée pour analyser ces données est la méthode descriptive classique. L'interprétation de ces données et la vérification des hypothèses, qui ont d'ailleurs été toutes confirmées, nous a permis de dire que la pratique régulière de lecture en classe par tous les élèves, l'enseignement effectif de la phonétique et la pratique régulière des exercices formatifs comme la dictée préparée, l'auto dictée, etc., permettront d'améliorer les compétences scripturales des élèves.

Mots-clés : lecture, compétences orthographiques, erreur, enseignement, écriture, plurilinguisme, processus cognitifs, auto-apprentissage, exercices formatifs, phonétique.

ABSTRACT

This submission is entitled "Reading and spelling skills: how to reinvest the gains of orthographic reading skills." In this study, according to our general hypothesis, it comes to show that regular reading can improve spelling skills of Form One students. For this work we believe we can improve the skills of Form One students by putting them in regular contact with various texts during reading sessions and practicing formative exercises based on reading. To this end, our study was based on the following aspects: the context of study, the relationship between reading and writing, the survey methodology, analysis and interpretation of data, hypothesis testing and didactic proposals. Methodological triangulation guided us in recollection of data, which was done in the General Leclerc, Okola and Makai high schools. The technique used to analyze these data is the classic descriptive method. The interpretation of these data and testing hypotheses, which have also been all confirmed has enabled us to say that regular classroom reading by all students, the effective phonics teaching and regular practice of formative exercises like prepared dictation, self dictation, etc., will improve the scriptural skills of students.

Keywords: Reading, Spelling skills, error, Teaching, Writing, multilingualism, cognitive process, self-learning, formatives exercices, phonetics.



INTRODUCTION GENERALE

1. Motivations personnelles du choix du sujet

A la base de toute communication, tout apprentissage se trouve la langue. Elle est le médium par lequel les hommes interchangent les uns avec les autres. Elle permet au locuteur d'exprimer sa personnalité et de s'épanouir dans la société à laquelle il appartient. C'est dans ce sillage que s'inscrivent Fossion et Laurent lorsqu'ils affirment qu'

Écrire c'est se préparer à prendre une place reconnue au sein d'une société dont le fonctionnement est basé sur la communication. Le texte est le lien qui permet aux hommes de s'entretenir... le produire c'est entrer dans toutes ces formes de socialité¹

Cependant pour atteindre ces objectifs, le locuteur doit maîtriser la lecture et l'écriture. Il faut entendre par lecture ici l'action de « lire, de déchiffrer visuellement des signes graphiques qui traduisent le langage oral »². Quant à l'écrit, il est défini ici comme la capacité de « s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française »³. Dans un contexte où la langue française est utilisée comme langue seconde et langue d'enseignement, il est indispensable que les apprenants l'acquièrent et la maîtrisent tant du point de vue de la lecture que de l'écriture, ceci pour permettre l'acquisition des autres savoirs que sont les mathématiques, l'histoire, les sciences de la vie et de la terre ; etc.

Or au Cameroun, beaucoup de jeunes apprenants venant du cycle primaire pour la classe de sixième gardent avec eux d'énormes lacunes en orthographe française. En effet, même s'ils lisent moyennement bien, ils ne savent généralement ni écrire correctement les mots, ni les accorder selon leur utilisation, encore moins ponctuer correctement un texte. Or comme le stipulent les programmes⁴, la maîtrise du français, donc des compétences orthographiques doit permettre au futur citoyen qu'est le jeune élève de sixième d'entrer en contact avec les services publics et sociaux et d'intégrer la communauté nationale. Par ailleurs, le français comme langue d'enseignement permet l'accès à d'autres domaines d'apprentissages. Il l'aide à découvrir et apprécier les autres cultures, communiquer grâce à elle, s'ouvrir à l'univers francophone et au monde. Incontestablement, la maîtrise du français est indispensable au développement socioculturel de l'apprenant au Cameroun. C'est pour ces raisons que nous avons choisi le thème « **Lecture et compétences orthographiques en 6^{ème} : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences orthographiques** ».

¹Fossion et Laurent, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Ed. Duculot, 1978, P.5

²Gourmont, *Esthétique de la langue française*, 1899, p. 71

³ Ibidem.

⁴ MINESEC, inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts et langues, *Programme d'études de 6^e et 5^e : Français*, Août, 2014, P. 3

L'objectif de ce travail est d'analyser les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe, ainsi que les moyens de son acquisition qui se fait à travers la lecture et dont la visée finale est d'amener les élèves à une vigilance orthographique au contact de différents textes.

2.Revue de la littérature

La revue de la littérature selon J.P. Fragnière⁵ consiste à « prendre connaissance des travaux qui ont été réalisés sur le thème spécifique qui fait l'objet de [notre] mémoire ». Nous ne pouvons en effet, nous permettre de penser être seule à s'être intéressée aux moyens d'acquisition de la compétence orthographique. D'autres travaux ont été consacrés à ce sujet. C'est ainsi que :

- Yvette KegneTchetchoua⁶ constate que les notes de dictée des élèves au sortir du cycle primaire sont médiocres ; il est question de savoir si les apprenants ne réussiraient pas mieux en orthographe s'ils éprouvaient l'intérêt pour ce qu'on leur enseigne et s'ils étaient initiés à apprendre seul. En posant ainsi un problème de méthode d'apprentissage de l'orthographe, elle constate que les élèves qui participent activement aux cours d'orthographe et qui s'exercent seul sont plus performants que ceux qui sont laxistes. Aussi propose-t-elle que l'enseignant amène l'élève à s'intéresser au cours et cultive en lui le sens de l'initiative, en faisant des autodictées. Ceci améliorerait forcément son rendement lors des évaluations sommatives de dictées.

- Clémentine Ngo Némi⁷ quant à elle constate que le problème auquel est confrontée l'évaluation de l'orthographe est certainement celui des mauvaises notes des élèves. Elle se pose donc la question suivante : existe-t-il un accord logique entre la planification pédagogique, l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe ? Ayant observé que ce n'est pas le cas, elle propose comme solution à ce mauvais rendement des élèves le décloisonnement raisonné entre les projets pédagogiques, l'application de l'enseignement/apprentissage qui en découle et la conformité des évaluations avec le contenu des enseignements.

⁵ J.P. Fragnière, *Comment réussir un mémoire*, Paris, Bordas, P. 75

⁶ Y. KegneTchetchoua, *la problématique de l'activité de l'apprenant dans la didactique de l'orthographe au niveau III de l'école primaire : cas de deux groupes scolaires de la ville de Bafoussam*, mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS Yaoundé, 1999, inédit.

⁷ C. Ngo Némi, *problématique de l'évaluation de l'orthographe : le principe de congruence*, mémoire de Di.P.E.S. II, ENS, Yaoundé, 2009, inédit.

- Germaine Désirée Wouatio⁸ dans ces travaux déduit que les mauvaises performances des élèves en orthographe sont une conséquence des problèmes liés à la pratique de l'évaluation formative. Elle se pose la question de savoir si la pratique effective de l'évaluation formative peut améliorer les compétences des élèves en orthographe. Après ses investigations, elle suggèrera à l'enseignant de pratiquer régulièrement les évaluations formatives en classe afin de rendre le processus enseignement- apprentissage- évaluation plus efficace. Elle propose alors comme technique d'évaluation formative des exercices comme les exercices de répétition, les exercices à trous, les exercices structurels, les exercices de reformulation, les exercices de substitution ainsi que les différents exercices de dictée.

Outre orthographe ces travaux d'étudiants, il existe des ouvrages théoriques qui abordent la question de l'orthographe.

En fait, N. Catach, D. Duprez et M. Le Gris⁹ pensent que la difficulté d'acquisition des compétences scripturales réside dans la complexité de la langue française qui est pourvue de graphismes, de phonogrammes, de morphogrammes, de logogrammes, de lettres étymologiques et historiques. Ce pluri système de la langue française occasionne des erreurs récurrentes dans la dictée française, notamment :

- Les erreurs phonétiques dues à la mauvaise production de l'oral, d'où l'écrit erroné.
- les erreurs à dominance morphogrammique (qui sont des erreurs qui ont une dominance grammaticale.)
- les erreurs concernant les idéogrammes, (c'est-à-dire tout ce qui n'est pas alphabétique à savoir, la majuscule, la ponctuation.)

Pour remédier à la situation, Catach *et alii* émettent comme orientations pédagogique et didactique la pratique régulière de l'enseignement de l'orthographe à travers les autodictées, les dictées préparées, et les dictées à trous. Par ailleurs, les auteurs préconisent l'utilisation de la typologie des erreurs qui consiste à détecter les erreurs des élèves et à adapter le cours à leurs besoins. Ils proposent aussi trois méthodes d'enseignements : la méthode dite phonétique qui consiste à mettre en correspondance un signe graphique et un signe acoustique à partir de l'A.P.I. ; la méthode d'observation et

⁸ G. D. Wouatio, *problème de l'évaluation formative des performances des élèves en orthographe, au cycle d'éveil*, mémoire de Di.P.E.S. II, ENS, Yaoundé, 2011, inédit

⁹ N. Catach *et alii*, *Un enseignement moderne de l'orthographe, l'alphabet phonétique international. La typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1998.

d'apprentissage des règles qui consiste à observer, produire un texte et faire des exercices de contrôle et des exercices d'application ; les conduites basées sur la mémorisation ou l'analogie.

Moirand¹⁰ pense que chaque individu scolarisé a des capacités en sommeil. Il faut alors simplement motiver et activer son réveil. C'est dire que le professeur doit élargir le champ des connaissances, mais aussi la portée des compétences à travers le réinvestissement constant de ces connaissances qui, si elles ne sont pas mises en œuvre, n'équivalent à rien. Une façon d'améliorer les connaissances est le système suivi tout au long de l'expérience : apprentissage mécanique des connaissances, réinvestissement guidé et, en vertu des pouvoirs pédagogiques de la correction, ciblé, replacé, retravaillé à bon escient dans un écrit qui se veut de plus en plus libre, de plus en plus difficile.

Michel Fayol et Virginia Berninger¹¹ pensent que la maîtrise de l'orthographe agit sur la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle favorise l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. L'orthographe doit reposer sur un apprentissage explicite des règles qui structurent la langue, mais aussi sur une approche implicite, favorisant sa découverte, son imprégnation, son automatisation et son exploitation lors du contact avec les écrits en réception comme en production. Les contenus des leçons spécifiques doivent aborder l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, selon une progression réfléchie, avec une répétition permettant leur intégration par tous. L'attention à l'orthographe dans les productions écrites des élèves se construit à l'école avec l'aide des enseignants.

Après lecture de ces principaux travaux, on peut constater que chacun de ces chercheurs a le souci d'améliorer les compétences scripturales des apprenants. Et toutes ces propositions contribuent sans aucun doute à l'enseignement de l'orthographe. Cependant l'accent n'a pas vraiment été mis sur l'importance de la lecture comme moyen de relever la compétence orthographique des apprenants. C'est justement sur ce point important que nous allons axer notre travail.

¹⁰ S. Moirand, *Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Ed. Le cercle International, 1979, P. 22

¹¹ M. Fayol, V. Berninger, *Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

3.La problématique

Etant donné l'importance de la maîtrise de l'écrit dans le développement cognitif des apprenants de la classe de sixième, comment la pratique de la lecture peut-elle aider les élèves à développer des compétences orthographiques ? A cette question centrale se greffent quatre autres questions : le contexte sociolinguistique et la place du français dans l'enseignement au Cameroun influencent-ils les compétences orthographiques des élèves des classes de 6^e ? La faible pratique de la lecture aurait-elle un impact sur leurs compétences orthographiques ? Quels rapports existent entre la lecture et les connaissances orthographiques ? La pédagogie du français peut-elle être améliorée ? Ainsi conduite cette problématique donne lieu aux hypothèses qui sous-tendent ce travail de recherche.

4. Hypothèses de recherche

Hypothèse générale

La pédagogie (actuelle) du français au Cameroun pourrait, à travers les exercices de lecture amener les apprenants à asseoir leurs compétences en langue française, moyennant des contacts réguliers avec les textes.

Hypothèses secondaires

H-1 : Le contexte socio linguistique et les spécificités de l'orthographe française auraient une forte influence sur les compétences scripturales des jeunes élèves de sixième.

H-2 : La faible pratique de lecture serait un frein considérable aux les compétences orthographiques des élèves.

H-3 : La lecture permettrait de mettre les élèves en contact régulier avec les mots, ce qui les entrainerait à la vigilance orthographique.

H-4 : la pédagogie actuelle serait perfectible.

5.Cadre théorique

Le cadre théorique est défini comme un « ensemble de connaissances, concepts, théories, références qui permettent de décrire et d'analyser la question de recherche ou

l'hypothèse énoncée »¹². Le travail que nous effectuons s'inscrit dans le cadre théorique qu'est le cognitivisme.

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage qui s'inspire du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations et repère, par la suite, ces informations. Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement. La perspective cognitive, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et du produit), privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, au regard du fonctionnement du cerveau.

Tardif¹³ présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives :

- l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs : sujet actif, constructif et motivé ;
- l'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées (représentations) ;
- l'apprentissage exige l'organisation incessante des connaissances ;
- l'apprentissage suppose la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives ainsi que les savoirs disciplinaires ;
- l'apprentissage produit renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Quoi qu'il en soit Tardif considère d'un autre côté le processus enseignement comme l'instauration d'un environnement didactique respectant les principes de base énoncés ci haut, la prise en compte des connaissances antérieures de l'élève. Il implique aussi une didactique axée sur l'organisation des connaissances (exemple schémas sémantiques). Et enfin

¹² B.A. Nkoum, *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, presses de L'UCAC, 2005, P. 79.

¹³ Tardif, « Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive », in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 19, issue 2, Montréal: Éditions Logiques, 1993, p.421-422.

l'instauration de situation d'apprentissage suscitant l'exécution des tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc. l'enseignant est donc considéré comme concepteur, entraîneur, médiateur et motivateur.

6.Méthodologie

Une méthode principale a guidé la récolte des données sur le terrain. Nous avons recouru à la triangulation méthodologique. La triangulation fait référence à l'usage croisé de techniques de recueil de données¹⁴. C'est en d'autres termes la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène. Son objectif est quadruple :

- éliminer ou réduire les biais et augmenter ainsi la fiabilité et la validité de l'étude;
- améliorer la compréhension d'une étude et, ainsi, fournir une richesse qualitative et une meilleure compréhension du phénomène étudié;
- rassurer les chercheurs quant aux résultats fournis par l'étude.
- mieux appréhender des phénomènes qui ne seraient pas directement observables.

Nous avons donc procédé en premier lieu, à la recherche documentaire, qui consiste à trouver des sources afin de s'informer sur un sujet, répondre à une question ou réaliser un travail. La bibliothèque centrale et celle de pédagogie de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé ont été nos principales sources de recherche documentaire. Etant donné que la science évolue, il nous a paru indispensable de puiser dans les articles publiés sur internet qui portaient sur notre sujet de réflexion.

Dans un second temps, nous avons mené une enquête sur le terrain. Pour ce faire, nous avons remis un questionnaire aux enseignants de français de divers établissements et aux élèves que nous avons rencontré dans trois lycées à savoir : le Lycée Général Leclerc, le lycée d'Okola et celui de Makaï. Enfin nous avons fait la collecte des productions écrites des élèves de sixième desdits lycées, dans l'optique de les observer et les étudier.

¹⁴ JICK, Mixing qualitative and quantitative methods : Triangulation en action, Administrative science quarterly, vol.24, 1979, P. 602-611.

7. Plan du travail

Le travail que nous effectuerons s'étendra sur deux parties de cinq chapitres. Le premier chapitre présentera le contexte de l'étude. Le deuxième chapitre lui, montrera les rapports qui existent entre la lecture et les connaissances orthographiques. Le troisième chapitre présentera la méthodologie détaillée de la recherche qui a sous tendu ce travail. Le chapitre quatre consistera à analyser et interpréter les données recueillies sur le terrain. Enfin dans le cinquième chapitre nous vérifierons les hypothèses énoncées au début de ce travail et ferons des propositions didactiques.

PREMIERE PARTIE : PREALABLES THEORIQUES

Dans cette première partie, nous parlerons de préalables théoriques qui sous-tendent ce travail de recherche. En effet le premier chapitre s'intéresse aux obstacles à l'apprentissage de l'orthographe en classe de 6^e au Cameroun, tandis que le deuxième développe un processus d'acquisition des compétences orthographiques. C'est ainsi que dans le premier chapitre nous étudierons le contexte d'enseignement de l'orthographe française. Dans chapitre nous étudierons la capacité d'adaptation du français en milieu camerounais, en tant que langue seconde et langue d'enseignement, ainsi que des spécificités de l'orthographe française, et d'autres facteurs cognitifs et métacognitifs qui rendent son assimilation difficile. Enfin dans le deuxième chapitre, nous verrons comment grâce à certains processus, la pratique de lecture peut développer les compétences orthographiques chez les élèves de la classe de 6^e.

CHAPITRE UN : LE CONTEXTE D'ETUDE

L'objectif de ce chapitre est de s'interroger sur la capacité, les atouts du français et voir son adéquation en tant que langue d'enseignement pour son adaptation en milieu camerounais. Le contexte d'étude concerne tous les obstacles auxquels doit faire face l'enseignement du français, plus précisément celui de l'orthographe, même si elle n'est qu'une sous discipline du français.

Nous présenterons donc dans ce chapitre les difficultés liées à l'acquisition des compétences scripturales en considérant le contexte sociolinguistique camerounais, la place du français dans l'enseignement au Cameroun et les spécificités liées à l'enseignement de l'orthographe. La connaissance de ces difficultés est importante pour le futur enseignant de français, car elle lui permettra de gérer au mieux les lacunes qu'il observera dans les productions écrites des élèves, et donc l'aidera à mieux y remédier.

1.1 Définition des concepts

1.1.1 L'erreur

Christine Onguene Essono¹⁵ définit l'erreur non plus comme la caractérisation dépréciative de formulations fautives, mais comme « des structures provisoires d'un comportement langagier en cours de normalisation ». Dans la même perspective, Djamila Leveillet¹⁶ définit l'erreur comme tout écart à la norme établie. Elle peut toucher les divers plans du système linguistique, phonologique, morphologique et lexical. Quant à Astolfi, « l'erreur est un outil qui permettrait à l'enseignant de mesurer la compréhension de ses élèves. »¹⁷

¹⁵C.Onguene Essono, « Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun : une interlangue marquée », in *langue et communication*, université de Yaoundé, N°3 – vol. II – oct. . 2003, p. 178

¹⁶D.Leveillet, « Corriger et évaluer », in *Animation orthographe*, Circonscription de Meaux nord Année scolaire 2012-2013.

¹⁷ Astolfi, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1995

Pour NajibRabadi et AkramOdeh¹⁸ une erreur est un énoncé oral ou écrit inadmissible constituant une violation du code grammatical ou sémantique de la langue. On distingue deux types d'erreurs: erreurs de performance et erreurs de compétence.

De toutes ces définitions il apparaît que l'erreur est un écart, mais un écart perfectible.

1.1.2 L'interférence

Au cours de leur évolution, les langues entrent en contact les unes avec les autres, provoquant des situations d'interférence linguistique. Les langues s'influencent alors mutuellement, ce qui peut se manifester par des emprunts lexicaux, de nouvelles formulations syntaxiques, etc¹⁹. ... L'interférence est définie par HAMERS et BLANC comme

Des problèmes d'apprentissage dans lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment et de façon inappropriée des éléments et des traits d'une langue connue dans la langue cible²⁰.

Mackey, dans sa définition des interférences, est plus précis, puisque pour lui, « l'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on en parle ou que l'on en écrit une autre²¹ ». Autrement dit, un locuteur bilingue produit un discours monolingue, en utilisant majoritairement une langue, mais par moments, des segments d'une autre langue font irruption dans son discours.

1.2 Le contexte sociolinguistique du Cameroun

Aucun apprentissage n'a jamais lieu dans un contexte social neutre: il concerne des personnes qui ont une histoire, qui appartiennent à une culture, qui ont intériorisé des représentations et des attitudes à l'égard des pays, de leurs habitants et des langues qu'ils parlent. C'est dire que l'acquisition des compétences scripturales ne peut se faire indépendamment du contexte socioculturel. Nous pouvons le vérifier dans le cas du Cameroun. De fait, intéressons-nous dans un premier temps aux différentes langues parlées au Cameroun.

¹⁸NajibRabadi et AkramOdeh, « L'analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens », in *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol. 2 No.2, 2010, pp. 163-177.

¹⁹http://fr.wikipedia.org/wiki/Interference_linguistique

²⁰J-F. Hamers et M. Blanc *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Mardaga, 1983, p. 452

²¹W. Mackey, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck, 1967, P. 397

1.2.1 Les langues officielles

Le Cameroun est sans doute l'un des pays les plus riches sur le plan linguistique. Tout d'abord, nous avons des langues officielles. Pour Adopo *et al.*, les langues officielles incarnent « les langues qu'un État utilise pour l'ensemble de son fonctionnement aux différents niveaux (administration, Justice, armée, éducation, activités nationales et internationales)». ²²

Au Cameroun ce sont le français et l'anglais qui occupent ce statut. Le français cependant est parlé par plus de 80% ²³ de la population. Pour des raisons politiques, économiques et sociales, la langue française a connu après les indépendances une rapide expansion au Cameroun. La langue française au Cameroun, est porteuse de promotion sociale, d'accès à la connaissance scientifique et aux techniques professionnelles; il implique une ouverture potentielle sur le monde en même temps qu'il représente une voix différente de celle de l'anglais. Le français au Cameroun occupe la vie quotidienne, la rue et les foyers notamment en ville, et il devient progressivement langue première d'un nombre grandissant de locuteurs. Cependant la vernacularisation du français s'accompagne de phénomènes d'appropriation, car lorsqu'il entre dans le quotidien il s'imprègne forcément des différentes langues maternelles auxquelles il se frotte.

1.2.2 Les langues nationales

En plus des langues officielles, on compte des langues nationales considérées comme des langues propres à un pays, à une nation. Il existe plus de 248 langues autochtones et régionales. Au Cameroun, les langues régionales représentent les langues auxquelles le gouvernement a octroyé un statut officiel, celui de langues nationales. Les langues régionales correspondent aux langues de grande communication au sein du pays et dans des régions précises : le duala dans la Région du Littoral, le Béti-fang dans les régions du Sud et du Centre, le fulfulde dans les régions du Nord et de l'Extrême-Nord, etc. Elles sont enseignées depuis 2008 dans les établissements du secondaire ²⁴. Comme le souligne MendoZe ²⁵ les langues nationales sont au centre des communications et influencent les habitudes

²²ADOPO et al., « Le projet –Nord aujourd'hui et demain », in *Langues et éducation en Afrique Noire*, in *Tranel* n°26, 1997, P. 13.

²³ R. S. Wamba et G.M. Noumsi, « Le français au Cameroun Contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », in *sudlangues*, numéro 2, Juin, 2003.

²⁴NDIBNU Messina Ethe Julia, *Compétences initiales et transmission des langues secondes et étrangères au Cameroun*, université de Douala, 2007, P.10.

²⁵G.Mendo Ze, *Une crise dans les crises : le français en Afrique noire francophone, le cas du Cameroun*, Paris, ABC, 1992, P. 77.

linguistiques des locuteurs, que leur apprentissage du français soit nul, marqué ou non achevé. Selon Paul Zang Zang, dans la mesure où nous avons plusieurs langues maternelles et le français ou l'anglais comme langue seconde ou étrangère, le français va se parler par rapport aux structures que donne la langue maternelle. C'est par rapport à ces structures que certains Camerounais éprouvent des difficultés à prononcer distinctement certains sons du français. Il affirme que « toutes les langues ne retiennent pas les mêmes sons : il y a des sons qui sont absents du système de la seconde langue ou vice versa »²⁶. Ces appropriations du français ont donné naissance à ce que Rodolphine Wamba et Gérard Marie Noumsi²⁷ appellent « accents régionaux ». Ils classent ces accents en quatre groupes : l'accent Bamiléké, l'accent Bassa, l'accent Béti et l'accent du Nord.

- **L'accent bamiléké** : il se retrouve à l'ouest Cameroun et se caractérise par une articulation postérieure, du fait qu'une grande partie des sons de la langue maternelle s'articule dans la cavité buccale. Les consonnes apico-dentales /n/l/r/ ont ainsi un caractère évasif quand elles interviennent en implosives.

Exemple : « Il n'est pas mon frère » → [il nepa mɛ frɛr] va donner [il nepa mɛ frɛ]

Le coup de glotte /ʔ/ et les consonnes /k/ et /g/ tendent à remplacer la consonne /r/ en position implosive.

Exemple « Il porte » est réalisé [il pkɔtə]

Selon Paul Zang Zang²⁸ le français parlé par les bamilékés tend à connaître une évolution phonétique particulière pour ce qui est de la distinction entre les consonnes [r] / [l].

Exemple : Arbitre se prononce Albitre ; Algèbre devient Algèlbre

- **L'accent nordiste** : Il se manifeste par une élocution rapide et tendue avec des sons très aigus. L'articulation est antérieure de sorte qu'une grande partie des sons s'articule dans la partie antérieure de la cavité buccale. Le locuteur

Tardif, « Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive », in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 19, issue 2, Montréal: Éditions Logiques, 1993, p.421-422.

²⁷R.Wamba et G. M.Noumsi, « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques », in *sud langues*, numéro 2, 2003, p.6.

²⁸Op. Cit., p. 117

tend à prolonger la durée du son, en particulier la consonne /r/ qui se prononce « rrr ».

La consonne /ʒ/ tend à être remplacée par la consonne /s/. Les voyelles /œ/ /ø/ /ɔ/ deviennent /ɛ/ /e/.

Exemple : *Peut-être* [pøtɛtr] → [petɛtr] ; *l'heure* [lœr] → [lɛr].

Étant donné que le système phonétique français possède des sons qui n'existent pas dans les langues parlées dans le Cameroun septentrional, les locuteurs remplacent ces sons par ceux auxquels la langue maternelle les a habitués.

- **L'accent de la région du littoral** : l'accent Bassa des provinces du centre ou du littoral se reconnaît dans la prononciation des voyelles /ø/ /œ/ /o/ et /y/ qui n'existent pas dans la langue Bassa. La voyelle /y/ tend à être remplacée, soit par /u/ soit par /i/. « **Tu** » devient [ti].

Exemple : « *Tu peux me battre* » sera prononcé [ti pe me batre]

- **L'accent de la région du sud et du centre** : ici les locuteurs Béti et Bulu composent deux sous-groupes.

Le locuteur ewondo affiche une intonation lente et mélodique où les consonnes qui interviennent avant la voyelle /o/ tendent à être labialisées.

Exemple : « *Comme* » [kɔm] → [kwɔm] ; « *il porte* » [il pɔrt] → [il pwɔrt]

De plus, la série des voyelles antérieures arrondies /y/ /ø/ /œ/ n'existent pas de sorte que le locuteur non scolarisé ewondo tendra à les remplacer en français respectivement par les voyelles arrondies /i/ /e/ /ɛ/ :

Exemple : « *musique* » [myzik] → [mizik] ; « *bureau* » [byro] → [biro].

Par contre avec le locuteur Bulu /ɛ/ devient /e/ ; /œ/ devient /ø/

Comme le montre ces analyses, l'influence des langues nationales sur le français est indéniable. Par conséquent l'enseignant que nous serons ne peut faire fi de ces informations importantes.

1.2.3 Les parlars mixtes

On parle ici de parlars mixtes parce qu'ils sont créés grâce au mélange de plusieurs langues locales et étrangères. Au Cameroun, les deux parlars mixtes les plus utilisés sont le Camfranglais et le Pidgin english.

1.2.3.1 Le Camfranglais

Bien que le français soit une langue officielle au Cameroun et qu'à côté se trouve une multitude de langues nationales, il n'en demeure pas moins que les Camerounais ont l'habitude d'utiliser un langage particulier, encore appelé langage de la rue. C'est dans les années 1980 que le Camfranglais s'implante au Cameroun. Il peut ainsi être défini dans le contexte Camerounais comme un parler issu d'un amalgame de créations lexicales provenant du français, du pidgin, de l'anglais des dialectes locaux et des idiomes du terroir inventé de toutes pièces. Le camfranglais s'identifie par un certain nombre d'éléments formels :

- **La troncation** : il consiste à retrancher une partie d'un mot ; on pourrait ainsi parler d'apocope :

Exemple : music → zic ; associé → asso ; problème → blème...

- **La métaphore** : ici le locuteur transporte la signification propre d'un mot à une autre signification qui ne lui convient qu'en vertu d'une comparaison sous entendue.

Exemple : fax → information ; tsango → beau frère ; caisse → voiture....

- **Les emprunts** : le camfranglais emprunte à l'anglais, au français et aux dialectes locaux.

Exemple : je dangwa tous les jours pour go au work. (douala + français + anglais).

- **Le fond** : les locuteurs communiquent au moyen de codes qu'eux seuls maîtrisent :
 - *Aller à kumba* → modifier son âge
 - *Beau regard* → viande de porc
 - *Kongossa* → comméragage
 - *Mamba vert* → billet de cinq mille
 - *Salaka* → offrandes
 - *Sans payer* → car de police, etc.

La liste des éléments constitutifs et les mots du vocabulaire du camfranglais n'est pas exhaustive. Même s'il est populaire, ce parler cohabite avec un autre parler mixte au Cameroun.

1.2.3.2 Le pidgin english

Le Pidgin camerounais est une langue créole à base anglaise. Environ 5% des Camerounais sont des locuteurs natifs de la langue, alors que 50% de la population peut suivre une conversation en Pidgin camerounais.

De nombreux intervenants ne savent pas que cette langue est différente de l'anglais correct. Il s'agit d'une langue véhiculaire qui a été en usage actif dans le pays depuis plus de 200 ans. Il est né dans les années de la traite des esclaves (1440 à début des années 1800). Il précède l'anglais au Cameroun : les premiers missionnaires baptistes qui sont arrivés au Cameroun en 1845 et introduit l'éducation formelle en anglais, ont dû apprendre le Pidgin. Quelques décennies plus tard au cours de la période de l'annexion allemande (1884-1914), le Pidgin a résisté à une interdiction allemande. Il a pris son envol quand il est devenu une langue de fortune, utilisé dans les plantations et les entreprises allemandes par des travailleurs forcés, qui ont été tirés de l'arrière-pays et qui parlaient différentes langues autochtones. Avec le temps, elle a envahi la place du marché et a été adopté par les missionnaires baptistes, plutôt que la langue de leur croisade évangélique. Depuis de nombreuses années, il a été utilisé sur les terrains de jeux et sur les campus scolaires et dans les campagnes politiques, et aujourd'hui, il a forcé son chemin dans le paysage médiatique parlé. Le pidgin se présente comme suit :

a. Sa phonologie

- Les voyelles

Comme la plupart des langues d'Afrique occidentale, le Pidgin camerounais a sept voyelles, avec deux mi-voyelles : ouverte et fermée (Schneider 1966:14-17)²⁹. Schneider appelle *ey* et *ow* mi-voyelles fermée et *e* et *o* ouvertes tandis que Todd appelle *e* et *o* voyelles fermées contre *eh* et *oh* ouvertes.

²⁹Scheinder, cité par http://fr.wikipedia.org/wiki/Pidgin_camerounais, 15-02-2015.

- Les consonnes

La palatale approximative /j/ est écrite *y*, la palatale affriquée /tʃ/ et /dʒ/ sont écrites *ch* et *j*, et les nasales et palatales vélares /ɲ/ et /ŋ/ sont écrites *ny* et *ng* (Schneider 1966:12 - 14). Certaines de ces consonnes, comme /r/ et /l/, ne sont pas distinguées par des locuteurs qui n'ont pas de telles distinctions dans leurs langues locales :

b. Les classes de mots

- Le système des pronoms

Le système de base du pronom Kamtok distingue trois personnes et deux numéros. Dans la plupart des cas, la forme du pronom ne change pas de montrer la fonction grammaticale. Deux exceptions concernent la première personne du singulier, où *a* sert de clitique sujet sur les verbes, comme dans *mi, a mos go* = 'Je dois aller', et « *ma* » pronom possessif, comme dans « *ma beli* » « 'my belly »; 'mon estomac'. L'autre exception majeure est *-am* à la place de *i* ou *dem* comme suffixe d'objet sur les verbes, sauf lorsque le référent est humain, comme dans *a go was-am* 'I'll wash it.' Je laverai.

- Les verbes

Les verbes ne sont pas infléchis. Au contraire, ces notions sont véhiculées par un petit ensemble d'auxiliaires préverbaux (Schneider 1966:69-72, 95-104).

- *no* 'not'
- *nebaneva* 'never' Jamais
- *binbi* Passé
- *go* Futur
- *dondong* Perfective
- *di* Progressif
- *fit* 'can, able to' Capable de...
- *lak* 'must, like' Aimer/préférer
- *mos* 'must, ought to' Devoir
- *wan* 'want to' Vouloir
- *look* 'look, watch' Regarde

En somme, dans ce contexte de plurilinguisme, il devient très difficile pour les jeunes apprenants d'acquérir des compétences scripturales, étant donné leurs besoins de recevoir une instruction normative de la langue et de s'adapter au milieu socioculturel. Cette pluralité

linguistique fait que le français fait l'objet de diverses formes d'appropriation, ce en fonction des différentes zones.

1.2.4 Les milieux d'appropriation du français

Au Cameroun, il existe deux milieux principaux : les zones urbaines et les zones rurales. La capacité d'appropriation du français n'est pas la même dans les deux zones à cause de plusieurs phénomènes. Cependant en zone urbaine comme en zone rurale, le contact avec les différents parlers crée des interférences.

1.2.4.1 Les zones rurales

En réalité, au Cameroun les zones rurales ou villages sont les milieux où l'apprentissage du français, donc des compétences orthographiques sont les plus difficiles. Une descente dans les zones Bassa de Ngog Mapubi et Béti d'Okola nous a permis de constater que les habitants de ces lieux ne s'expriment quasiment pas en français, ni à la maison, ni à l'école. De ce fait les élèves qui y résident n'ont pas un vocabulaire fourni, ce qui influence fortement leurs productions écrites. D'ailleurs ceux-ci considèrent que la langue française ne sert qu'à l'école, à avoir de bonnes notes et à passer d'une classe à une autre. Ils s'intéressent encore moins à la bonne graphie des mots qu'ils considèrent comme aléatoire, facultative. Le milieu dans lequel ils vivent n'est pas fait pour améliorer les choses, car s'ils osent se servir de la langue française en dehors du milieu scolaire ils sont considérés comme des « blancs », ce qui semble être une appellation ironique. Comme on le constate, les langues locales ont une très grande influence sur la langue française qu'ils considèrent comme langue de la ville.

La promotion collective qui consiste à faire passer tous les élèves d'une classe à une autre quelle que soit leurs moyennes, constitue dans ces zones une difficulté. En effet, dans les villages comme dans les villes, les élèves au primaire évoluent peu importe les notes qu'ils ont en fin d'année. Beaucoup d'élèves y résidant ne fournissent plus aucun effort, car ils savent que, quelles que soient leurs résultats ils iront en classe supérieure. En effet, dans le souci d'avoir des élèves au lycée, certains établissements se voient obligés d'admettre en leurs seins des élèves qui n'ont carrément pas le niveau de la classe de sixième. Par exemple à Makaï, petit village de l'arrondissement de Ngog Mapubi, des élèves ont été admis en sixième avec la note de 3,70 de moyenne. De même, au lycée technique d'Okola, certains élèves y ont accès avec 4 de moyenne. En outre, beaucoup n'ont pas de livres, et l'accès aux technologies

comme les textes photocopiés est difficile d'accès, ce qui a tendance à aggraver l'incompétence des apprenants.

1.2.4.2 Les zones urbaines

On s'attendrait à ce qu'en ville où le français est principale langue véhiculaire, qu'il y ait une aisance dans son maniement. Malheureusement, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas. Cela est particulièrement dû à la forte dominance en ville du camfranglais, langue née du mélange français- anglais- langues locales. Ce parler malheureusement aussi, appauvrit le vocabulaire des élèves et donc leurs compétences scripturales.

Une autre difficulté dans les zones urbaines est l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication : l'abréviation extrême dans les textos (messages envoyés par téléphone) rend les élèves inaptes le moment venu, à formuler des phrases entières. On note aussi l'influence des médias, de la presse écrite qui souvent véhiculent des fautes d'orthographe dans leurs productions, productions qui influencent le jeune lecteur.

En outre, dans certaines familles mixtes sur le plan linguistique, le français devient langue maternelle, langue dans laquelle l'enfant devra émettre en toute spontanéité ses premières expériences. Cette situation compromet très souvent les dispositions d'une acquisition normée du français. Le jeune élève qui aura eu le français comme langue maternelle ne l'aura pas toujours appris dans le respect des règles, souvent parce que les parents n'ont pas toujours une compétence linguistique suffisante. Ces lacunes accumulées seront difficiles à corriger en situation de classe.

Il ressort ici que le milieu social est un facteur important à prendre en compte par l'enseignant sur le terrain. Il convient à présent de s'intéresser à la place que l'enseignement du français occupe dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

1.3 Le français dans l'enseignement au Cameroun

La langue française occupe une place prépondérante dans l'enseignement secondaire au Cameroun, particulièrement dans la zone francophone où elle est considérée comme langue seconde. Ngalasso³⁰ définit la langue seconde comme un idiome nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue et qui s'oppose aux autres langues

³⁰Ngalasso Mwatha Musanji, «Le concept du français langue seconde », *in le français langue seconde*, Didier-Erudition (collectif), 1992, P. 33.

dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus de l'acquisition) et logique (degré de maîtrise). D'où l'émergence d'un champ où le français fait l'objet de l'enseignement/apprentissage en vue de l'acquisition des savoirs scolaires. Cependant l'enseignement des langues camerounaises et des lettres classiques a été introduite dans les apprentissages au lycée. Comment concilier l'apprentissage de toutes ces langues avec celle du français ? La réponse est difficile d'accès. Wolfgang soutient justement que: « un enfant qui apprend simultanément deux langues fait face à un double travail ». Il ne démentirait pas que la difficulté sera triple dans le cas de trois langues et quadruple dans celui de quatre. Un enseignement/apprentissage efficace du français en milieu plurilingue devra donc tenir compte de ces difficultés.

1.3.1 Le français langue d'enseignement

Le 28 décembre 1920, le gouverneur général de l'Afrique Equatoriale Francophone (A.E.F.) signe un décret qui laisse expressément apparaître la politique assimilationniste de la France. Ce texte stipulait qu'aucune école ne serait autorisée si l'enseignement n'y était donné en français. L'enseignement de toute autre langue était interdit. Dans la zone francophone du pays dès lors, le français devient la langue par laquelle tous les enseignements sont dispensés. Dans un contexte d'hétérogénéité linguistique, cette loi affaiblit le potentiel des apprenants qui doivent d'abord maîtriser le fonctionnement d'une langue qui n'est pas la leur, et en plus s'en servir pour acquérir des savoirs plus complexes comme les sciences (physique, chimie, mathématiques, etc.).

1.3.2 Le français langue enseignée

Dès le jeune âge, les apprenants reçoivent l'enseignement de la langue française comme discipline. Au fur et à mesure qu'ils évoluent dans leur cursus scolaire, ils en découvrent la complexité. Cependant le quota horaire hebdomadaire alloué à l'enseignement de l'orthographe, est un handicap à l'acquisition des compétences scripturales chez les jeunes apprenants de la classe de 6^{ème}, si on tient compte de la politique éducative du Cameroun concernant l'enseignement du français qu'on retrouve dans les nouveaux programmes³¹ qui stipule que l'enseignement de l'orthographe doit permettre à l'apprenant de « *s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française.*», en prenant en compte les différentes composantes de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, l'orthographe phonétique et l'orthographe d'usage.

³¹ Curriculum du sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6^{ème}, 5^{ème}), 2012, p. 49.

En effet, vu le volume horaire que les différentes progressions donnent à l'enseignement de l'orthographe il est normal d'observer ces graves lacunes orthographiques chez les élèves de sixième. Par exemple, si on prend la progression des classes de sixième au Lycée Général Leclerc, on constate avec étonnement que l'orthographe occupe six heures sur les cent huit heures accordées à l'enseignement des savoirs notionnels de la langue française. Au lycée de Makaï les enseignants consacrent douze heures à l'enseignement de l'orthographe. Ce quota est insignifiant vu les graves lacunes observées dans les productions écrites des élèves.

Les techniques d'évaluations en orthographe ont changé depuis 2012 : presque tous les établissements secondaires ont adopté au lycée la correction orthographique. Même si elle est un moyen d'améliorer les notes des élèves en orthographe, elle consiste aussi un handicap. En effet, l'exercice consiste à glisser plusieurs fautes de grammaire et d'orthographe que les apprenants sont censés repérer et corriger. Cependant il arrive très souvent qu'au lieu de retrancher, les élèves rajoutent des fautes. Et lors de la correction, on ne s'attarde que sur les fautes qui ont été glissées, laissant de côté celles qui ont été ajoutées par les élèves. Ainsi, bien que la correction orthographique relève les notes en orthographe des apprenants, elle ne participe pas vraiment au développement des compétences scripturales chez ceux-ci.

1.4 Les spécificités de l'orthographe du français

La langue française présente une spécificité qui rend son apprentissage complexe : le code écrit ne coïncide pas avec le code oral. Une compétence métalinguistique est nécessaire pour la maîtriser. D'autre part, l'acte d'écrire met en jeu simultanément de nombreuses compétences chez l'élève. Face à ces multiples tâches, l'élève relègue les compétences orthographiques, difficiles à appliquer, au second plan. On peut parler d'une problématique de la norme orthographique.

1.4.1 La notion de transparence

La notion de transparence ou de régularité renvoie aux correspondances entre unités sonores et unités orthographiques. Peereman et Content définissent la transparence comme « une mesure du degré selon lequel un son donné peut être mis en correspondance avec une unité orthographique »³². En français, comme en anglais, les correspondances entre ces deux

³²Peereman, R., Content, A., et Bonin, P. "Is perception a two-way street? The case of feedback consistency in visual word recognition".in *Journal of Memory and Language*, 39,151-174. 1999

types d'unités sont quasi systématiques alors qu'elles sont systématiques et transparentes en italien.

En français, le découpage de la chaîne écrite ne correspond pas à celui de la chaîne parlée car une seule lettre peut correspondre à plusieurs phonèmes (ex : la graphie « x » correspond au groupe de phonèmes /ks/ ou /gz/) et inversement, un groupe de lettres peut correspondre à un seul phonème (ex : la graphie « ph » correspond au phonème /f/). Un même son peut parfois aussi être transcrit de plusieurs façons. Ainsi, le phonème /s/ pourra être transcrit « s, ss, c, ç, t, ou encore sc » selon le contexte. De la même façon, deux phonèmes différents peuvent être transcrits d'une seule manière. Exemple: la graphie « c » peut correspondre à la fois au phonème /k/ et au phonème /s/.

Le français dispose en réalité de plus de 30 phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-consonnes) et d'un nombre bien plus important de graphèmes (environ 130). Ce décalage est à l'origine de la polyvalence graphique. Un mot peut ainsi en français avoir potentiellement plusieurs orthographe. La complexité de cette polygraphie se trouve renforcée par le fait qu'elle se trouve investie de fonctions morphologiques ou distinctives.

Ziegler, Jacobs et coll.³³ rapportent qu'un mot monosyllabique en français possède en moyenne 3,67 possibilités d'écriture. La sélection des bons phonogrammes parmi plusieurs représentations graphiques concurrentes implique donc souvent un traitement non phonographique. Comme l'expliquent Bosse et Pacton³⁴, c'est l'utilisation de connaissances morphologiques qui permettra de choisir entre plusieurs transcriptions plausibles d'un son donné. Par exemple, savoir que le son /et/ est transcrit « -ette » et non « -aite », « -ète » ou « -ête » lorsqu'il correspond à un suffixe diminutif peut aider à écrire des mots morphologiquement complexes comme « fillette » (fille + ette). Les programmes prévoient l'apprentissage des homophones lexicaux pour permettre aux élèves de reconnaître la différence entre ces différents sons et leur morphologie. C'est pourquoi beaucoup d'élèves des lycées dans lesquels nous avons enquêté ont pu faire la différence entre les sons « être », « ètre » et « ettre » dans le mot « lettre ». Cependant, l'opacité de la langue française n'est pas le seul obstacle à l'acquisition de l'orthographe. Il y a aussi l'étymologie des mots.

³³Ziegler, Jacobs et coll, "Statistical analysis of the bidirectional inconstancy, of spelling and sound in French", *in behavior reseach methods, instruments and computers*, 1996 n°28, P.544-557

³⁴Bosse M-L. et Pacton, S. ." Comment l'enfant produit-il l'orthographe des mots ?" *In P. Dessus & E. Gentaz (Eds), Apprendre et enseigner à l'école* , Paris, Dunod, 2006.

1.4.2 L'étymologie des mots

L'étymologie des mots renseigne aussi le scripteur sur la bonne orthographe et le sens des mots, d'autant que le français privilégie parfois la transparence des racines, au détriment de la régularité des sons. Si l'on écrit, par exemple, « femme » avec un « e » (ce qui constitue une transcription très inhabituelle du son /a/), c'est pour faire apparaître la relation de sens avec d'autres mots de la même famille comme « féminin » ou « femelle ».

De la même façon, si on transcrit par la même lettre le /o/ fermé du mot « sot » et le /o/ ouvert du mot « sotté », c'est pour que leur racine commune reste apparente (Dehaene, 2007). Le scripteur a ainsi recours à des stratégies d'analogie que nous développerons plus loin.

A cette polyvalence graphique s'ajoute l'existence, en français, d'un certain nombre de lettres muettes qui jouent un rôle grammatical essentiel, qu'il s'agisse de désinences verbales (ex : le « t » de « il dit »), des marques de nombre (le « s » ou le « x »), de genre (le « e »), des marques d'accord (« ent » à la fin des verbes à la 3^{ème} personne du pluriel) ou encore des marques dérivationnelles (ex : bavard), lesquelles ne s'entendent pas à l'oral. Là encore, les connaissances morphologiques jouent un rôle essentiel. En permettant de comprendre, à l'écrit, des aspects sans contrepartie phonologique, ces règles (coûteuses cependant en attention), lorsqu'elles existent, apportent une aide considérable pour orthographier correctement certains mots contenant des lettres muettes. Par exemple, la consonne muette finale « d » du mot « bavard » trouve ainsi sa justification dans des mots morphologiquement reliés dans lesquels cette consonne est prononcée (ex : bavarde, bavarder, bavardage...). Les enfants prennent l'habitude d'y recourir très tôt et leur sensibilité aux connaissances morphologiques permet d'ailleurs d'expliquer un certain nombre d'erreurs constituées, par exemple, de l'ajout de lettres muettes à des mots n'en comportant pas. C'est le cas, par exemple, du mot « cauchemar », souvent orthographié par erreur (même parfois par des scripteurs habiles) avec un « d » en final du fait des liens morphologiques avec « cauchemarder » ou « cauchemardesque ».

Enfin, l'orthographe française utilise des graphies différentes pour distinguer les homophones lexicaux et lever ainsi, à l'écrit, toutes les ambiguïtés de l'oral (ex : « ver/verre/vert/vers »). C'est, là encore, l'étymologie ou les connaissances morphologiques qui guident parfois le choix de ces graphies. Ainsi, c'est l'étymologie de « cygne vs signe » (« cygne » dérivé du latin « cygnus » vs « signe » dérivé du latin « signum ») qui permet d'expliquer la graphie de chacun de ces deux mots. Le scripteur, sans même avoir de connaissances détaillées de l'étymologie de chacun de ces deux mots, se trouve plus ou moins

consciemment guidé par elle. En effet, l'enfant, même jeune, sait que ces deux mots ne s'écrivent pas de la même façon en raison du sens différent qu'ils expriment. L'opacité du français est donc due à la structure de la langue mais aussi à son Histoire. Il existe un grand nombre de mots dont l'orthographe dépend de l'utilisation de connaissances orthographiques et morphologiques spécifiques.

L'usage d'une typologie des erreurs permet de constater récurrentes pour faire progresser les élèves et les rendre attentifs à leur façon d'écrire. Cet exercice doit aussi être effectif en situation de classe comme le prévoient les nouveaux programmes de l'APC-ESV quand ils préconisent la remédiation après une évaluation sommative : « elle se fonde sur l'exploitation de l'erreur, pour combler les lacunes qui ont auront préalablement été identifiées avec précision. »³⁵. Cette typologie que nous dresserons plus tard correspond aux différentes dimensions de l'orthographe.

1.4.3 Les dimensions de l'orthographe

Selon N. CATACH, l'orthographe (mot dont l'origine est liée à deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire et correctement) française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

- des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique ;
- des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques ;
- des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

Il existe trois types d'orthographe³⁶ : l'orthographe phonétique, l'orthographe lexicale ou d'usage et l'orthographe grammaticale.

1.4.3.1 : L'orthographe phonétique

Cette orthographe est dite phonétique car elle se fonde sur la prononciation et représente les sons tels qu'on les entend et rien que ceux-là. Elle se rapporte au système de conversion phonèmes-graphèmes. Le phonème est, selon Catach

³⁵ Programme d'études de français première langue classes de 6^{ème} et 5^{ème} guide pédagogique, p.12

³⁶Ministère des enseignements secondaires, inspection générale des enseignements, *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français*, Août 2014, p.44

La plus petite unité sonore dépourvue de sens, mais qui a une fonction distinctive de la chaîne orale. C'est un ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes.³⁷

En un mot, les phonèmes ne sont pas décomposables en de plus petites unités. Exemple: les phonèmes /p/, /a/, /p/, /a/ dans le mot « papa ». Le graphème est selon la même auteure

La plus petite unité distinctive et / ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme: on, an in, trigramme: ein, eau, ain), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée. Ex. : p, ou, r, ch, a, SS, e, r, dans « pourchasser».³⁸

Le système orthographique français est complexe, car le code écrit ne correspond pas toujours au code oral, ni le nombre de phonèmes au nombre de graphèmes. C'est pourquoi les programmes d'enseignement du français prévoient l'enseignement de la phonétique dès la première séquence en classe de 6^e. Quelques élèves des lycées dans lesquels nous avons mené notre enquête savent faire la différence entre les sons /e/ et /ɛ/ dans les déclinaisons,

Exemple : *Quand je serai grande, je voudrais devenir psychiatre.*

Cependant ce n'est pas le cas chez beaucoup d'autres élèves.

1.4.3.2 L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale semble faire appel à la mémoire visuelle. Un mot présente aux yeux une graphie obtenue par convention que l'élève doit mémoriser. L'orthographe lexicale (d'usage) touche « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord ».³⁹ Elle contribue à la lisibilité des textes. Il s'agit de tout ce qui concerne l'image graphique ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème). Nous parlons des phonogrammes (phonogramme «ou» dans le mot *hibou*); des morphogrammes lexicaux (le graphème « d » dans le mot *marchand*) ; des logogrammes (« cru» de *croire* et «crû» de *croitre* sont différenciés par l'accent circonflexe); et des idéogrammes que Catach (1980) définit comme des signes extérieurs à l'alphabet, mais qui sont hautement informatifs (dans le mot *l'école*, l'apostrophe représente l'idéogramme qui

³⁷N. Catach, *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, éditions Fernand Nathan, paris, 1986, P.16.

³⁸Ibidem.

³⁹Simard, Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995, p. 145-165.

évite la rencontre de deux voyelles). Elle se rapporte aux règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens : c'est le principe du dictionnaire.

L'orthographe lexicale définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Chaque mot possède une orthographe ou graphie définie. Pour aider les élèves à percevoir cette différence, on retrouve dans les manuels au programme des leçons sur les homophones lexicaux, que les programmes demandent d'étaler sur toute l'année.

Il importe donc, d'être vigilant, de faire preuve d'un certain sens de l'erreur (comme on a le sens du danger) et de consulter le dictionnaire aussitôt que le doute s'installe. Le rappel qui suit ne peut évidemment tout couvrir ; il est plutôt un phare qui invite à une attention accrue et soutenue. L'orthographe d'usage ou lexicale est censée représenter en formes écrites la prononciation des mots, selon une correspondance phonèmes-lettres régulière. Cependant, l'évolution graphique suivant rarement, ou avec retard, l'évolution phonétique de la langue, l'orthographe d'usage a perdu, dans beaucoup de langues, sa régularité.

1.4.3.3: L'orthographe grammaticale

Elle se réfère à la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies). L'écriture d'un mot dépend ainsi souvent des autres mots présents dans la phrase. Elle varie en fonction de sa position et des relations qu'il entretient avec ces autres mots. La dimension morphologique flexionnelle se marque par les accords en genre (masculin/féminin), en nombre (singulier/pluriel) ainsi que par les flexions verbales (la conjugaison). L'orthographe grammaticale concerne les marques d'accord: accord du verbe avec son sujet, accord en genre et en nombre des noms, adjectifs, déterminants, accord du participe passé.

Ainsi dans « *Sa réponse est claire* », la forme clair relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du -eféminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale.⁴⁰

Par conséquent, quand nous parlons d'orthographe grammaticale, ils'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase, ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour

⁴⁰ Idem p.145.

effectuer l'accord requis. Ce travail d'accord demeure tout de même très complexe pour les scripteurs ou apprentis-scripteurs. Brissaud et Bessonat nous expliquent les raisons qui rendent l'orthographe grammaticale si compliquée pour les apprenants:

Aujourd'hui la grande difficulté, qui rend l'orthographe du français particulièrement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse: les marques ne s'entendent pas. Il s'ensuit que le scripteur privé du secours de l'oral pour décider de la distinction des lettres morphologiques le plus souvent muettes (-s, -t, e, notamment) doit recourir à un calcul nécessairement coûteux. Avec l'habitude, l'exposition à des patrons syntaxiques dominants va conduire à traiter de manière automatisée la distribution des marques d'accord [...]⁴¹

A cet effet les enseignants de français au Cameroun sont exhortés par les nouveaux programmes de français à enseigner les notions comme : le pluriel des adjectifs de couleur, des mots composés, des mots qui se terminent en **eu**, **au**, etc. Le constat est que quelques élèves savent appliquer certaines de ces règles, même si beaucoup ont encore du mal à les appliquer.

Exemple : *dans les lignes qui suivent, je vais faire un exposé.*

Comme nous l'observons, l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde, déjà, à cause de son opacité qui ne facilite pas la distinction entre certains sons. Ensuite du fait qu'elle est le vestige d'une autre langue, elle a gardé certaines traces de cette langue, qui rendent la connaissance de l'étymologie des mots indispensable pour faire la différence entre certains homophones. Les quatre dimensions de l'orthographe que nous avons énoncée plus haut indiquent que son enseignement doit être détaillé pour être aisément enseignable et assimilable.

Cependant, cette complexité de l'orthographe française est associée à deux autres facteurs non négligeables dont il faut tenir compte pour en déjouer les pièges. Ces facteurs sont : le développement cognitif des élèves et l'interférence linguistique.

1.5 Le développement cognitif

Selon Piaget le développement cognitif est l'évolution de grandes fonctions comme l'intelligence, la mémoire, le langage, la numération, etc. Le développement cognitif stipule que les connaissances, y compris celles orthographiques s'acquièrent par stade.

⁴¹Brissaud, C. et Bessonnat, D. (2001). *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble, ISBN 2-86622-584-8 et Delagrave ISBN 2-206-08460-0, collection 36, 256 pages.

En effet, les erreurs non phonologiquement plausibles sont essentiellement présentes au début de l'apprentissage de l'orthographe. Les jeunes enfants ont tendance à ne transcrire un groupe de phonèmes qu'avec une seule lettre (simplification consonantique), ou à substituer un phonème par un autre phonologiquement. D'ailleurs, Fayol et Jaffré ont constaté que certaines configurations étaient davantage sujettes à erreurs. Ils ont donc émis l'hypothèse de « zones » propices à l'apparition d'erreurs orthographiques.

L'orthographe des mots présente des zones de fragilité qui correspondent à des configurations pour lesquelles les individus, mêmes experts, manifestent des hésitations. Ces zones seraient réparties en deux types : Le premier type correspond aux éléments diacritiques (accents, trémas,...), qui renvoient majoritairement à la prononciation (ex : é/è) mais aussi à la dimension visuelle (ex : a/à). Le second type concerne les ambiguïtés de transcription, c'est-à-dire les situations dans lesquelles le scripteur doit opérer une sélection à partir d'indices intra-lexicaux (conventions d'écriture propres à certains mots, ex : malgré, parmi), syntaxiques (gestion des accords) ou encore sémantiques (homophones, hétérographes, ex : sais, ces).

Van Reybroeck et Hupet⁴² ont réalisé une synthèse des travaux, en psychologie cognitive, consacrés à l'acquisition de l'orthographe grammaticale de l'accord en nombre. Ils montrent que ces travaux peuvent être regroupés en trois ensembles de recherche :

- l'établissement d'étapes de développement ;
- l'identification de différents mécanismes cognitifs soutenant l'apprentissage ;
- la contribution d'informations de type morphologique, syntaxique et sémantique à la mise en œuvre de l'accord grammatical.

Les études menées sur les étapes de développement et sur les mécanismes cognitifs sous-jacents montrent que l'apprentissage de la morphologie écrite du nombre nominal et verbal en français semble suivre le schéma d'évolution suivant :

- non repérage des marques et de leur signification ;
- détection et interprétation du **-s** nominal puis du **-nt** verbal en compréhension, détection d'erreurs d'accord ;
- mise en œuvre en production du **-s** nominal et extension (surgénéralisation) aux adjectifs (ce qui conduit à la réussite) et aux verbes (ce qui induit des erreurs) ; cette mise en œuvre résulte vraisemblablement de l'utilisation

⁴² Van Broeck et Hupet, L'acquisition de l'orthographe grammaticale, cadres théoriques et généraux, in *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, N°116, 2012, p. 60-65.

systematique d'un algorithme de calcul de l'accord correspondant à une règle simple : « si pluriel alors **-s** » ;

- apparition des emplois de **-nt** aux verbes avec surgénéralisation à certains noms (qui ont des homophones verbaux fréquents) et disparition des **-s** aux verbes, sauf avec certains d'entre eux (qui ont des homophones nominaux fréquents).

Ces erreurs, à la différence des précédentes, renvoient non plus à l'utilisation dominante d'un algorithme (si pluriel et nom alors **-s** ; si pluriel et verbe alors **-nt**), mais au stockage et à la récupération directe en mémoire d'associations entre mots et flexions.

Ces associations automatiques sont consécutives à l'imprégnation (apprentissage implicite) par les co-occurrences lues dans les textes, ce qui explique leur caractère systématique et inconscient, et donc très difficile à prévenir, même chez des adultes cultivés. Cette hiérarchie de difficultés tiendrait à la fois au caractère sémantiquement fondé ou non de la pluralité et à la fréquence et à la fiabilité des marques **-s** et **-nt**.

Ainsi, le pluriel nominal est sémantiquement motivé : on ajoute **-s** pour marquer la pluralité des référents. En revanche, le pluriel verbal est formel : l'ajout de **-nt** ne correspond pas à une pluralité référentielle.

Exemple : dans *les chiens aboient*,

l'action d'aboyer ne se trouve pas modifiée par la présence de plusieurs chiens. Les noms étant plus fréquents que les verbes, la probabilité de rencontrer **-s** et de le repérer comme marque du pluriel est plus élevée que la probabilité de rencontrer **-nt** (pluriel verbal). Par ailleurs, la marque **-s** est extrêmement fiable pour signaler la pluralité : Sur 19384 noms et sur 10431 adjectifs recensés par la base Brulex, seuls 504 (soit 2,6%) et 107 (soit 1%) respectivement se terminent au singulier par **-s**.

En d'autres termes, la rencontre d'un **-s** en finale nominale permet de conclure avec une bonne certitude à la pluralité. Par contraste, la marque **-nt** est fréquente en finale nominale ou adjectivale : 2819 mots se terminent au singulier par **-nt**, ce qui donne une moindre fiabilité à **-nt** qu'à **-s** comme marque de pluralité. En conséquence, **-nt** serait une marque de pluralité plus difficile à repérer et à utiliser que **-s**. Ce constat fait par Brulex est également le nôtre, et cela nous le verrons plus tard dans la typologie des erreurs orthographiques.

L'accord de l'adjectif permet au moins partiellement de dissocier le fondement sémantique de la pluralité et les aspects formels (fréquence et fiabilité). En effet, l'accord de

l'adjectif n'est pas plus motivé sémantiquement que celui du verbe. En revanche, il est assuré par l'ajout de -s fréquent et fiable. Fayol, Totereau et Barouillet⁴³ ont montré que les proportions d'erreurs de non marquage du pluriel sont approximativement équivalentes pour les adjectifs (quelle que soit leur position, avant ou après le nom) et les verbes, et sont plus élevées pour les noms au CM2 et en 6e. Ensuite, les adjectifs sont plus tôt et plus correctement fléchis (au CM2 et en 6e) que les verbes. Enfin, l'accord verbal est souvent réalisé de manière erronée par ajout du -s au lieu du -nt. Par exemple notons cet exemple que l'on retrouve sur une copie d'un élève du lycée d'Okola :

*J'aimerais être médecin parce que les médecins **donnes** des conseils aux femmes enceintes*

Les résultats de cette étude confirment donc l'hypothèse sémantique, mais révèlent également un impact des aspects formels.

D'autres travaux, entrepris au Québec dans le sillage de ceux de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard et de Weck ont cherché à préciser les représentations grammaticales des élèves de l'école primaire. Ils ont montré que la notion d'adjectif n'était pas stabilisée en fin de scolarité primaire : les qualifiants sont mieux reconnus que les relationnels (ou classifiants) et les transcatégoriels sont moins bien identifiés que les autres. Tout se passe comme si certains adjectifs étaient plus adjectifs que d'autres et comme si la forme primait sur la fonction.

Les différentes études utilisant des épreuves de production (rappel ou complètement de phrases), de compréhension ou de détection d'erreurs ont ainsi montré que les enfants comprennent très tôt la pluralité associée à -s et que cela est moins précoce avec -nt. Ils savent très vite quelles marques sont pertinentes. Mais l'utilisation reste longtemps peu assurée, notamment quand il s'agit de gérer les marques dans ses propres écrits, comme le constatent souvent les enseignants : ils savent accorder quand on leur donne un exercice (par exemple un exercice à trous) ; mais ils ne savent plus en dictée, et encore moins en rédaction. Quatre sources potentielles d'erreur orthographique grammaticale peuvent être distinguées en se référant à la différence entre connaissances déclaratives (savoir que) et connaissances procédurales (savoir -faire) :

- méconnaissance complète (déclarative et procédurale) d'une règle ;

⁴³Fayol, M., Totereau, C., et Barouillet, « Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections : noun, adjective, and verb agreement in written french », in *Reading and Writing*, 19, 2006, p. 717-736.

- connaissance déclarative de la règle, mais incapacité à mettre en œuvre la règle correspondante ;
- connaissance déclarative de la règle, capacité à la mettre en œuvre, mais mise en œuvre laborieuse, très coûteuse en énergie, ce qui empêche le scripteur de l'appliquer systématiquement ;
- application automatique de procédures, alors que certaines conditions restrictives devraient en empêcher le scripteur au profit d'une application non automatique, contrôlée (en particulier pour éviter les erreurs d'accord de proximité, par exemple *le bébé des voisins pleurent.*).

1.6 L'interférence linguistique

Les élèves du Cameroun ont une langue maternelle dont le système phonologique est éloigné du français. De ce fait, ils devraient pouvoir bénéficier avant toute chose d'un enseignement de phonétique qui leur permettrait dans un deuxième temps d'acquérir l'orthographe du français. Les expériences menées par les auteurs des deux articles suivants parviennent à la même conclusion: sans une bonne maîtrise de la phonologie du français, l'orthographe ne peut être apprise efficacement.

Après avoir décrit les systèmes phonologiques et prosodiques du français et du tchèque, Danièle Geffroy Konštacký et Sylva Nováková⁴⁴ montrent comment les particularités du français posent des problèmes aux locuteurs Tchécoslovaques, particulièrement dans la chaîne parlée: difficulté à reconnaître des mots et à les segmenter, difficultés dans le passage d'un graphème à plusieurs phonèmes, (notamment avec le e caduc). Une expérience de terrain (sous la forme d'une dictée en première année de pédagogie à l'Université) montre en effet que les problèmes principaux sont dus à une mauvaise perception de la phonologie du français. En conséquence, les auteures proposent un travail en amont permettant, dès le début de l'apprentissage, l'acquisition systématique des compétences phonético-phonologiques. Elles proposent également de ne pas se contenter d'enseigner les mots isolément, mais de favoriser aussi la prosodie.

L'apprentissage d'une langue étrangère subit inévitablement l'influence des habitudes liées à la langue maternelle, que celle-ci soit ou ne soit pas enseignée à l'école. On a

⁴⁴Danièle GEFFROY KONŠTACKÝ et Sylva NOVÁKOVÁ, « De la phonologie à la graphie vers leur synergie: une expérience tchèque », in revue *Travaux neuchâtois de linguistique*, N° 54, 2011, p. 63-72.

beaucoup insisté sur les phénomènes d'interférence qui se produisent d'une langue à l'autre dans le chapitre un. En effet au Cameroun, nous l'avons vu, la langue française doit coexister avec l'anglais, les plus de 248 langues nationales, sans compter l'argot parlé dans les rues. Cette cohabitation a une influence indéniable sur les compétences scripturales des apprenants.

Il ressort de ce contexte que l'enseignement du français est en bute à de nombreux obstacles, au niveau socioculturel, caractérisé par le plurilinguisme, au niveau de la place du français dans l'enseignement au Cameroun, particulièrement en classe de 6^e à celui de la structure morphologique de cette langue. Il est donc de bon ton de se demander quelles répercussions celles-ci ont sur les productions écrites des élèves. En effet, l'orthographe constitue un obstacle à tous les niveaux de l'enseignement : quelle que soit l'activité mise en place, l'absence de maîtrise orthographique ralentit la progression et nécessite de faire régulièrement le point sur telle ou telle dimension du code qu'est l'écriture de la langue française. Et l'entreprise semble de prime abord sans fin, tant il est difficile de fixer des règles qui touchent au fonctionnement linguistique et demandent de penser la langue au moment même où on l'utilise.

De plus, l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde, parce qu'elle est très opaque. La correspondance entre le code oral et le code écrit n'est pas claire. En effet, le code écrit ne coïncide pas toujours avec le code oral, ce qui a tendance à rendre difficile la maîtrise de la graphie correcte de ces mots. En outre, le fait que le français soit une langue issue d'une autre fait que la bonne maîtrise de la morphologie de ces mots dépend entièrement de la bonne maîtrise de leur signification étymologique. Par ailleurs, le développement cognitif des élèves structure leur apprentissage : ils apprennent à bien écrire graduellement, c'est-à-dire en partant des structures les plus simples à celles plus complexes. Néanmoins cette activité n'est pas toujours aisée en contexte pluri linguiste, et où la langue française n'est que langue seconde, donc donne lieu à des interférences linguistiques. Cependant, bien qu'apprendre à bien écrire ne soit pas une tâche aisée, il est possible de remédier à ces difficultés que nous avons énoncées par le moyen de la lecture. La théorie qui sera expliquée dans le chapitre suivant montrera comment la pratique constante de la lecture peut aider à acquérir des compétences orthographiques.

CHAPITRE DEUX : DE LA LECTURE A L'ECRITURE

Les relations entre la lecture et l'écriture sont un phénomène complexe. Ces relations reposent sur l'utilisation de connaissances communes (correspondances graphophonétiques, lexicale, syntaxe, ponctuation, structures textuelles, etc.) et de processus cognitifs et métacognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte, relecture/révision, gestion de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur, etc.). D'autres recherches ont révélé que la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc. comment ces processus cognitifs et métacognitifs entrent-ils en compte dans l'acquisition des compétences orthographiques ? Pour répondre à cette question, nous développerons une des théories les plus populaires sur le sujet : la théorie d'auto apprentissage de David Share et ses pairs. De fait, nous verrons comment le décodage, l'effet d'exposition aux mots, les facteurs environnementaux, etc., concourent à l'acquisition des compétences orthographiques par l'activité de lecture.

David Share est un psychologue Australien qui s'est intéressé à l'acquisition des connaissances orthographiques à travers la lecture. Associé à plusieurs autres chercheurs, à l'instar de Valdois, Perruchet et Pacton, il développe la théorie de l'auto apprentissage dans laquelle il présente les processus cognitifs et métacognitifs qui permettent le transfert des compétences de lecture en compétences orthographiques.

2.1 L'importance du décodage

L'hypothèse d'auto-apprentissage de Share⁴⁵ suppose que l'auto-apprentissage est la principale condition d'acquisition de l'orthographe spécifique des mots. Selon cette hypothèse, l'enfant commence à mémoriser l'orthographe spécifique d'un mot à partir du moment où il a décodé correctement ce mot. La lecture-décodage (ou lecture par une procédure analytique) serait donc une condition sine qua non de l'acquisition des connaissances orthographiques lexicales. Une conséquence importante de cette hypothèse est

⁴⁵Share, D.L. « Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition ». in *Cognition*, 55, 1995, p. 151-218.

qu'on ne conçoit plus l'acquisition de l'orthographe lexicale comme dépendante d'un stade de développement (selon le modèle de Frith, 1985)⁴⁶, mais comme dépendante de l'expérience de l'enfant face à l'item.

A partir du moment où l'enfant a pu produire correctement la forme orale d'un mot écrit, que ce soit par application des correspondances graphèmes-phonèmes, par analogie ou même avec l'aide du contexte, l'auto-apprentissage peut avoir lieu. Ainsi, l'hypothèse prévoit que l'orthographe de certains mots peut être mémorisée dès le début de l'apprentissage de la lecture. Les études empiriques portant sur l'auto-apprentissage de l'orthographe lexicale ont débuté il y a une dizaine d'années. Dans le paradigme proposé par Share, les enfants doivent lire des pseudos mots insérés dans de courtes histoires. Après un délai variable, les connaissances orthographiques de ces pseudos mots sont testées par des tâches de reconnaissance lexicale, de dictée ou de vitesse de lecture. Toutes les études ayant utilisé ce paradigme confirment l'hypothèse selon laquelle la lecture-décodage est importante pour l'acquisition des connaissances orthographiques (Share, 2008)⁴⁷.

Ainsi, différents auteurs à l'instar de Cunningham, Perry, Stanovich, et Share⁴⁸, ont montré que les enfants avaient acquis une connaissance orthographique des pseudos mots rencontrés quelques jours avant, à condition de les avoir lus. Leur connaissance orthographique des items corrélait significativement avec leur capacité de décodage de ces mêmes items. De plus, lorsque le décodage est perturbé par une situation de double tâche avec mobilisation de la boucle phonologique (par exemple, l'enfant doit lire les pseudos mots silencieusement tout en prononçant à voix haute une suite de syllabes sans signification), les connaissances orthographiques acquises sont moindres. Tous ces résultats attestent de l'importance d'une lecture correcte pour acquérir l'orthographe. Dans la partie analytique de ce travail nous verrons si cette théorie s'applique à notre public cible.

En accord avec ces résultats, Share a développé l'hypothèse d'auto-apprentissage. Il postule que les représentations orthographiques spécifiques s'acquièrent essentiellement grâce au décodage utilisé par le jeune enfant pour lire les mots nouveaux. Share montre par exemple que la lecture par

⁴⁶Frith U. « Beneath the surface of developmental dyslexia. » In K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (eds.) *Surface Dyslexia: Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum, 1985.

⁴⁷Share, D. L. «Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis, *Advances in Child Development and Behavior*, 36, Amsterdam: Elsevier, 2008, p. 31-82 .

⁴⁸Cunningham, A., E., Perry, K.E., Stanovich, K. E., et Share, D. L. (2002). “ Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching”. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 2002, p. 185-199.

décodage de mots nouveaux pour l'enfant hébraïque est une condition suffisante à la mémorisation des formes orthographiques. Cunningham, Perry, Stanovich, ont confirmé ces résultats en langue anglaise. Ils trouvent une corrélation substantielle entre l'apprentissage orthographique et le nombre de mots nouveaux correctement décodés dans la phase d'auto-apprentissage. Même si, dans les langues opaques, la lecture par décodage conduit à des erreurs sur les mots irréguliers, et risque dans ce cas de fournir des informations phonologiques erronées, il est possible que la consultation du lexique oral permette de corriger la mauvaise prononciation lors d'une lecture en contexte (Sprenger-Charolles et al., 2003)⁴⁹. Dans ce cas, l'auto-apprentissage serait donc possible même pour des mots irréguliers.

En résumé, l'ensemble des données de la littérature montre que la lecture analytique semble être un canal essentiel d'acquisition des connaissances lexicales orthographiques. La lecture analytique étant très liée aux capacités de traitement phonologique, on peut avancer l'idée d'une relation indirecte entre traitement phonologique et connaissances orthographiques.

Cependant, expliquer la variation de l'acquisition de connaissances lexicales orthographiques par les seules variations des capacités de traitement phonologique semble insuffisant. Plusieurs auteurs reconnaissent que le recodage phonologique ne peut pas rendre compte à lui seul de l'acquisition des connaissances orthographiques. Effectivement, d'autres phénomènes entrent en compte.

2.2 L'effet du nombre d'expositions aux mots

L'effet du nombre d'expositions au mot cible semble également contribuer à l'auto-apprentissage. En revanche, le nombre d'expositions nécessaire fait l'objet d'un débat. Ainsi, pour Share, six expositions seraient nécessaires à la mémorisation (étude réalisée en 1999 auprès d'enfants de langue hébraïque). Ce même auteur, en 2004, a réalisé un autre travail l'amenant à conclure qu'une seule présentation de la série de pseudo-mots suffit à un rappel fiable. Ainsi, l'apprentissage croît avec le nombre d'expositions. L'auto-apprentissage sera d'autant plus efficace dans une langue opaque que le nombre d'expositions aux items cibles est élevé. D'ailleurs beaucoup d'enseignants que nous avons rencontrés sur le terrain confirment que, la pratique régulière de lecture favorise l'acquisition de compétences orthographiques.

2.3 L'effet de durabilité

Share⁵⁰ a également étudié l'effet de durabilité des connaissances acquises via l'auto-apprentissage en réalisant des post-tests après trois jours, une semaine et un mois. Dans tous

⁴⁹Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., Béchennec, D., et Serniclaes, W. « Development of phonological and orthographic processing in reading aloud, in silent reading and in spelling: A four year longitudinal study. » in *Journal of Experimental Child Psychology*. 84, 2003, 194-217.

⁵⁰Share, D.L. & Shalev, C. « Self-teaching in normal and disabled readers ».In *Reading and Writing*, 17, 2004, p. 1-31.

les cas, il observe que les formes orthographiques sont bien reconnues. A l'inverse, d'autres auteurs comme Nation et Angell, ont, eux, noté une dégradation des performances orthographiques entre celles évaluées à un jour d'intervalle et celles évaluées au bout de sept jours. Il semblerait que le nombre de présentations influe sur ce paramètre de durabilité. Ainsi, Muller et Bowey⁵¹ ont montré la persistance des connaissances, non seulement après les tests, mais encore jusqu'à six jours d'intervalle dès lors que les items ont été présentés quatre et huit fois. La durabilité des connaissances orthographiques dans une langue opaque est donc moins patente et semble liée au nombre d'expositions. Plus ce dernier est élevé, plus les connaissances perdurent. L'auto-apprentissage (ou « self-teaching ») accorde ainsi un rôle majeur à l'activité de décodage phonologique. Il permet à l'apprenant d'acquérir des représentations orthographiques détaillées des mots qu'il est amené à déchiffrer de manière récurrente. Dans la mesure où l'exposition au mot est répétée, même les plus jeunes enfants sont susceptibles d'en mémoriser la représentation orthographique, et ce, de façon durable.

Ces éléments sont en revanche moins franchement établis lorsqu'il s'agit de langues opaques, comme le français ou l'anglais. Pacton, Fayol, et leurs collaborateurs suggèrent, quant à eux, que d'autres facteurs sont impliqués dans l'apprentissage orthographique, en particulier les connaissances infra-lexicales.

2.4 L'apprentissage implicite des régularités grapho-tactiques

Les enfants acquièrent par leurs lectures une sensibilité aux régularités de leur système orthographique. Il s'agit dès lors de connaissances infra-lexicales. Ils perçoivent et intègrent le fait, par exemple, que certaines lettres sont doublées plus fréquemment que d'autres (par exemple, « m » plus que « c » ou « d »), et qu'elles ne le sont qu'en position médiane. En 2001, Pacton, Perruchet et coll.⁵² ont étudié cette sensibilité. Ils ont montré, grâce à une épreuve de jugement de pseudo-mots, la sensibilité des individus à la fréquence de doublement de consonnes mais aussi à la position légale des doubles lettres.

Ainsi, ils ont été beaucoup plus sensibles au doublement du « m » en position médiane qu'à celui du « h » dans cette même position. Cela révèle donc une connaissance implicite des règles affectant le doublement des lettres. Cette sensibilité débute très tôt, dès le

⁵¹ D. Muller et J. A. Bowey, « Phonological recording and rapid orthographic learning in third-grader's silent reading : a critical test of the self-teaching hypothesis, in *Child psychology*, vol. 92, 2005, p. 203-219.

⁵² PACTON, S., PERRUCHET, P., FAYOL, M., CLEEREMANS, A. « Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. » In *Journal of Experimental Psychology: General*, n°130, 2001, 401-426.

CE1. C'est ce qu'ont montré Pacton, Fayol et coll.⁵³ dans leur étude portant sur la transcription du /o/ à travers une dictée de pseudo-mots trisyllabiques. Ils concluent que les élèves utilisent une variété de graphèmes pour transcrire /o/, (par exemple, « eau » est fréquent en position finale, rare en position médiane et inexistant en position initiale) et prennent en compte l'environnement consonantique (par exemple, « eau » est plus fréquent après un « v » qu'après un « f »). Même les erreurs produites sont compatibles avec les régularités du système écrit de leur langue.

Les expériences de Wright et Ehri⁵⁴ montrent également une influence des régularités graphotactiques sur les performances des enfants, mais cette fois dans le domaine de l'apprentissage de mots nouveaux. Elles ont montré que les élèves retiennent mieux l'orthographe des mots dont la forme orthographique respecte la position légale des doubles consonnes. L'orthographe de mots spécifiques est donc induite par la connaissance que les enfants ont de la structure même des mots écrits. Une étude, réalisée par Campbell et Coltheart (1984) auprès d'étudiants anglais de licence, a révélé qu'après le visionnage du film *GANDHI*, ce mot, bien que correctement écrit et vu à maintes reprises, notamment lors d'affichages publicitaires, était transcrit « **GHANDI** » par 86% d'entre eux. Ils savaient que l'orthographe GANDHI comportait un « **h** » mais ne savaient pas où le placer. Leur erreur orthographique est en fait congruente avec les régularités grapho-tactiques de l'anglais où le bigramme « **gh** » est fréquent au sein des mots.

Ainsi, face à une tâche de transcription de mots nouveaux, l'enfant se réfère à ses connaissances infra-lexicales. Ces dernières semblent également jouer un rôle dans l'acquisition de connaissances lexicales. Plusieurs études montrent que la concordance entre la structure orthographique des mots à apprendre et les régularités grapho-tactiques détermine en partie les difficultés d'acquisition des connaissances lexicales et donc, la probabilité de productions orthographiques erronées. L'apprentissage de mots nouveaux, dont les patrons orthographiques seraient moins communs, apparaît ainsi plus difficile.

Ainsi, par exemple, dans le cas spécifique de mots tels que les noms propres ou étrangers, les régularités grapho-tactiques s'imposeraient au scripteur, parasitant l'écriture de ces mots particuliers qui ne respectent justement pas ces régularités. Les erreurs seraient ainsi

⁵³ PACTON, S., FAYOL, M., PERRUCHET, P. "The acquisition of untaught orthographic regularities in French." In L. VERHOEVEN, C. ERLBRO and P. REITSMA (Eds), *Precursors of Functional Literacy*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002, p. 121-137.

⁵⁴ WRIGHT, D.M., EHRI, L.C. "Beginners remember orthography when they learn to read words: The case of doubled letters" in *Applied Psycholinguistics*, n° 28, 2007, 115-133.

dues à l'application de procédures automatiques mal adaptées. Ces connaissances infra-lexicales, qui correspondent aux régularités grapho-tactiques, sont intégrées progressivement par l'individu au fur et à mesure de ses expositions à l'écrit. Il développe ainsi, spontanément et précocement, une sensibilité à ces régularités (lettres muettes, doubles consonnes fréquentes ou rares), sans qu'un enseignement explicite de ces aspects caractéristiques du système orthographique français ne lui soit prodigué.

2.5 Lecture-écriture et traitement phonologique

Dans une étude d'entraînement, Dixon, Stuart, et Masterson,⁵⁵ montrent que les enfants débutants ayant une bonne conscience phonologique mémorisent mieux et plus rapidement les connaissances orthographiques que ne le font les enfants faibles en conscience phonologique. Les élèves Camerounais rencontrent ce problème justement parce que le français n'est pas leur langue maternelle. Cependant, la littérature concernant le lien entre la conscience phonologique et la lecture lexicale est assez réduite. En fait, la plupart des études ayant défendu ce lien utilisent une mesure indirecte du traitement phonologique, qui est la lecture analytique (appelée parfois médiation phonologique). Le rôle majeur de la médiation phonologique dans l'établissement de connaissances orthographiques a été mis en évidence dans de nombreuses études longitudinales qui montrent que les lecteurs ayant manifesté au départ de bons scores en lecture de pseudo-mots sont ceux qui progressent le plus, y compris en lecture de mots irréguliers.

De plus, des études longitudinales indiquent que les capacités précoces de lecture de pseudo-mots expliquent une part importante de variance dans les connaissances orthographiques ultérieures. On a montré que les capacités précoces de décodage (mesurées par la lecture de pseudo-mots) prédisent une part significative de variance en lecture des mots irréguliers en fin de première année et en fin de quatrième année, confirmant le rôle du décodage (lui-même conditionné par les capacités de traitement phonologique) dans l'élaboration des connaissances orthographiques.

2.6 Acquisition de l'orthographe lexicale et capacités visuo-attentionnelles

Partant de la constatation que le décodage permet l'acquisition de connaissances orthographiques, réfléchissons à ce qui se passe pendant le décodage d'un mot que l'enfant n'a jamais lu. Par exemple, l'enfant lit /kra/-/p/-/o/ de façon un peu laborieuse, en regardant

⁵⁵Morag Stuart, Jackie Materson, et Maureen Dixon, *Journal of research in English*, vol. 23, Issue 1, février 2000, p. 12-21.

d'abord "**cra**", puis "**p**", puis "**aud**". Puis il effectue un assemblage phonologique et peut dire /**krapo**/ (et fait alors directement le lien avec la connaissance qu'il a de cet animal). Mais cet assemblage phonologique est insuffisant pour construire une connaissance orthographique lexicale du mot lu. Il faut également qu'un "assemblage orthographique" ait lieu, c'est-à-dire qu'il regarde et traite "**crapaud**", et non plus "**cra**" puis "**p**" puis "**aud**".

On peut en effet supposer que la capacité instantanée à reconnaître un mot écrit ou à retrouver l'orthographe d'un mot entendu nécessite la mémorisation du lien entre une unité-mot visuelle et une unité mot auditive. Dans ce cas, la lecture analytique n'est qu'une première étape participant au processus d'auto-apprentissage de l'orthographe des mots. La seconde correspond aux assemblages qui permettent de traiter le mot comme une unité phonologique et une unité orthographique. L'assemblage orthographique correspond ici à un traitement visuel différent de celui de l'étape précédente, puisque toutes les lettres du mot sont traitées en même temps, comme les éléments d'une seule unité-mot. La dernière étape est l'établissement (ou le renforcement) de la connaissance orthographique, c'est-à-dire du lien entre l'orthographe de l'unité-mot et sa phonologie. Cette étape correspond, pendant l'apprentissage, à la création d'une trace-mot en mémoire. Cette hypothèse est en accord avec les données rappelées dans les paragraphes précédents, qui montrent que la pratique d'une lecture décodage permet l'acquisition de connaissances orthographiques lexicales.

Elle est en particulier conforme avec l'idée que les capacités de traitement phonémique ont un impact sur cet apprentissage. En effet, le décodage et l'assemblage phonémique sont très dépendants des capacités de traitement phonémique. Cependant, cette conception amène également à s'interroger sur le traitement visuel du mot pendant le décodage, et particulièrement sur ce qui a été nommé « assemblage orthographique ». Pour que la forme visuelle du mot entier soit considérée comme une unité par le système, on suppose que le sujet est capable de traiter simultanément l'ensemble du mot vu. En d'autres termes, l'assemblage orthographique suppose le traitement visuel de toutes les lettres en parallèle. On peut alors faire l'hypothèse, que la capacité de traitement visuel simultané de toutes les lettres d'un mot conditionne l'acquisition des connaissances lexicales orthographiques. Cette capacité cognitive, simulée dans le modèle AVC98 par la fenêtre visuo-attentionnelle, pourrait avoir une influence sur l'acquisition de l'orthographe indépendamment de l'influence des capacités de traitement phonologique. Cette hypothèse a

été défendue dans le cadre d'études d'enfants dyslexiques, qui montrent que certains enfants dyslexiques présentent un trouble sélectif du traitement rapide de lettres présentées ensemble.

L'hypothèse dépasse cependant les seuls cas de dyslexie développementale. Si la capacité à traiter simultanément toutes les lettres des mots conditionne l'acquisition de l'orthographe, alors un lien entre ces deux capacités doit pouvoir s'observer pour l'ensemble de la population. Il est probable que, comme le traitement phonologique, le traitement visuo-attentionnel soit variable d'un enfant lecteur à l'autre. Dans ce cas, on s'attend à ce que de bonnes capacités de traitement visuo-attentionnel s'accompagnent de bonnes capacités d'acquisition des connaissances orthographiques.

Certaines études suggèrent effectivement un lien entre traitement visuo-attentionnel et lecture. Brannan et Williams⁵⁶ ont mesuré l'habileté à diriger son attention dans un espace visuel et ont trouvé des performances plus faibles chez les enfants mauvais lecteurs. Aghababian et Nazir,⁵⁷ suggèrent que les mauvais lecteurs n'extraient pas l'information visuelle des mots écrits comme les normo-lecteurs. Casco, Tressoldi, et Dellantonio⁵⁸ montrent que les enfants les plus lents dans une tâche de barrage de cibles sont également plus lents que les autres en lecture et font un nombre d'erreurs visuelles plus élevé. Ainsi, la performance dans une tâche impliquant l'attention visuelle sélective semble liée à la performance en lecture.

Pour résumer, l'hypothèse principale de la théorie de David Share est que l'acquisition de connaissances lexicales orthographiques, notamment lors de la lecture, dépendrait de deux capacités cognitives indépendantes : les capacités de traitement phonologique qui conditionnent fortement le décodage, et les capacités de traitement visuo-attentionnel qui conditionnent la formation de l'image mentale du mot entier. Cette hypothèse sera validée ou invalidée grâce à l'étude de notre corpus dans la partie analytique de ce travail. A présent évoquons d'autres phénomènes cognitifs.

⁵⁶ Brannan, J., William, M., "Allocation of vision attention in good and poor readers", in *Perception and psychophysics*, n°40, 1937, 23-28.

⁵⁷ Aghababian et Nazir, "Developing normal reading skills : aspect of the visual processes, underlying word recognition", in *Child psychology*, n°72, 2000, p. 123-150.

⁵⁸ Casco, Tressoldi et Dellantonio, *Visual selective attention and Reading efficiency are related in children*, cortex, sept. 1998, 531-546.

2.7 L'apprentissage implicite

Selon Perruchet et Pacton⁵⁹, l'apprentissage implicite correspond à un apprentissage non intentionnel dont découlent des connaissances non accessibles à la conscience et difficilement verbalisables. Cela ne signifie pas pour autant que l'apprenant est passif car cet apprentissage implicite requiert de l'attention. Ces auteurs insistent d'ailleurs sur la distinction à accorder aux termes « intention » et « attention » : il est possible d'apprendre sans avoir l'intention de le faire, il est en revanche impossible d'apprendre sans attention. Perruchet et Nicolas définissent de façon plus générale l'apprentissage implicite comme

Un mode d'adaptation dans lequel le comportement d'un sujet apparaît sensible à la structure d'une situation, sans que cette adaptation soit imputable à l'exploitation intentionnelle de la connaissance explicite de cette structure.⁶⁰

Autrement dit, notre environnement nous offre une pléthore de situations, d'expériences à vivre, dont nous allons, par un phénomène d'adaptation naturelle et donc de façon non intentionnelle, intuitivement intégrer des éléments saillants. Le modèle connexionniste, cité par Lété⁶¹, évoque un apprentissage non supervisé au cours duquel le réseau neuronal se modifierait en fonction des régularités statistiques extraites de son environnement et tenterait de les catégoriser, par ressemblance à des catégories préexistantes. Fayol et Jaffré précisent que cet apprentissage implicite est ainsi très tôt attesté au cours du développement de l'enfant et qu'il s'étend à l'ensemble des comportements perceptifs, moteurs, langagiers et sociaux. Il est cependant nécessaire que la situation d'apprentissage soit structurée et que les participants disposent de mécanismes cognitifs leur permettant d'extraire les régularités des écrits auxquels ils sont exposés.

2.8 L'apprentissage explicite

L'apprentissage explicite renvoie aux situations dans lesquelles les participants sont clairement informés qu'ils auront, à l'issue de la phase d'apprentissage, à se remémorer volontairement et consciemment tout ou en partie les éléments qui leur auront été présentés. Ces situations sont fréquentes en milieu scolaire et peuvent, par exemple, correspondre à

⁵⁹PERRUCHET, P., PACTON, S. « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite? » In revue *L'année Psychologique*, 104(1), 2004, 121-146.

⁶⁰PERRUCHET, P., NICOLAS, S. « L'apprentissage implicite: un débat théorique. » In revue *Psychologie Française*, n° 43, 1998, P.13-35.

⁶¹LÉTÉ, B. « L'apprentissage implicite des régularités statistiques de la langue et l'acquisition des unités morphosyntaxiques. », In revue *Langue Française*, n°151, 2006, 41-58.

l'apprentissage de listes de mots. L'attention est alors focalisée sur la connaissance à acquérir, laquelle pourra être verbalisée.

L'apprentissage explicite porte essentiellement sur l'apprentissage de la conscience phonologique, du système de correspondance phonèmes-graphèmes et des règles d'orthographe (lexicales, morphologiques, ...). L'enseignement des règles permet l'installation d'un système de contrôle. L'élève pourra utiliser ses connaissances, de façon intentionnelle, pour vérifier ses productions. L'apprentissage de la règle permet la mise en œuvre de mécanismes qui permettront, de se passer de cette règle. De plus, il accélère les apprentissages implicites. En conduisant l'enfant à multiplier, varier et répéter la manipulation de l'écrit, l'apprentissage explicite développe les automatismes et décuple ainsi les apprentissages implicites. Conscient de ce fait, les nouveaux programmes d'étude du français en classe 6^e et 5^e⁶² préconisent démarche dans l'enseignement de l'orthographe qui débouche sur la formulation de règles sur le phénomène linguistique étudié, et des exercices d'application pour veiller à la compréhension de ces règles.

Néanmoins, selon Gombert ⁶³, les connaissances explicites, acquises via un enseignement spécifique, seraient plus fragiles que les connaissances implicites. Ces dernières relèveraient davantage d'habiletés automatiques et n'auraient pas besoin d'être réactualisées, tandis que les connaissances explicites doivent être réactivées pour rester disponibles en mémoire. Cependant, Berry et Dienes⁶⁴ soulignent que la connaissance acquise explicitement est plus aisée à manipuler et moins liée au contexte d'apprentissage que la connaissance acquise de façon implicite. Il existe donc deux modes d'apprentissage : un apprentissage implicite plutôt centré sur l'assimilation des régularités grapho-tactiques, et un apprentissage explicite portant sur l'intégration des règles, notamment des correspondances phonèmes-graphèmes. Ces deux modes d'apprentissages, bien que distincts, participent tous deux à la production orthographique lexicale.

Comme nous l'avons montré, l'apprentissage du langage écrit repose à la fois sur des mécanismes implicites et explicites. En effet, les enfants ont besoin d'un enseignement explicite de la part de l'adulte pour comprendre le système alphabétique et les liens unissant le langage oral et le langage écrit. D'autre part, les enfants acquièrent précocement des

⁶² MINESEC, programmes d'étude de 6e et 5^e : Français, Août 2014, p.45.

⁶³ GOMBERT, J.E. "Implicit and explicit learning to read: Implication as for subtypes of dyslexia" In revue *Current psychology letter. Behaviour, Brain and Cognition*, n°10 (1), 2003.

⁶⁴ BERRY, D.C., DIENES, Z. *Implicit learning: Theoretical and empirical issues*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

connaissances implicites sur les régularités grapho-tactiques. Une partie de l'apprentissage se fait donc de manière implicite, c'est-à-dire de manière non intentionnelle et non consciente, plus ou moins indépendamment de l'assistance de l'adulte, au fur et à mesure de la fréquentation du langage écrit (Fayol et Jaffré, 2008)⁶⁵. Selon les situations, ces deux modes d'apprentissage interagissent ou agissent indépendamment.

Conscients que seule la lecture ne suffit pas à permettre l'acquisition complète des compétences scripturales, il convient de considérer les autres facteurs qui entrent en compte.

2.9 Les autres facteurs d'acquisition de l'orthographe

En plus de processus cognitifs d'apprentissage comme la lecture décodage, la conscience phonologique et les apprentissages explicites et implicites, il est évident que d'autres facteurs subtils associés à la pratique de lecture comme la fréquence, la mémoire, etc., permettent aussi de favoriser l'acquisition des compétences orthographiques.

2.9.1 L'effet de fréquence

La fréquence très variable avec laquelle les mots sont rencontrés par les individus au cours de leur expérience personnelle (en particulier à l'école, dans les manuels scolaires) influe sur la rapidité et la précision avec laquelle ceux-ci seront lus et orthographiés. L'effet de fréquence se traduit par de meilleures performances orthographiques pour les mots fréquents. Les mots rares sont plus difficilement transcrits. Cet effet de fréquence, mis en évidence dans de nombreuses études, apparaît très précocement, dès le CP. Martinet, Valdois et coll. (2004)⁶⁶ ont constaté, chez des élèves, un effet de fréquence pour l'écriture de mots sous dictée, après un apprentissage d'une durée de trois mois. Cette étude corrobore celles de Reitsma⁶⁷ et Share⁶⁸ montrant que les enfants s'approprient les traces orthographiques laissées par les mots auxquels ils ont été exposés.

L'environnement, dans lequel évolue l'élève, offre des expériences personnelles, scolaires puis professionnelles qui vont l'enrichir, à divers degrés. La qualité et la fréquence des expositions à l'écrit, dès le plus jeune âge, ont un impact reconnu sur la maîtrise ultérieure de la langue tant en lecture qu'en transcription. Ce constat est évident dans le cas du

⁶⁵FAYOL, M., JAFFRÉ, J.P. *Orthographier*. Paris : P.U.F., 2008.

⁶⁶MARTINET, C., VALDOIS, S., FAYOL, M. "Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition", In revue *Cognition*, n°91, 2004, 11-22.

⁶⁷REITSMA, P. "Printed word learning in beginning readers" in revue *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 36, 1983b, 312-339.

⁶⁸SHARE, D. "Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self teaching hypothesis." In revue *Journal of Experimental Child Psychology*, n°72, 1999, 95-129.

Cameroun ou cohabitent le français et les langues nationales, dont certains sons diffèrent les uns des autres.

2.9.2 Les connaissances orthographiques antérieures

Cunningham⁶⁹ montre que l'apprentissage de la forme des mots ne dépend pas uniquement du décodage. Selon lui, les connaissances orthographiques préalables ajoutent une contribution indépendante. En effet, les capacités de traitement phonologique jouent un rôle moins important au fur et à mesure de la scolarité du scripteur dans la mesure où les adultes privilégient l'utilisation de leurs connaissances orthographiques préalables lorsqu'ils sont confrontés à des mots nouveaux. Contrairement au scripteur débutant qui n'utilise que la procédure phonologique, le scripteur habile dispose de multiples stratégies. Ses connaissances orthographiques antérieures sont exploitées par divers moyens.

2.9.3 La stratégie par analogie

Selon Fayol⁷⁰, l'effet d'analogie renvoie à une forme orthographique bien connue et maîtrisée, prise plus ou moins implicitement comme référence pour écrire un mot nouveau. Le sujet, face à une tâche de transcription de mots nouveaux, se remémore, consciemment ou non, un mot proche et l'utilise totalement ou en partie. Ceci implique d'avoir dans son lexique orthographique des mots référence qui, par analogie, vont aider à orthographier des mots inconnus. L'écriture par analogie consiste à utiliser la combinaison de connaissances phonologiques et lexicales. Deux recherches ont étudié cet effet d'analogie dans une tâche d'écriture de pseudo-mots bi-syllabiques. Certains sont voisins de mots à correspondances phono-graphémiques irrégulières (exemple : toba/jiba, le mot référence étant « tabac ») (étude de Bosse, Valdois et coll., 2003). D'autres sont voisins de mots possédant une graphie peu fréquente, et extraits des manuels d'enseignement. Dans les deux cas, les élèves traitent lexicalement le mot à orthographier et transfèrent leur connaissance spécifique d'un mot à l'écriture de ce nouveau mot. Cette écriture par analogie est dépendante de l'existence, dans le lexique orthographique de l'enfant, du mot « référence » ou de mots régulièrement observés. L'effet d'analogie est de ce fait lié à l'effet de fréquence.

En effet, toute analogie n'est possible qu'à la condition de pouvoir s'appuyer sur un élément de comparaison préalablement existant. Plus un mot est rencontré, plus il pourra

⁶⁹CUNNINGHAM, A.E. "Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach?" In revue *Journal of Experimental Child Psychology*, n°95, 2006, 56-77.

⁷⁰FAYOL, M. « Les difficultés de l'orthographe. » In revue *Cerveau & Psycho*, n°3, 2003, 2-5.

servir de «modèle » et plus l'enfant s'y réfèrera pour en transcrire un nouveau. Estienne et Piérart⁷¹ qualifient cette stratégie de « stratégie mixte qui apporterait une contribution complémentaire dont il est difficile d'estimer le poids dans la vie quotidienne ».

2.9.4 Les capacités mnésiques

Nous disposons de deux types de mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire à court terme (dont une des composantes est la mémoire de travail). Chacune recouvre des fonctions différentes.

2.9.4.1. La mémoire de travail

Ce concept, introduit par Baddeley⁷², est communément défini comme un ensemble de processus ayant pour fonction de traiter et de maintenir temporairement l'information pendant la réalisation de tâches cognitives diverses (lire un texte, écrire, ...). La mémoire de travail sert à stocker et à manipuler l'information lors de ces tâches. Cette mémoire serait sollicitée quotidiennement, et ce, dès le plus jeune âge. Son empan est limité et augmente avec l'âge. Le modèle de la mémoire de travail proposé par Baddeley⁷³ comprend plusieurs composantes:

- l'administrateur central qui supervise et coordonne les informations de diverses natures en provenance des deux autres systèmes auxiliaires. Il maintient et manipule des informations issues de la mémoire à long terme. Il inhibe les informations non pertinentes pour la tâche en cours et adapte ou modifie les stratégies face à l'opération à réaliser.
- la boucle phonologique qui consiste en un stock phonologique bref (dans lequel les traces mnésiques restent quelques secondes), et un processus articulatoire, lequel permet de « relire », cette trace mnésique, par une répétition subvocale. L'efficacité de la boucle phonologique est dépendante de la longueur des mots et de la présence ou non de la répétition subvocale.
- le calepin visuo-spatial qui stocke de faibles quantités d'informations visuelles et/ou spatiales

⁷¹ESTIENNE, F., PIÉRART, B. *Les bilans de langage et voix : fondements théoriques et pratiques*, Paris, Masson, 2006.

⁷²BADDELEY, A.D. *Working memory*, Oxford, Oxford University Press, 1986.

⁷³Ibidem.

- le buffer épisodique qui assure la liaison entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

La mémoire de travail est sollicitée lors de la lecture de mots nouveaux. Le sujet procède au décodage, puis il maintient en mémoire un à un les groupes de syllabes lues pour ensuite reconstituer le mot et y mettre du sens. En transcription sous dictée, la mémoire de travail permet de retenir, pendant un court délai, le mot à transcrire de façon à lui faire subir un traitement phonologique pour une utilisation immédiate.

2.9.4.2. La mémoire à long terme

Nous recevons en continu des informations de nature différente : sensorielle, langagière,.... Celles-ci sont stockées quelques secondes (par exemple le temps d'écrire une phrase sous dictée) avant de disparaître ou au contraire d'entrer en mémoire à long terme. Les traces, ainsi stockées, sont peu sensibles à l'oubli (sauf en cas de pathologies) mais leur disponibilité exige le respect de trois étapes successives :

- La première correspond à une phase d'enregistrement qui transforme les informations perceptives en traces durables (encodage).
- La deuxième est une phase d'organisation et de consolidation de ces informations (stockage).
- La troisième consiste en une phase de réactivation des informations (récupération).

Les présentations et les rappels répétés d'informations (notamment lors de l'apprentissage de mots nouveaux) favorisent cette mémorisation. Lieury⁷⁴ s'est intéressé au rôle de la mémoire dans les apprentissages scolaires. Il montre que les connaissances encyclopédiques (vocabulaire spécifique des matières scolaires), contenues dans la mémoire à long terme, sont prédictives de la réussite scolaire. Dans une étude sur l'efficacité des modes de présentation d'un documentaire à des collégiens, Lieury⁷⁵ montre que le mode de présentation le plus efficace pour la mémorisation consiste en une présentation visuelle. Il explique, ainsi, que la lecture d'un texte permet de réguler la vitesse de présentation. Elle permet également de faire des retours en arrière, lorsqu'il s'agit de mots nouveaux.

⁷⁴LIEURY, A., *Mémoire et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1997.

⁷⁵LIEURY, A. « Mémoire et apprentissages scolaires » In revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°130, 2003, 179-186.

La mémoire de travail et la mémoire à long terme sont donc les deux types de mémoire sollicités dans les apprentissages. Inversement, les apprentissages peuvent améliorer leur efficacité.

Ce chapitre nous a montré que la lecture est indispensable à l'écriture. La lecture décodage permet à l'apprenant de s'imprégner de la forme des mots. La conscience phonologique lui permet de facilement reconnaître les sons pour mieux les transférer de l'oral à l'écrit. En suite grâce à la complémentarité entre les apprentissages implicites et explicites les élèves apprennent à lire et à écrire et acquièrent précocement des connaissances implicites sur les régularités grapho-tactiques. Les autres facteurs comme l'effet d'exposition aux mots, la fréquence avec laquelle l'élève lit, lui permet de stocker ces données dans la mémoire de travail, ensuite dans celle à long terme, qu'il pourra convoquer chaque fois que besoin se fera sentir dans ses productions écrites.

Dans cette partie théorique nous devons retenir qu'acquérir les compétences orthographiques au Cameroun est difficile. Cette difficulté réside dans le fait que nous vivons dans un contexte plurilinguiste, et de ce fait les élèves sont constamment confrontés aux interférences linguistiques, vu que la langue française dans la plupart des cas n'est que langue seconde. De plus même utilisée comme langue d'enseignement et langue enseignée, le français n'est pas facilement assimilable surtout en 6^e, parce que sa graphie est opaque du fait que les correspondances grapho-phonétiques ne sont pas toujours claires. En outre, l'apprentissage étant graduelle, il est évident que les jeunes apprenants de 6^e commettent certaines fautes d'orthographe à cause de leur développement cognitif incomplet. Cependant, il est possible de permettre aux élèves de 6^e de relever leur niveau de compétence orthographique à travers la pratique régulière de lecture car les processus cognitifs et métacognitifs s'activent au contact de textes.

Cette première partie nous a montré que l'apprentissage de l'orthographe française est l'une des plus difficiles au monde. Déjà parce que les élèves de 6^e vivent dans un contexte de plurilinguisme. La cohabitation entre ces nombreuses langues crée des interférences et rend propice de nombreuses erreurs due à la non maîtrise du système graphique français. En effet l'orthographe française est très opaque, les relations entre les sons et les graphèmes étant très floues. D'un autre côté, nous avons vu qu'il est possible d'acquérir des connaissances orthographiques grâce aux relations qui unissent la lecture et , l'écriture comme les correspondances grapho-phonétiques, les structures textuelles, l'activation des connaissances

antérieures, etc. cette théorie sur laquelle se base notre travail a été expérimentée sur des sujets d'autres pays (Angleterre, France, etc) ; la partie qui suit consistera à étudier notre public cible pour valider ou invalider l'hypothèse selon laquelle la lecture a un impact sur les compétences orthographiques des élèves de 6^e.

Toutefois, comme nous l'avons dit, ce sont des théories. La partie suivante qui est analytique permettra de vérifier la validité de ces théories dans le cas du Cameroun.

**DEUXIEME PARTIE : TYPOLOGIE ET QUESTIONS DE
DIDACTISATION**

La précédente partie a présenté les préalables théoriques qui sous-tendent ce travail de recherche. Nous nous sommes longtemps attardée sur le contexte sociolinguistique, les spécificités de l'orthographe française et les rapports qu'entretiennent lecture et écriture. Cependant les hypothèses ne peuvent être validées si elles ne s'appuient que sur des théories. C'est pourquoi cette partie sera consacrée à la mise en contexte de ces théories sus énoncées. L'objectif de la partie étant de voir si la pratique de lecture et des exercices s'y rapportant peuvent affecter les compétences orthographiques des élèves et de ce fait, proposer si besoin se fait sentir des améliorations à la pédagogie actuelle d'enseignement du français. Cette partie s'articulera donc autour de trois chapitres :

- Le troisième chapitre présentera la méthodologie de l'enquête qui permettra d'analyser convenablement les données ;
- Le quatrième chapitre qui consistera à analyser grâce à la méthode explicative les données recueillies sur le terrain ;
- Le cinquième chapitre qui s'articulera autour de deux points principaux qui sont la vérification des hypothèses et les propositions didactiques.

CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE

Les productions des élèves sont souvent influencées par leurs contextes socioculturels, qui déterminent en terme de substrat, leurs compétences de communication écrite et orale. De plus, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, l'orthographe française n'est pas aisée. Se pose le problème de l'incidence de ces contextes sur leurs productions écrites. Dans ce chapitre nous allons rappeler les jalons méthodologiques qui ont guidé cette étude. Il s'agira donc ici de présenter notre public cible, les questionnaires qui leur ont été adressés et la méthode que nous avons utilisée pour étudier les productions écrites des élèves.

3.1 Les zones de l'étude

Afin de valider ou invalider nos hypothèses de recherche nous avons, en plus de la recherche documentaire, mené une enquête dans différents établissements, pour voir si les phénomènes que nous étudions sont vérifiables ou non dans plusieurs établissements. De fait, l'enquête a été menée sur deux zones, urbaine et rurale au Cameroun. Ceci est dû au fait que nous souhaitons voir si les élèves de 6^e des villages ont les mêmes lacunes en orthographe que ceux de la ville.

La zone urbaine dans laquelle nous avons mené notre enquête est la ville de Yaoundé, en particulier au lycée général Leclerc. Ceci est dû au fait que c'est le lycée dans lequel nous avons effectué le stage pratique, de ce fait il a été plus facile d'obtenir la permission d'enquêter auprès des enseignants et des apprenants. Cet établissement se situe en face de la gendarmerie mobile et du palais des verres de Ngoa-ekellé. Ce lycée compte dix classes de 6^e, mais ne sommes intéressés qu'à ceux de 6^e M3 et 6^e M4. Cependant, nous avons interrogé des enseignants d'autres établissements de la ville à l'instar du Lycée de Ngoa-Ekele.

Les enquêtes en zone rurale ont été menées dans deux villages : Okola et Makaï

- Okola : c'est un petit village beti situé au centre à trente kilomètre de Yaoundé en sortant de la ville par Nkol-bisson. Il s'y trouve deux lycées : bilingue et technique industriel, et c'est dans ce deuxième établissement que nous y avons

effectué notre enquête. Ce lycée compte quatre classes de 6^e, mais nous ne nous sommes intéressées qu'à ceux de la 6^e TCE.

- Makaï : situé aussi dans le centre, ce village se trouve à dix kilomètres de Boum nyebel. Le lycée classique de Makaï a été créé en 2013 et compte trois sixièmes, mais notre attention s'est portée sur ceux de 6^e A

3.2 Les profils des enquêtés

L'enquête a été menée sur les élèves de sixième des lycées cités plus haut et leurs enseignants ainsi que des enseignants d'autres établissements à l'instar du lycée de Ngoa-ekele, de Biyem-assi, etc. Néanmoins les profils que nous allons dresser sont majoritairement ceux des élèves.

- La classe : 6^e
- Nombre d'élèves : 190
- a tranche d'âge : entre 9 et 15 ans
- Le sexe : sur les 180 il y a 120 garçons et 60 filles ; cet écart est dû au fait qu'au lycée technique industriel d'Okola il n'y avait que des garçons en 6^e TCE.
- Formation des enseignants : tous ceux à qui nous nous sommes intéressés sont PLEG (Professeur de Lycée de l'Enseignement Secondaire).

3.2.1 Les langues parlées

Vu la diversité d'établissements dans lesquels nous avons travaillé, nous avons trouvé important recenser les accents régionaux des apprenants pour mieux étudier le phénomène d'interférence dans leurs copies :

Tableau 1 : Lycée Général Leclerc : accents régionaux et leurs locuteurs

ACCENTS REGIONAUX ET LEURS LOCUTEURS (80)			
Accent du Nord	Accent du Centre et sud	Accent du Littoral (bassa)	Accent de l'ouest
17	28	19	16

Les élèves de la classe de 6^e M3 sont d'origines ethniques diverses :

- 22,4% du sud et centre ; ici 10% parlent couramment leur langue maternelle ;

- 13,6% du nord, 11% parlent leur langue maternelle ;
- 15,2% du littoral 9% parlent plus ou moins leur langue maternelle ;
- 12,8% de l'ouest, 11% parlent couramment leur langue maternelle.

Tableau 2 : Lycée de Makaï : accents régionaux et leurs locuteurs

ACCENTS REGIONAUX ET LEURS LOCUTEURS (40)			
Accent du Nord	Accent du Centre et sud	Accent du Littoral (bassa)	Accent de l'ouest
0%	0%	100%	0%

Dans cette classe il y avait uniquement les locuteurs bassa. Le lycée étant nouvellement créé, ce ne sont que les autochtones qui y vivent et les enseignants ne se sont pas encore installés dans la zone ; ils ne font que des aller- retour. Tous les élèves de la classe de 6^e parlent couramment leur langue maternelle, le bassa.

Tableau 3 : Lycée d'Okola : accents régionaux et leurs locuteurs

ACCENTS REGIONAUX ET LEURS LOCUTEURS (60)			
Accent du Nord	Accent du Centre et sud	Accent du Littoral (bassa)	Accent de l'ouest
0%	80%	05,9%	04%

80% des élèves est bété, étant donné le fait la plupart des apprenants vit au village d'Okola. Néanmoins, on remarque que quelques élèves viennent d'ailleurs, dont ceux du littoral et de l'ouest. Tous parlent également couramment leurs langues maternelles.

En somme, les élèves qui font l'objet de notre étude sont de cultures et de langues différentes. Cela étant nous verrons par la suite si leurs productions sont affectées par les langues qu'ils parlent.

3.2.2 Les aptitudes de lecture

Les élèves de 6^e de la ville, précisément de la classe de 6^e du lycée général Leclerc lisent relativement bien, en tenant en compte les pauses de ponctuation et les mots difficiles. Ce n'est pas tout à fait le cas chez les apprenants des lycées de Makaï et d'Okola où beaucoup

n'ont pas de livres ni photocopies. Sur les 40 élèves de 6^e du lycée de Makai, seulement 5 avaient un livre. Plus grave encore, au lycée d'Okola, sur 60 seulement 2 élèves avaient un livre.

3.3 Les techniques d'enquête

Ce travail a demandé que nous utilisions plusieurs techniques pour comprendre au mieux les causes des lacunes en orthographe chez les élèves.

3.3.1 Les questionnaires

Nous avons adressé en premier lieu un questionnaire aux enseignants de français qui tiennent les classes de 6^e que ce soit ceux des lycées dans lesquels nous avons fait nos enquêtes ou ceux d'ailleurs. Nous voulions savoir :

- Combien de lectures (méthodiques et suivies) ils effectuent par semaine ;
- Combien d'élèves ils font participer à la lecture en classe ;
- Si ce sont toujours les mêmes qui lisent ou tout le monde participe ;
- S'ils pensent que la lecture a un impact sur les compétences scripturales des élèves ;
- Si parmi les multiples exercices préconisés par les nouveaux programmes de français de 6^e ils en pratiquaient quelques-uns en situation de classe.

Aux élèves de 6^e des lycées que nous avons mentionnés, nous avons également donné un questionnaire pour savoir :

- S'ils aiment lire ;
- s'ils participent à la lecture en classe ;
- s'ils lisent en dehors de la salle de classe ;
- s'ils pensent que c'est important de lire.

3.3.2 L'observation et la typologie des erreurs orthographiques

En plus des questionnaires, nous avons fait faire à aux élèves de 6^e un exposé de 10 lignes dans lequel ils devaient dire quel métier ils aimeraient effectuer quand ils seraient plus grands. Ces productions ont fait l'objet d'un dépouillement qui nous a permis de classer les erreurs orthographiques par catégories :

- **Les erreurs phonographiques**

Elles correspondent à des erreurs dans la correspondance phonèmes-graphèmes. Le mot transcrit ne correspond pas à la forme orale en raison de la substitution d'un graphème par un autre. **Exemple** : « soigner/ soinièr ».

- **Les erreurs lexicales**

Elles sont aussi appelées également « erreurs d'usage » ou « erreurs orthographiques » ou « erreurs phonologiquement plausibles ». Ici, la forme phonologique est respectée mais il ne s'agit pas de la forme normée. **Exemple** : substitution d'un graphème par un homographe (« gens/ gents »), simplification (« aider/ éder »), ajout ou omission d'une lettre muette (« habitation/abitation »).

- **Les erreurs morphosyntaxiques**

Elles sont encore appelées ou « erreurs de grammaire » : la morphologie flexionnelle, c'est-à-dire l'accord en genre et en nombre des noms, adjectifs et verbes, ainsi que la conjugaison des verbes ne sont pas respectées. Ex : « des problèmes ».

- **Les erreurs idéogrammiques**

Elles touchent les accents, les traits d'union. Même si Lucci et Millet⁷⁶ expliquent que le respect des accents est de moins en moins observé, y compris parmi la population cultivée. Dans notre étude, nous avons quand même choisi d'en tenir compte dans l'analyse des productions, car certains accents peuvent modifier le sens d'un mot.

- **Les erreurs de morphologie dérivationnelle**

Ce sont des erreurs ne prenant pas en compte les propriétés de la morphologie dérivationnelle (exemple : « gran » vs « grand »). Dans « grand », le « d » final est une graphie dérivable dont l'existence phonologique est révélée par le féminin « grande ». L'emploi du « d » nécessite ainsi l'utilisation d'une stratégie faisant référence à la dérivation du mot. Nous n'en avons pas trouvé dans les copies, dû au fait que les mots exigeant une dérivation flexionnelle ne soient pas nombreux.

⁷⁶Vincent Lucci, Agnes Millet, *L'orthographe de tous les jours. En quête sur les pratiques orthographiques des Français*, préface de Nina Catach, Paris, Champion, 1994.

- **Les erreurs de segmentation**

Ce sont celles, par exemple, dans lesquelles le nom n'est pas distinctement différencié de l'article qui l'accompagne (Exemple « a l'aise/ alaise »).

La classification de ces erreurs et l'analyse des questionnaires nous permettront de voir quelle est la source des lacunes observées dans les productions écrites des apprenants et ainsi de savoir comment y remédier au mieux.

3.3.3 Limites de l'enquête

Malgré nos efforts, ce travail présente certaines limites :

- Les moyens financiers ne nous ont pas permis d'étendre notre enquête dans toutes les régions du Cameroun, du coup les données exposées ne peuvent que prétendre être le reflet de ce qui pourrait être dans toutes les autres régions ;
- Le temps et le fait que nous ne disposions pas d'une classe ne nous a pas permis d'expérimenter notre théorie sur les moyens d'acquisitions de l'orthographe chez les élèves de 6^e. De ce fait nous nous contenterons de proposer des améliorations en fonctions des données que nous allons analyser et interpréter.

En somme, même si ce travail ne peut se déclarer être exhaustif, nous pouvons affirmer que les données recueillies par les moyens de l'enquête et des questionnaires nous permettrons de faire une analyse conséquente et une interprétation significative du phénomène étudié, c'est-à-dire l'acquisition des compétences orthographiques et en fin de compte de valider ou invalider nos hypothèses.

CHAPITRE QUATRE : ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS

Une théorie n'étant valide que lorsqu'elle est expérimentée et vérifiée, il importe pour nous dans ce chapitre d'analyser les faits recueillis sur le terrain et de les analyser. Cette procédure nous permettra de voir si effectivement le contexte sociolinguistique et les facteurs cognitifs ont un impact notable sur les compétences orthographiques. Ces résultats nous permettront donc non seulement de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ, mais aussi et surtout de proposer des améliorations à la pédagogie actuelle.

Dans un premier temps, nous allons analyser les questionnaires que nous avons remis aux enseignants et aux apprenants pour voir si la pratique de lecture est une activité régulière tant en classe qu'en dehors de l'école. Ensuite nous analyserons les productions écrites des élèves en ayant recours à la typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach. L'objectif ici est de connaître les causes précises de ces erreurs. Enfin, nous interpréterons ces données analysées.

4.1 Analyse des données

4.1.1 Présentation de la technique d'analyse

La méthode que nous avons choisie pour l'analyse des données recueillies sur le terrain est la méthode de statistique descriptive. La méthode descriptive utilisée pour les analyses quantitative et qualitative, vise à résumer et synthétiser les données brutes d'enquête. De cette méthode découle la description classique qui est le calcul de pourcentage effectué question par question. Cette technique nous permet d'observer efficacement notre corpus pour répondre au mieux aux questions comment et pourquoi les défaillances en orthographe.

4.1.2 Analyse des questionnaires

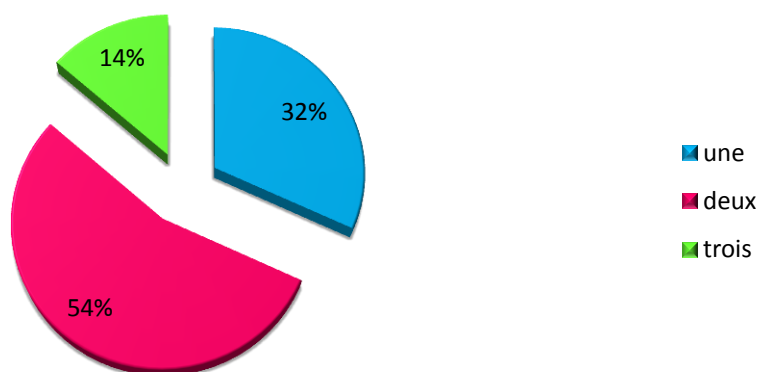
Nous avons remis deux questionnaires dont un aux 180 élèves de sixième qui constituent le public cible le plus important et un autre aux 20 enseignants des classes de sixième que nous avons rencontré dans les trois lycées dans lesquels nous sommes allés, mais aussi d'autres établissements. Voici les résultats que nous avons obtenus :

4.1.2.1 Questionnaire adressé aux enseignants

Nous avons posé quatre questions aux enseignants sur la pratique de la lecture en classe.

a- Combien de lectures faites-vous par semaine ?

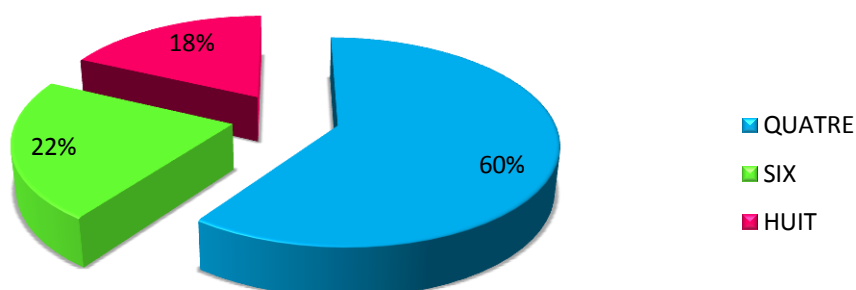
Figure 1: Pourcentage de lectures hebdomadaires



Ce tableau montre que 60% d'enseignants effectuent deux lectures par semaines la lecture méthodique et la lecture suivie ; 35% ne font qu'une lecture par semaine surtout dans les villages, la lecture suivie. Ils justifient cela par le fait que les élèves n'ont pas de livres et ne montrent aucun intérêt à en avoir. Les 15% d'enseignants qui font la lecture trois fois par semaine font en plus de la lecture suivie et la lecture méthodique une lecture pendant le cours d'expression écrite.

b- Combien d'élèves en moyenne lisent-ils pendant les séances de lecture ?

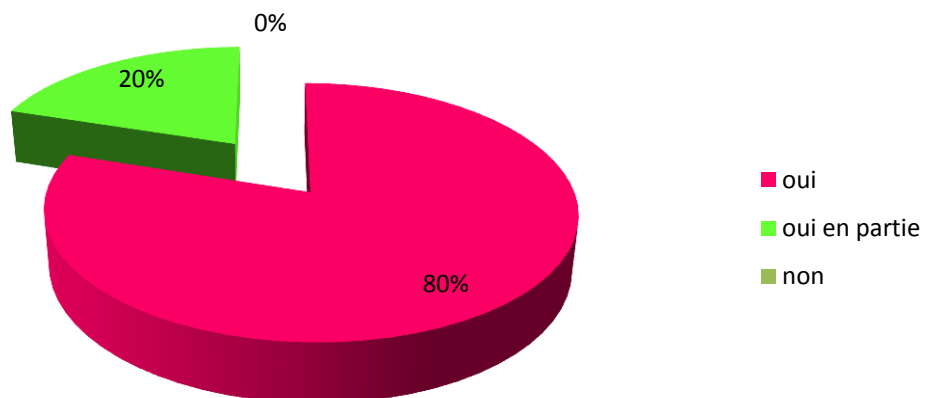
Figure 2: Moyenne de lecteurs



Selon le tableau ci-dessus 60% d'enseignants font lire en moyenne quatre élèves. Les enseignants justifient ce phénomène par le fait que ce sont ceux qui lisent couramment qui lisent généralement et compte tenu du temps, on ne pourrait s'attarder sur ceux qui « balbutient » encore en lecture, pour reprendre les termes d'un de ces enseignants. 22% d'enseignants font lire six élèves en moyenne dans l'objectif de faire lire le maximum même si généralement ce sont toujours ceux qui savent lire couramment, la raison avancée est celle du temps, mais aussi du manque de livres en classe. Les 18% qui font lire en moyenne huit élèves le font une raison principale : la lecture des élèves est hachée, surtout au village et l'enseignant est obligé de passer le livre à un autre élève, puis à un autre pour pouvoir avancer.

c- *Pensez-vous que la lecture ait un impact sur les compétences orthographiques ?*

Figure 3 : Lecture et compétences orthographiques



80% de ces enseignants sont d'avis que la lecture a un impact considérable sur les compétences orthographiques des élèves car ils révèlent que ceux qui lisent couramment ont de meilleures notes en dictée ou corrections orthographiques que ceux qui ne lisent pas souvent, ou qui ne lisent pas bien. Les autres 20% d'enseignants pensent que la lecture aide partiellement à acquérir des compétences orthographiques, néanmoins la complexité de la langue française embrouille généralement les élèves surtout au niveau de la correspondance morphème-graphème.

d- *Parmi les exercices formatifs proposés en orthographe dans les nouveaux programmes, lesquels faites-vous en classe ?*

Tableau 4 : pourcentage d'exercices formatifs faits en classe

Exercices formatifs de la classe d'orthographe								
La dictée copie	L'auto-dictée	La dictée des mots appris	La dictée préparée	La dictée à choix multiple	La dictée dirigée et expliquée	La dictée d'imprégnation	La correction orthographique	Les exercices à trous
0%	05%	0%	10%	0%	05%	0%	70%	10%

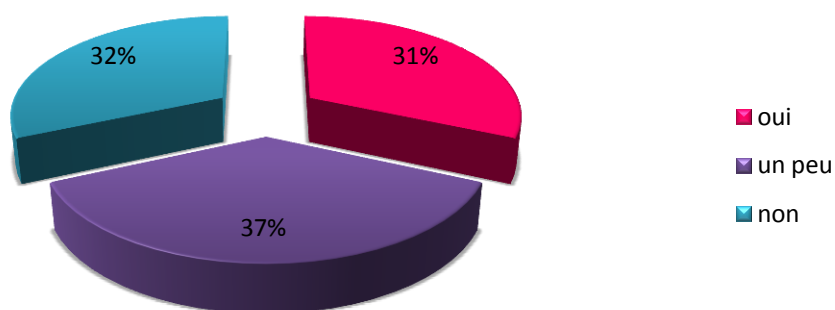
Parmi les exercices formatifs à pratiquer en classe, seule la correction orthographique est la plus pratiquée en classe d'orthographe ; les autres exercices sont quasi inexistant. La raison avancée une fois de plus est celle du facteur temps. L'auto dictée est pratiquée en expression orale. L'enseignant qui la pratique explique qu'il demande aux élèves d'apprendre une récitation ; puis en classe il donne dix minutes à chaque élève pour mettre sur écrit sa récitation. L'élève la lui remettra en allant devant les autres élèves faire sa récitation. Quant aux exercices à trous ils sont faits sous forme de consolidation à la fin d'une leçon.

4.1.2.2 Questionnaire adressé aux élèves

Aux élèves nous avons remis de cinq questions, et nous avons obtenu les données suivantes :

a- *Aimez-vous la lecture ?*

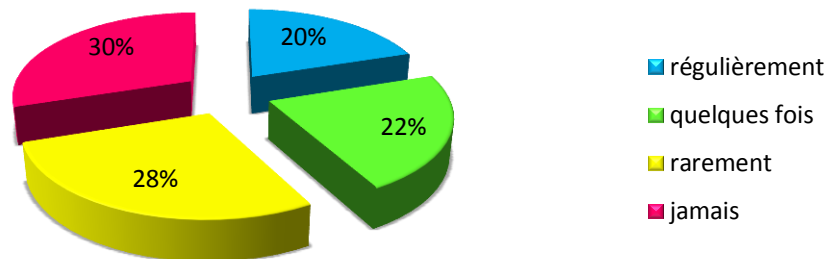
Figure 4: Pourcentage d'élèves aimant la lecture



Les élèves ont des avis mitigés : 31% des élèves aiment lire, par curiosité, pour s'informer, pour étudier, pour se distraire. Les 37% disent n'aimer lire que lors qu'il y a des images, comme dans les bandes dessinées. Les 32% d'élèves qui n'aiment pas lire disent qu'ils préfèrent la télévision, l'ordinateur. Parmi ces derniers il y en a qui n'aiment pas lire parce qu'ils n'en voient pas l'importance.

b- A quelle fréquence participez-vous à la lecture en classe ?

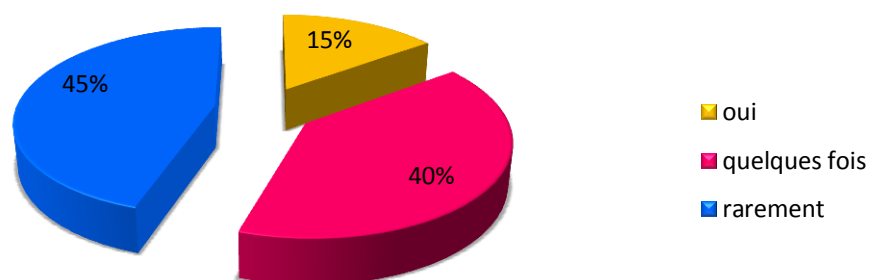
Figure 5: Pratique de la lecture en classe



Sur les 180 élèves interrogés, seulement 20% affirment participer régulièrement à la lecture en classe ; 22% disent le faire quelques fois car ils n'ont pas toujours les livres ou même des photocopies. 28% disent lire rarement par timidité ou peur des moqueries. Les 30% qui ne lisent jamais sont pour la plupart ceux qui vivent en zone rurale, comme les élèves de 6^e TCE d'Okola qui en plus de n'avoir pas de livres ni photocopies, n'ont que peu sinon aucun intérêt pour les cours de français.

c- Avez- vous l'habitude de lire en dehors des cours ?

Figure 6 : pratique de la lecture en dehors des cours



Très peu d'élèves lisent régulièrement en dehors des cours, 15% seulement des élèves, soit 27 sur 180. Les 40 % qui lisent quelques fois le font quand ils révisent leurs leçons à la maison, ou quand ils lisent une bande dessinée, ou encore surfent sur internet, ce qui indique que la plupart sont en zones urbaine. Les autres 45% qui lisent rarement sont ceux qui soit n'aiment pas lire, soit ne révisent pas leurs leçons, etc.

d- Pensez-vous que ce soit important de lire ? si oui pourquoi ?

Les avis étant divers et divergents, nous avons décidé de regrouper ceux-ci en quatre grands groupes

Tableau 5 : Perception de la lecture chez les apprenants

Perception de la lecture chez les apprenants			
La lecture permet d'apprendre ses leçons et réussir ses études.	La lecture m'aide à connaître la forme des mots	La lecture m'aide à me cultiver	La lecture sert à se distraire
50	30	40	35

Ce tableau révèle que beaucoup d'élèves reconnaissent que la pratique de la lecture a sa place dans leur cursus scolaire. Il y en a néanmoins qui ont laissé cette question sans réponse, peut-être ne voient-ils pas la valeur immédiate de la lecture dans leurs études.

Il convient à présent de s'intéresser à leurs productions pour voir ces différentes représentation ont des effets sur leurs compétences scripturales.

4.1.3 Analyse des productions écrites

Dans cette analyse nous allons commencer par recenser les erreurs récurrentes, pour voir si elles sont dues à la pratique de lecture ; nous attarderons ensuite sur les types de fautes par établissement, l'objectif final étant de voir si le contexte social a une influence sur l'orthographe des élèves.

4.1.3.1 Classification des erreurs

Comme nous l'avons souligné dans la méthodologie, nous nous inspirerons de la typologie de Nina Catach⁷⁷.

a. Erreurs phonogrammiques

- « *Quand je serais plus grand, j'aimerai devenir **médécin*** » ;
- « *Dans l'avenir je **serais** styliste* » ;
- « *je vais **soiniyer** les malades* » ;
- « *Les stars vont mâcher sur le tapis rouge en portant mes **models*** » ;
- « *En étant policier, je vais **diminier** le crime* ».

Tableau 6 : récapitulatif des erreurs phonogrammiques

J'aimerais	J'aimerai
Serai	Serais
Soigner	Soinyer, soinier
Honnêteté	Honnétété
Marcher	Mâcher
Diminuer	Diminier
Professeur	Proffeseur

b. Erreurs lexicales

- « *Bonjour je **m'appel** Nonga et je voudrais devenir pompier* » ;
- « *j'aurai un bon **salère*** » ;
- « *en étant pédiatre, je pourrai soigner les **enphants*** » ;
- « *ce travail me permettra d'être un bon **sytoyen*** ».

La liste de ces erreurs n'est pas exhaustive, comme on le voit bien ci-dessous :

⁷⁷N. Catach, *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, éditions Fernand Nathan, Paris, 1986 ? 288, 289.

Tableau 7 : Récapitulatif des erreurs lexicales

M'appelle	M'appel
Gens	Gents
Pourrai	Pourai
Salaire	Salère
Aider	Edez , êdé
Payer	Paier
Enfants	Enphants
Marraine	Mareine
Défendre	Défandre
Innocent	Hynossan
Envoyer	Envoiyer
Cas	Ca
Très	Trè
Citoyen	Sytoyen
Scientifique	Scientific
Médecin	Médessin
Habitat	Abitat

c. Erreurs morphosyntaxiques

- « *je vais lutter contre des **problème** comme, le chômage* » ;
- « *je ferai en sorte que **sa** s'arrête* » ;
- « *si je pouvais choisir je **serai** pilote* » ;

Tableau 8 : Récapitulatifs des erreurs morphosyntaxiques

Des problèmes	Des problème
Ces avantages	Ces avantage
Serais	Serai
Son importance	Ses importances
C'est	S'est
Sa	Ça
Qu'ils n'aient	Qu'ils n'ont

d. Erreurs idéogrammiques

- « je serai médecin » ;
- « je pourrai envoyer mes enfants a l'étranger » ;
- « je pourrais gangner ma vie honnêtement »

Tableau 9 : Récapitulatif des erreurs idéogrammiques

Erreurs idéogrammiques	
À	A
Très	Tres
Médecin	Médécin
Grâce	Grace
Honnêtement	Honnêtement

e. Erreurs de segmentation

- « j'aimerais devenir médecin da-
ns les lignes qui suivent, je vous dirai pourquoi. » ;
- « quand je serai juge je rend-
rai justice aux innocents » ;
- « avec l'argent que j'aurai, je pourrai mettre ma famille alaise » ;

Tableau 10 : Récapitulatif des erreurs de segmentation

Dans	Da-ns
Ren-drai	Rend-rai
Parce que	Par ce que
A l'aise	Alaise

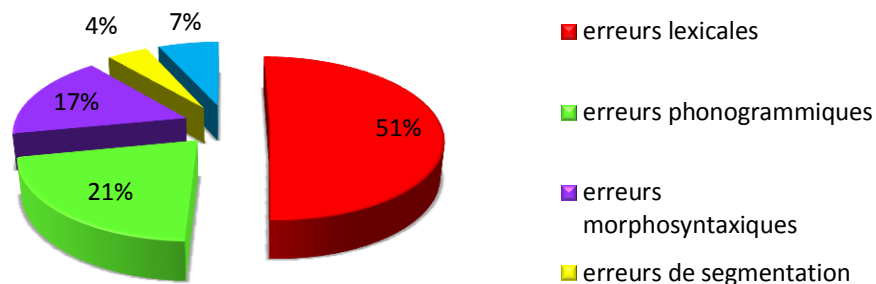
Il convient de souligner que la liste des erreurs ci-dessus dressée n'est pas exhaustive. Lorsqu'on regarde ces tableaux il est évident que les fautes les plus récurrentes sont celles lexicales. Ensuite viennent les erreurs phonographiques. Les autres erreurs le sont moins, erreurs de segmentation, erreurs de morphosyntaxe et idéogrammique.

4.1.3.2 Classification statistique par établissement

Il s'agit ici de classer le pourcentage de fautes par lycée, non pour comparer les niveaux de ces établissements mais pour voir si le contexte joue sur ces erreurs constatées.

a. Lycée Général Leclerc

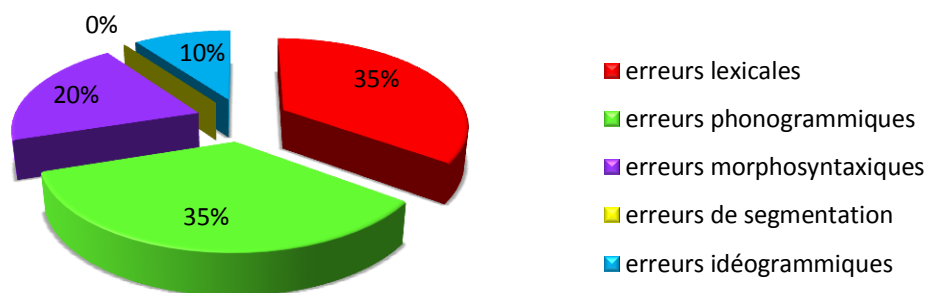
Figure 7: Erreurs orthographiques



Les erreurs les plus récurrentes sont celles lexicales (51%), les élèves écrivent les sons qu'ils entendent sans toutefois bien les reproduire fidèlement. Ensuite nous avons les erreurs phonogrammiques (21%). Les sons ne sont pas bien assimilés et sont mal reproduits. Les erreurs morphosyntaxiques (17%) dues aux mauvais accords sont elles aussi présentes dans toutes les copies des élèves. Les deux autres types d'erreurs n'apparaissent pas chez tous les élèves, certains sachant déjà comment on sépare un mot en fin de phrase.

b. Lycée de Makai

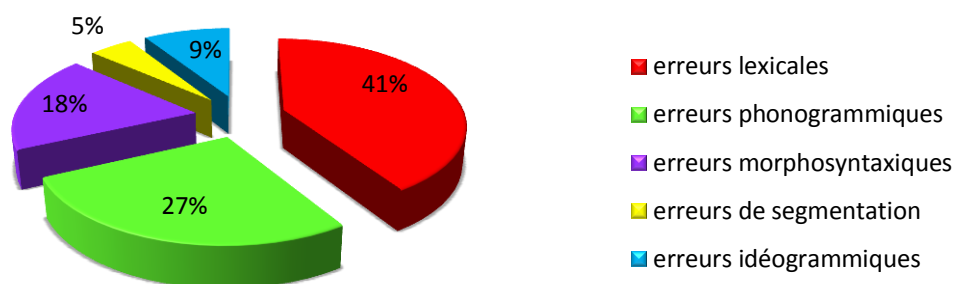
Figure 8 Erreurs orthographiques



Les productions écrites des élèves du lycée de Makai révèle que les erreurs phonogrammiques et les erreurs lexicales sont au même niveau (35%). Les erreurs morphosyntaxiques sont elles aussi très présentes (problèmes d'accords du verbe, des mots composés, etc). Sans doute à cause de la propension de la langue bassa ont-ils des problèmes idéogrammiques. Les erreurs de segmentation ne sont pas présentes parce qu'ils n'ont pas éprouvé le besoin de segmenter les mots.

c. Le lycée d'Okola

Figure 9: Erreurs orthographiques



Le constat est presque le même chez les élèves du lycée d'Okola qui présentent 45% de fautes lexicales dans leurs copies, et c'est ceux qui gonflent le pourcentage des élèves qui n'aiment pas la lecture ou qui n'y voient qu'un intérêt minime. Les erreurs phonogrammiques elles aussi sont nombreuses ; quant aux erreurs morphosyntaxiques elles aussi sont très présentes, car en effet nous avons constaté qu'ils ont beaucoup de mal à accorder les participes avec les auxiliares **être** et **avoir**.

En conclusion de cette sous partie, nous pouvons affirmer sans risque de nous tromper que les erreurs qui reviennent le plus quel que soit l'établissement sont celles lexicales, phonogrammiques et morphosyntaxiques.

4.2 Interprétation des résultats

Les méthodes que nous avons utilisées et les données résultant de l'analyse que nous avons faite nous conduisent à cette interprétation :

L'accent n'est pas suffisamment mis sur la pratique de la lecture en classe, car les enseignants ne font pas lire le maximum d'élèves pendant les séances de lecture suivie. En effet, comme l'ont montré les statistiques, les enseignants privilégient généralement ceux qui savent bien lire. Or comme l'expliquent les programmes d'enseignement du français de 6^e et 5^e⁷⁸, l'objectif de la lecture suivie est de permettre au maximum d'élèves, sinon à tous, de développer la compétence de lecture. Cette compétence les aiderait, comme l'a montré Share⁷⁹ à travers sa théorie sur l'auto apprentissage à acquérir progressivement la vigilance

⁷⁸ MINESEC, Programmes d'étude de 6^e et 5^e: Français, Août 2014, p. 44.

⁷⁹ Share, D. L. «Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis, *Advances in Child Development and Behavior*, 36, Amsterdam: Elsevier, 2008, p. 31-82.

orthographique. D'autre part ces enseignants ne font pas, ou pas assez les exercices formatifs préconisés par les nouveaux programmes⁸⁰. Cette faible pratique la lecture en classe n'encourage pas les élèves à aimer la lecture. Que ce soit toujours les mêmes qui lisent pendant ces quelques séances fait que les autres élèves qui sont comme spectateurs, perdent de plus en plus la motivation à lire, or la motivation est essentielle aux apprentissages.

Les données de l'analyse ont aussi montré que les élèves ne lisent pas assez, que ce soit à l'école ou chez eux, surtout dans les zones rurales ; ceci affecte leur vocabulaire, donc leurs compétences orthographiques. D'ailleurs plusieurs ont reconnu que la lecture permet de bien écrire de nouveaux mots. En effet lorsqu'on regarde la typologie des erreurs, on constate que les erreurs les plus récurrentes sont lexicales, quelle que soit la zone. S'ils ne lisent pas, comment sauront-ils la structure de tel ou tel autre mot ? Ce constat nous donne la prétention de penser que le problème existerait sur toute l'étendue du territoire.

En zone rurale, c'est-à-dire dans les lycées de Makaï et Okola, plus qu'en ville, les erreurs phonogrammiques abondent. Cela est dû au fait que la langue française n'est pas aussi populaire qu'en ville. Les élèves du village parlent leurs langues maternelles plus que le français. Le contact avec le français donne donc lieu à des interférences linguistiques notoires, car comme nous l'avons dit au premier et au deuxième chapitre le contact de la langue française avec les autres langues locales donne lieu à toutes sortes d'appropriations (Paul ZangZang⁸¹).

Même en zone urbaine, l'appropriation de la langue française n'est pas aisée, comme l'on montré l'abondance d'erreurs phonogrammiques chez les élèves du lycée général Leclerc. Le contact avec les parlers ambiants et la structure opaque à l'écrit comme à l'oral du français sont les facteurs de ces lacunes. Quant aux autres fautes d'orthographe, elles sont dues aux facteurs cognitifs, car nous avons vu que les élèves apprennent avec le temps et l'exercice.

Le constat est fait, la pratique de la lecture est indispensable à l'acquisition des compétences orthographiques chez les élèves de 6^e, même si elle doit être complétée avec d'autres exercices. Il convient à présent de nous pencher sur quelques propositions didactiques qui pourraient améliorer la pédagogie actuelle.

⁸⁰Idem, p. 45, 46

⁸¹ Paul Zang Zang, *Le processus de la dialectisation du français en Afrique : Le cas du Cameroun*, thèse de doctorat 3^{ème} cycle, université de Yaoundé I, 1991.

CHAPITRE CINQ : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Au début de ce travail, nous avons après avoir posé le problème, énoncé des hypothèses qui permettrait de répondre aux questions que soulèvent le thème choisi. Il est indispensable dans tout travail de recherche, de vérifier si les hypothèses qui ont été énoncées à l'introduction du travail sont valides ou pas. De plus l'une des questions que soulevait ce thème était de savoir si la pédagogie actuelle d'enseignement du français peut être améliorée.

De fait, après le développement des préalables théoriques et l'analyse des données recueillies, il est de bon ton de vérifier si les hypothèses qui sous-tendent le travail effectué sont valides. Cette interprétation permet en fin de compte de donner des propositions didactiques adéquates.

Dans ce chapitre nous rappellerons les hypothèses émises à l'introduction et vérifierons à l'aide de données reçues de l'analyse leur validité. Ensuite nous présenterons quelques propositions relatives au résultat que nous avons obtenu et au problème que cela soulève, avec pour but d'améliorer la pédagogie actuelle qui à son tour a pour objectif final d'améliorer les compétences orthographiques des élèves de 6^e, et de les amener à la vigilance orthographique grâce à la lecture.

5.1 Validation des hypothèses

Hypothèse générale : La pédagogie (actuelle) du français au Cameroun pourrait, à travers les exercices de lecture amener les apprenants à asseoir leurs compétences en langue française, moyennant des contacts réguliers avec les textes.

La lecture occupe une place de choix dans l'apprentissage de l'orthographe d'une langue. Les différentes théories l'ont démontré à suffisance. En outre, les données recueillies sur le terrain montrent que la faible pratique de lecture influence les compétences orthographiques des élèves. Même si nous n'avons pas pu expérimenter la théorie d'auto apprentissage sur le terrain, les données nous ont permis d'arriver à cette déduction.

- **Hypothèse 1 : le contexte sociolinguistique, la place accordée au français dans l'enseignement et les spécificités au Cameroun serait un facteur de l'incompétence orthographique des apprenants** : l'étude de la typologie des erreurs montre que les élèves commettent beaucoup d'erreurs phonogrammiques, erreurs qui sont dus à la difficile appropriation du système phonologique français par les élèves de 6e. Le contact du français avec ces nombreuses langues crée forcément des interférences linguistiques ; et les pourcentages montrent que les élèves de 6^e des zones rurales sont les plus concernés par cette interférence linguistique. En outre, on voit bien dans les erreurs lexicales et morphogrammiques que tous les élèves indépendamment de leurs zones d'habitation, ont du mal faire correspondre les phonèmes et les graphèmes (son-graphie), car en effet l'orthographe de la langue française est difficile.

- **Hypothèse 2 : la faible pratique de la lecture chez les élèves serait un handicap au développement des compétences orthographiques des élèves** : l'abondance d'erreurs lexicales montre que les élèves ignorent la graphie exacte de beaucoup de mots, parce que qu'ils ne lisent pas. En effet, ils ne peuvent pas maîtriser la graphie d'un mot qu'ils ne connaissent pas. De plus comme l'a démontré Share avec sa théorie de l'auto-apprentissage, la fréquence avec laquelle l'élève voit un mot lui permet de stocker sa structure dans la mémoire de travail, ensuite dans la mémoire à long terme. Or comme l'ont montré les résultats des deux questionnaires, les élèves ne lisent pas suffisamment, ni en classe, ni chez eux.

- **Hypothèse 3 : Le contact fréquent des élèves avec divers textes et les exercices formatifs permettraient à ceux-ci de développer la vigilance orthographique** : la théorie développée par David Share et ses pairs a montré que grâce au contact régulier avec les mots par le biais de la lecture, on peut aider l'élève à développer ses compétences orthographiques grâce à l'intervention des processus cognitifs comme la mémoire, le décodage, le traitement phonologique. La preuve a été donnée chez les élèves que nous avons interrogés: ceux qui lisent bien écrivent généralement bien.

- **Hypothèse 4 : La pédagogie actuelle serait perfectible :** les élèves commettent des fautes parce qu'ils ne maîtrisent pas la phonologie du français, car elle est difficile ; de plus le français cohabite avec les autres langues ce qui crée des interférences. L'enseignement de la phonétique française devrait être effectif en 6^e. En outre, les exercices formatifs préconisés pour la classe devraient être régulièrement fait en classe afin de mettre l'accent sur les rapports entre lecture et écriture pour développer la vigilance orthographique face à n'importe quel texte.

5.2 Propositions didactiques

5.2.1 Au MINESEC

Les nouveaux programmes d'enseignement du français en 6^e prévoient 150 heures par an pour l'enseignement du français en 6^e, donc 6 heures par semaine dans les 6 séquences prévues, ce qui est suffisant. De plus, les exercices formatifs de l'orthographe prévus dans les programmes mettent pour la plupart l'accent sur le traitement visuel, et comme nous l'avons dit dans ce travail, la lecture occupe une place de choix dans le processus d'acquisition des compétences scripturales en 6^e. De ce fait, la pratique de la lecture en classe devrait être régulière en classe ; elle doit aussi être accompagnée de leçons et d'exercices formatifs comme prévu dans les nouveaux programmes. Les inspecteurs pédagogiques devraient donc veiller à la mise sur pieds de progressions qui permettent l'équilibre entre les sous disciplines et à l'utilisation effective de la semaine d'intégration⁸², semaine propice à la pratique des exercices formatifs.

En outre, vu le problème lié à la disponibilité difficile de manuels dû au coût élevé de ces derniers, surtout dans les zones rurales, le MINESEC devrait subventionner la vente des livres de sortes qu'ils soient accessibles à tous les publics. Sinon, prévoir des photocopieuses dans chaque établissement pour que les élèves puissent au moins photocopier les extraits qui seront étudiés.

Cependant, chaque enseignant connaît la situation de sa salle de classe qui n'est pas la même dans tous les contextes. Donc, le travail le plus gros revient aux enseignants de français.

⁸² Le guide d'enseignement du français en 6^e montre qu'après trois semaines d'enseignements notionnels, ne semaine dans une séquence doit être consacrée à l'intégration qui est une pratique de classe qui vise à assoir les connaissances des élèves sur les notions étudiées pendant la séquence.

5.2.2 Aux enseignants

L'enseignant étant maître de sa classe et connaissant le niveau de celle-ci, doit organiser la transmission des savoirs et ménager des efforts pour faciliter l'apprentissage.

5.2.2.1 L'organisation des apprentissages

La construction, la stabilisation et l'automatisation des connaissances orthographiques (lexicales et grammaticales) nécessitent un enseignement spécifique et progressif qui propose des situations d'apprentissage régulières, avec des objectifs spécifiques tant en terme de connaissances que de compétences afin de mettre en œuvre des apprentissages efficaces ;

- qui mobilise d'importantes situations d'exercice, quasi quotidiennes, afin de stabiliser procédures et mécanismes cognitifs en se souvenant que certains élèves ont besoin de plus d'activité que d'autres pour intégrer des procédures et les stabiliser (différenciation pédagogique au sein de la classe et aide personnalisée);
- qui mobilise systématiquement et régulièrement les acquis antérieurs afin d'automatiser les mécanismes. Poursuivre la mobilisation des acquis jusqu'à leur automatisation permet d'une part de les réactiver plus facilement et d'autre part de les faire fonctionner en réduisant leur coût cognitif ;
- qui dégage des règles de portée relativement générales à mémoriser, afin de faciliter la conceptualisation des apprentissages effectués. Pour ce faire, la référence analogique (c'est comme ...) et la généralisation de ce qui a été compris seront utilement mobilisées. Si bien entendu l'élaboration de la règle gagnera à être effectuée avec les élèves, à partir des observations effectuées, l'enseignant usera de sa posture pour institutionnaliser la règle et lui donner toute sa force symbolique. Il sera, à cet égard, pertinent de stabiliser la règle de portée générale avant d'introduire les irrégularités, si l'on ne veut pas perdre les élèves dans de multiples cas particuliers qui enlèvent tout sens à la règle générale.

5.2.2.2 La mise en œuvre des apprentissages

S'approprier et mettre en œuvre constituent deux éléments indissociables de l'apprentissage permettant à la connaissance de devenir compétence. L'appropriation et la

mise en œuvre ne vont pas de soi ; elles nécessitent d'être spécifiquement travaillées au sein des séances d'enseignement :

- par des activités d'entraînement variées, afin que les situations de mise en œuvre s'éloignent de plus en plus de la situation d'apprentissage et couvrent les contextes habituels d'utilisation ; les situations proposées gagneront à travailler systématiquement la réversibilité (transformer au pluriel puis transformer au singulier) et l'analogie (proposer des situations comparables) ;
- par des situations faisant s'accroître progressivement les facteurs de complexité (travailler l'accord sujet / verbe en éloignant progressivement le sujet du verbe ou en proposant des sujets inversés..) ; dans le même esprit, l'introduction progressive d'irrégularités permettra d'interroger la mise en œuvre procédurale afin qu'elle reste pertinente et utilisée à bon escient ;
- par un travail systématique avec les élèves sur le déclenchement des compétences orthographiques, que ce soit à partir d'habitudes (questions à se poser quand on écrit un verbe faire systématiquement encadrer les verbes et souligner leur sujet), à partir d'interrogations « métacognitives » (faire justifier les accords), de questionnements grammaticaux (faire préciser la nature de tel homophone), ou que ce soit par des reformulations pour identifier les antécédents de tel pronom, par des changements de personne pour choisir la bonne terminaison verbale...,
- par des situations proposant progressivement un travail sur des extraits de textes narratifs, injonctifs, explicatifs...pour faire fonctionner les compétences orthographiques dans des environnements textuels variés.

5.2.2.3 Utiliser dans des tâches complexes et développer la vigilance orthographique

L'ensemble des compétences orthographiques a vocation à être utilisée tant dans des activités de lecture pour comprendre le sens de ce qui est écrit (valeurs des homophones, indices donnés par les accords ou les terminaisons verbales...), que dans des activités de production de textes, guidées ou autonomes. Cette mise en œuvre qui constitue le sens profond de l'activité orthographique, ne peut résulter d'une activité spontanée ou naturelle de l'élève qui serait obtenue par la seule répétition. Autrement dit, ce n'est pas parce que l'on fait une dictée toutes les semaines que cette mise en œuvre sera automatique... Il y a en effet à réfléchir la conduite des activités complexes pour que l'élève ne soit pas rapidement en surcharge cognitive, l'empêchant de traiter toutes les informations qu'il reçoit. Si

l'automatisation des compétences de base doit faciliter la gestion de ces activités complexes, leur conduite doit accorder un temps spécifique à la recherche de l'exactitude orthographique, tant en phase de préparation que de relecture. La mobilisation des compétences orthographiques dans les tâches complexes doit donc faire l'objet d'un apprentissage spécifique

- qui propose régulièrement des activités d'imprégnation et de mise en mémoire. A cet égard, on ne saurait trop souligner l'intérêt des activités de copie dans leur diversité (avec modèle visible en limitant les prises d'information ou le temps d'exposition, en proposant une copie évolutive par modification d'un paramètre du paragraphe, ou sans modèle visible en copiant de mémoire.), ainsi que des activités de reconstitution de texte (reconstitution à partir du squelette du texte, texte à compléter en choisissant les mots absents en fonction de choix orthographiques raisonnés..) ;
- qui propose régulièrement des activités de dictée en faisant de cette activité un support d'apprentissage faisant intervenir toutes les compétences orthographiques simultanément et en exploitant la phase de correction pour élucider les compétences à l'œuvre et « traiter les erreurs » ;
- qui propose quotidiennement, des activités courtes de production de texte, qu'elles soient guidées (réécrire un passage en le transformant, écrire à la manière de ..) ou autonomes en accordant un place importante à la correction orthographique, tant en phase de production, lors de la mise en texte et de la révision (grille de questionnements- outils à disposition..) que lors des phases de relecture pour mettre le texte à distance » (relecture orthographique spécifique partagée ou autonome- intégration de l'orthographe dans les critères d'évaluation...) ;
- qui propose des activités spécifiques de « vigilance orthographique » pour construire des habitudes et des compétences de relecture. Cette vigilance, travaillée spécifiquement lors de phases de dictée, de copie, de reconstitution, gagnera à s'étendre à l'ensemble du travail scolaire et à devenir une compétence partagée au sein de la classe en interrogeant systématiquement tous les écrits individuels et collectifs, quels qu'en soient leurs auteurs.

Des activités spécifiques pourront utilement être développées : relectures ciblées (accords sujets/verbes puis accords GN), visualisation des accords en les surlignant d'une

couleur, reformulation de passages afin d'élucider la nature grammaticale d'homophones ou d'identifier la forme et la voix de certaines phrases, identification de personnages sous leurs différentes déterminations afin de retrouver les antécédents, relectures à voix haute afin de vérifier la correspondance graphèmes/ phonèmes :

- qui provoque des moments de raisonnement orthographique à partir de situations problèmes (accords complexes) permettant d'engager une activité réflexive collective mobilisant les connaissances grammaticales ou lexicales et favorisant le recours aux usuels (dictionnaire précis de conjugaison- cahier de règles..) ;
- qui développe des temps de réflexion, semi collective ou individuelle, permettant à chaque élève d'interroger et de justifier ses choix orthographiques, de les mettre en question et de pouvoir reprendre ses écrits à partir des activités de lecture distanciée conduites.

5 .2.2.4 La mise en perspective

La mise en perspective complexe, à la croisée des connaissances lexicales et grammaticales, faisant intervenir des connaissances linguistiques, mais aussi des capacités cognitives et mnémoniques, l'enseignement de l'orthographe constitue un enjeu majeur concourant à la maîtrise de la langue écrite. Pour qu'il réponde aux besoins des élèves, il est essentiel que l'enseignement conduit travaille l'ensemble des compétences définies ci- dessus, qu'il permette à la fois aux élèves de s'approprier les connaissances et compétences de base, qu'il travaille leur mise en œuvre dans des contextes variés, de plus en plus éloignés du contexte d'apprentissage, et qu'il conduise à leur réinvestissement dans des tâches complexes.

Dans cette logique, l'enseignant doit pouvoir articuler des activités ayant les compétences orthographiques comme objet d'enseignement et des activités où les compétences orthographiques constituent des outils au service de la production d'écrit ou de la lecture. Il est essentiel également que l'enseignant puisse, à partir des erreurs et des acquis, identifier précisément les besoins des élèves et y répondre en classe, ainsi que lors de l'aide personnalisée si besoin. L'aide à apporter n'est en effet pas de même nature selon que l'élève ne maîtrise pas la compétence, faute de connaissance ou faute de capacité à la mettre en œuvre, selon qu'il ne sait pas l'utiliser dans tel contexte, selon qu'il est submergé dans une tâche complexe ou selon qu'il ne déclenche pas sa compétence faute d'avoir reconnu la

situation... C'est dans la précision et la justesse de l'analyse des difficultés de l'élève que réside l'efficacité des aides apportées. L'enseignement de l'orthographe constitue une activité complexe qui nécessite pour l'enseignant une parfaite maîtrise et compréhension du fonctionnement de la langue écrite et de solides compétences pédagogiques pour rendre lisible et accessible le fonctionnement parfois complexe de la langue française, qui à l'école est à la fois objet d'étude et outil d'expression et de communication.

5.2.3 Quelques exercices permettant le développement des compétences scripturales par le biais de la lecture

Ces exercices à pratiquer en classe régulièrement permettent de favoriser l'acquisition des compétences orthographiques chez les élèves de 6e.

5.2.3.1 Répondre à des questions simples de lecture, à partir d'un texte très court.

Répondre à des questions implique de reprendre une partie des mots de la question, et de rechercher dans le texte les éléments de la réponse. La plupart des mots à utiliser sont donc sous les yeux de l'élève, ce qui facilite la correction orthographique du texte produit. Il en va de même des relevés demandés ou des citations, une fois que les élèves savent les intégrer correctement dans leur réponse.

5.2.3.2 Travail oral préalable, de type phonétique (notamment pour des élèves non francophones)

Certains sons posent des problèmes aux élèves non francophones : c'est le cas, notamment, des voyelles nasalisées. Les erreurs orthographiques sont liées à des difficultés à discriminer les sons. Il est donc important de travailler phonétiquement à l'oral (écoute et répétition individuelle) de courtes phrases comprenant ces sons, en les associant 2 par 2, par exemple « en, an » et « in » (J'habite avec mes parents dans un appartement et j'aime bien ma petite chambre; je m'intéresse au sport et j'aime chercher sur internet les clips de mes musiciens préférés) ; puis « un » et « on » (Hier, j'ai fait des révisions pour un contrôle commun, puis j'ai regardé un bon film à la télévision). Une fois que les élèves parviennent à les prononcer d'une façon satisfaisante, il faut leur faire transcrire les phrases à l'écrit.

C'est aussi souvent le cas des voyelles (y) et (u) et des consonnes (s) et (z) que l'on peut travailler de la même façon. On peut également se servir ponctuellement de l'alphabet phonétique international, mais sans aller jusqu'à pratiquer des dictées en alphabet phonétique

international car cela ajouterait aux difficultés des élèves : il s'agirait pour eux d'un nouveau code d'écriture à assimiler, qui ne les aiderait pas à progresser en orthographe.

Certaines spécificités du français oral posent également des difficultés aux non francophones : il s'agit notamment des élisions et des liaisons. Un entraînement de type phonétique, des exercices oraux, et des exercices préalables de lecture oralisée peuvent apporter des solutions.

Il en va de même pour tous les décalages graphie-phonie : l'exemple le plus fréquent est celui des terminaisons verbales en – ent, qui posent problème pour la lecture et pour l'écriture. Des exercices discriminatoires de phonétique et des lectures oralisées sont des préalables indispensables. Des exercices grammaticaux de passage du singulier au pluriel sont nécessaires : par exemple « l'élève travaille régulièrement », « les élèves travaillent régulièrement » etc.

Dans tous ces cas, lors de l'exercice final de contrôle en dictée, il est indispensable de demander à un élève de relire oralement le texte, pour vérifier ses capacités à bien discriminer les sons et les formes grammaticales.

5.2.3.3 Pratiquer une autodictée à partir d'un texte préalablement étudié et mémorisé.

La dictée, telle qu'elle est pratiquée dans l'enseignement secondaire au Cameroun sous la forme de contrôles rédhitoires (évaluation négative à travers le décompte de toutes les erreurs, quel que soit le niveau d'apprentissage), a traumatisé et continue de traumatiser des générations d'élèves, sans les faire progresser réellement : les bons en orthographe ont toujours d'excellentes notes, les autres sont abonnés au zéro. Elle doit donc être adaptée intelligemment de façon à devenir un réel exercice d'apprentissage, qui permette de tenir compte des leçons effectuées, et d'enregistrer des progrès, si petits soient-ils. Cela induit une réflexion pédagogique et sur le type de dictée choisi, et sur la façon d'évaluer : une approche positive de l'évaluation doit permettre de prendre en compte les réussites aussi bien que les échecs.

Un premier exemple de pratique efficace est celui de l'autodictée. Ce type d'exercice, fréquemment effectué à partir de poèmes, peut être réalisé à partir de n'importe quel texte court qui aurait été étudié et mémorisé.

5.2.3.4 Dictée avec dictionnaire

Le dictionnaire est utilisé pour vérifier non seulement le sens des mots mais également leur orthographe. Si le premier usage est généralement bien exploité en classe (au moins en 6^{ème}), le second l'est beaucoup moins, ce qui est dommage. Il est tout à fait possible de proposer une courte dictée, en autorisant les élèves (un élève, s'il est difficile d'avoir plusieurs dictionnaires) à chercher puis à inscrire au tableau, par exemple, 5 mots qu'ils ne savent pas orthographier correctement : cela contribue à faire de la dictée un exercice collectif que l'on s'efforce de réaliser correctement à plusieurs. Il faudra toujours réfléchir à l'insertion réussie de ce mot dans son contexte, l'article de dictionnaire ne fournissant ni les accords ni les formes conjuguées.

5.2.3.5 La compétition en orthographe : approche ludique et collective, exemple d'activité

On divise la classe en deux groupes, et on demande à chaque groupe de préparer de courtes phrases présentant des difficultés orthographiques qui ont été travaillées au cours d'une (ou de plusieurs) séances précédentes, avec interdiction de consulter le manuel, le classeur ou le dictionnaire. Le plus simple est de demander aux élèves de travailler deux par deux, puis de procéder à des choix qui éviteront les doublons. Le travail doit être effectué de mémoire et d'une façon autonome.

Chaque groupe dicte et copie alternativement ses phrases et celles de ses adversaires de jeu (employer deux couleurs différentes ou numéroter chaque phrase). La correction commune permettra de déclarer les vainqueurs : toute erreur effectuée par l'équipe adverse sera pénalisée d'un point, toute erreur réalisée par l'équipe qui a proposé la phrase sera pénalisée de 2 points. Le groupe vainqueur est celui qui aura obtenu le moins de pénalités.

Ce type d'activité ludique permet, tout en travaillant efficacement, de dédramatiser la pratique de l'orthographe. On peut essayer d'imaginer d'autres formes de jeu orthographique, par exemple à l'oral : chaque équipe propose une forme verbale conjuguée, que l'autre équipe doit épeler à l'oral. Tous les élèves doivent intervenir au moins une fois, sur une base volontaire ou pas (l'équipe adverse peut aussi désigner celui qui doit répondre, mais il faut éviter toute stigmatisation : on peut imaginer de désigner un suppléant pour chaque joueur).

La liste des exercices formatifs n'est pas exhaustive. Ces exercices permettent non seulement de renforcer les compétences scripturales des élèves en les incitant à la vigilance orthographique, mais aussi de modifier leurs représentations de l'orthographe et de créer une motivation suffisante pour la lecture et l'écriture.

Enfin, nous avons dit plus haut que le ministère des enseignements secondaires devrait subventionner la vente des manuels de sorte qu'ils soient accessibles à tous les publics ; mais l'enseignant pour sa part devrait trouver des moyens de permettre aux élèves d'avoir des textes pour l'étude d'un phénomène linguistique. Prônant le décloisonnement entre les disciplines, l'enseignant devrait faire recopier un texte aux élèves en début de semaine et le manipuler tout au long de la semaine dans les sous disciplines du français en 6^e que peuvent être la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, l'expression écrite. Par exemple, il pourrait prendre un texte injonctif pour une leçon d'expression écrite dans lequel se trouveraient des mots composés qui pourrait servir à étudier la leçon d'orthographe qui porte sur le pluriel des mots composés. Cet effort ne sera pas vain, car il permettra aux élèves d'être en contact fréquent avec les mots qu'ils mémoriseront forcément plus facilement, et donc pourront les réinvestir correctement dans leurs différentes productions écrites.

En outre, nous proposons aux enseignants de français d'aménager les progressions et les projets pédagogiques de manière à prévoir suffisamment de temps pour ces différentes activités. Voici un échantillon d'une séquence didactique élaborée, qui permet la pratique hebdomadaire de lecture, des leçons d'orthographe et des exercices formatifs.

SEQUENCE DIDACTIQUE N°1

Enveloppe horaire : 32

- Apprentissage des savoirs notionnels : **18 heures**
- Apprentissage de l'intégration : **6 heures**
- Evaluation : **6 heures**
- Comptes rendus et remédiation : **2 heures**

Année scolaire : 2015-2016

Etablissement : Lycée de Makaï

Classe : 6^e

Titre du module : Vie quotidienne

Famille de situations : Utilisation de la lecture, de l'oral et de l'écriture pour satisfaire les besoins de la vie courante.

Compétence attendue : Etant donné les problèmes liés à la vie quotidienne, l'apprenant devra répondre efficacement aux différentes sollicitations de la vie sociale et familiale en faisant intervenir les ressources du module.

Ressources : Module en cours.

	Situation de vie	Réception des textes		Outils de la langue				Production		Savoir être
		Lecture méthodique	Lecture suivie	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	vocabulaire	Expression orale	Expressi on écrite	
1 ^{ère} semaine 07 sept- 11 sept	Problèmes liés à la vie quotidienne	Prise de contact et présentation du programme et des manuels (1h)	Evaluation diagnostique (2h)			Phonétique (voyelles, consonnes, semi-voyelles) (1h)	Remédiation (2h)			-Sens de l'observation -Sens de l'organisation -Esprit critique Confiance en soi
2 ^{ème} semaine 14 sept- 18sept		<i>Apostrophe</i> « Une famille heureuse » p. (1h)	<i>Les champs de la forêt,</i> Activités augurales (1h)	Communication verbale/ communication non verbale (1h)	Les temps de l'indicatif (1h)	Phonétique (voyelles, consonnes, semi-voyelles) (1h)			La lettre (1h)	Application Discernement
3 ^{ème} semaine 21 sept- 25sept		Texte sur <i>Apostrophe</i> « Au théâtre » p. 22-23. (1h)	<i>Les chants de la forêt,</i> Texte ouvert : « l'intelligence, l'ainée de la force » p. 11 (1h)	La phrase simple (1h)			Champs lexicaux : vocabulaire de la famille et du milieu scolaire (1h)	(1h) Stratégie d'écoute et de prise de parole (1h)	La narration : le schéma narratif (1h)	Curiosité Courtoisie Esprit d'équipe
4 ^{ème} semaine 28 sept-		Intégration (6h) 1^{ère} activité d'intégration (1h) : vous êtes membre d'une famille vous faites un voyage à Kribi. Vous rédigerez une lettre à votre cousin(e) absent(e), en vue de partager ces moments de divertissements passés sans lui. Vous développerez deux étapes de ce voyage dans une lettre. Vous ferez ressortir tous les aspects d'une lettre. Votre								

02 sept		message rédigé en 1h sera clair et précis et ne dépassera pas 10 lignes. 2^{ème} activité d'intégration (1h) : dictée préparée : « j'ai vu le menuisier », <i>Apostrophe</i> , p.68			
5 ^e semaine 05sept- 09sept	Evaluation (6h)	Correction orthographique (1h)	Etude de texte (1)	Expression orale (1h)	Expression écrite (1h)
6 ^e semaine 12 sept- 16 sept	Remédiati ons (2h)	Exercices formatifs (4h) Auto dictée, exercices à trous, etc...			



CONCLUSION

Le choix du thème « Lecture et compétences orthographiques en 6^e : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences scripturales » était motivé par le constat selon lequel les compétences scripturales des élèves se dégradent de plus en plus. Alors nous avons voulu savoir comment remédier au problème à partir d'une activité déjà pratiquée en classe : la lecture.

Avant d'y parvenir nous avons étudié le contexte dans lequel les élèves apprennent à parler et à écrire le français. La recherche documentaire nous a montré que le Cameroun est un pays plurilingue, du fait de ses plus de 248 langues nationales, de deux langues officielles et des autres parlers comme le camfranglais et le pidgin english. Le constat qu'ont fait certains chercheurs comme Paul Zang Zang est que le contact entre toutes ces langues donne lieu à des appropriations diverses qui s'écartent souvent de la norme. De plus, en dehors du fait que la langue française au contact des langues locales a donné lieu à toutes sortes d'appropriations, le système éducatif Camerounais est quelque peu inadéquat, du fait par exemple que les techniques d'évaluations (comme la correction orthographique), bien que favorisant des résultats plus concluants pour ce qui est des notes, ne permet pas véritablement de relever le niveau orthographique des apprenants. Nous avons donc conclu que le contexte dans lequel nous menions notre étude rendait difficile l'appropriation de la norme orthographique.

En plus du contexte d'étude, nous nous sommes intéressée à la structure graphique de la langue française en abordant les notions de transparence et d'étymologie. Nous avons vu que la langue française a l'une des orthographes les plus difficiles au monde, du fait que la relation entre les graphèmes et les phonèmes n'est pas toujours distinguable. Cela signifie qu'il serait très difficile d'écrire certains mots prononcés à l'oral en se basant sur l'alphabet. Par ailleurs, étant issu d'une autre langue, le français a hérité de sa morphologie, ce qui implique que la reconnaissance de la graphie de certains mots dépend de la connaissance de la signification de des mots (signe – cygne). A côté de ces spécificités, nous avons remarqué que deux facteurs permettaient de justifier certaines erreurs orthographiques chez les apprenants de 6^e : le développement cognitif qui prévoit que les apprentissages se fassent de façon graduelle et organisée (les élèves de 6^e qui ont généralement entre 9 et 12 commencent à apprendre les règles qui régissent par exemples les accords, mais à ce stade il est un peu difficile de faire le lien entre la règle apprise et son application en situation) et l'interférence linguistique qui est le résultat du contact avec d'autres langues, et qui crée chez les

apprenants qui ne maîtrise pas la phonologie une langue qui n'est pas la leur, des zones d'ombres car si on ne peut prononcer correctement parce qu'on ne le connaît pas, il sera difficile de bien le retranscrire.

Dans le troisième chapitre, il était question d'étudier la relation qui unit la lecture et l'écriture. Grâce aux théories de Share et ses pairs, il a été démontré la lecture décodage permet d'analyser la structure formelle d'un mot et de facilement le maîtriser. Cependant, en plus de la lecture décodage, d'autres processus comme le traitement visuo attentionnel lors de la pratique de lecture permet d'activer les capacités mnésiques que sont la mémoire à court terme dont une des composantes est la mémoire de travail, et la mémoire à long terme qui suscite des connaissances orthographiques antérieures et permet par analogie aux apprenants de faire le lien entre les mots déjà mémorisés et ceux nouvellement appris. A condition que la fréquence avec laquelle on lit soit élevée, car l'exposition régulière aux mots permet leur mémorisation.

Pour vérifier la validité de ces théories et celle des hypothèses énoncées à l'introduction, nous avons utilisé la triangulation. Nous avons remis des questionnaires aux enseignants et aux apprenants de différents lycées pour nous informer sur la régularité de la pratique de lecture en classe et en dehors, surtout pour les élèves. Ensuite nous avons recueilli les productions écrites des mêmes élèves, l'objectif étant de voir quelle influence le contexte a sur leur capacité d'orthographier. L'analyse de ces données a révélé que la pratique de la lecture est très faible, car peu nombreux sont ceux qui ont cours d'une année auront lu au moins une fois en classe. Puisque beaucoup ont affirmé ne pas aimer la lecture, ce n'est pas chez eux que le processus va continuer. L'observation de la typologie des erreurs confirme l'hypothèse selon laquelle la faible pratique de lecture a un impact sur les compétences orthographiques. En effet, 50% des fautes observées chez tous les élèves est d'origine lexicale. Même s'il est vrai que l'apprentissage de l'orthographe française n'est pas aisée, il n'en demeure pas moins au vu de ces résultats que la faible pratique de lecture a un impact sur les compétences orthographiques des élèves.

Nous avons par ailleurs émis l'hypothèse que le contexte socioculturel aurait un impact sur leurs productions écrites. En effet, nous avons constaté que derrière les erreurs lexicales nombreuses, viennent les erreurs phonogrammiques ; elles sont liées à la phonologie du français. C'est dire que les élèves ne maîtrisent pas la phonétique, car elle n'est pas leur langue maternelle, cette interférence linguistique donne donc lieu à des fautes de

prononciation, donc phonogrammiques. Ceci est d'autant plus visible dans les productions écrites des élèves des zones rurales, zones où la langue française n'est presque pas parlée.

Tous ces résultats permettent en fin de compte d'affirmer que la pédagogie actuelle du français peut être améliorée. Nous avons à cet effet proposé au MINESEC de vérifier que l'application des nouveaux programmes, qui mettent l'accent sur la pratique de lecture et sur les exercices pratiques qui s'y rapportent soit effective dans tous les établissements et dans toutes les classes. Aux enseignants nous avons proposé d'organiser les apprentissages en fonction de leur classe pour permettre le bon épanouissement des élèves. C'est dire qu'ils doivent mettre en pratique les programmes d'étude de cette classe en permettant que le maximum d'élèves participe aux cours d'orthographe et des autres sous disciplines. Une semaine est prévue pour l'intégration, c'est le lieu de pratiquer les différents exercices formatifs prévus dans les programmes. Des activités ludiques basées sur la lecture et l'écriture permettent de motiver les jeunes apprenants pour les disposer aux apprentissages plus aisément.



BIBLIOGRAPHIE

ARTICLES

ADOPO et al. , « Le projet –Nord aujourd’hui et demain », in *Langues et éducation en Afrique Noire*, in *Tranel* n°26, 1997.

BOSSE ET PACTON « Comment l’enfant produit-il l’orthographe des mots ? » In *P. Dessus & E. Gentaz (Eds), Apprendre et enseigner à l’école*, Paris, Dunod, 2006.

CUNNINGHAM, Merce et al, ”Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching”. In *Journal of Experimental Child Psychology*, N° 82, 2002.

DJAMILA ET LEVEILLET, « Corriger et évaluer », in *Animation orthographe*, Circonscription de Meaux nord Année scolaire 2012-2013.

FAYOL, TOTEREAU et BARROUILLET, « Disentangling the impact of semantic and formal factors in the acquisition of number inflections : noun, adjective, and verb agreement in written french », in *Reading and Writing*, N° 19, 2006.

FRITH, Uta, « Beneath the surface of developmental dyslexia. », In *K.E. Patterson, J.C. Marshall et M. Coltheart (eds.) Surface Dyslexia : Cognitive and neuropsychological studies of phonological reading*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum, 1985.

GEFFROY KONŠTACKÝ Danièle et NOVÁKOVÁ Sylva, « De la phonologie à la graphie vers leur synergie: une expérience tchèque », in revue *Travaux neuchâtois de linguistique*, N° 54, 2011.

HERBET, Virginie, et WAGENAAR, »Charlotte, « Apprentissage de l’orthographe lexicale et rappel de l’ordre sériel » in *Cognitive Sciences*, Hal., N°17, 2013.

LIEURY, Alain, « Mémoire et apprentissages scolaires » In revue *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°130, 2003, 179-186.

NAJIB, RABADI ET AKRAM, ODEH, « L’analyse des erreurs en FLE chez des apprenants jordaniens et bahreïniens », in *Jordan Journal of Modern Languages and Literature* Vol. 2 No.2, 2010.

NGALASSO MWATHA MUSANJI, «Le concept du français langue seconde », in *le français langue seconde*, Didier- Erudition (collectif), 1992.

ONGUENE, ESSONO, Christine, « Les productions écrites d'adolescents des cycles d'éveil et d'orientation en français langue seconde au Cameroun : une interlangue marquée », in *langue et communication*, université de Yaoundé, N°3 – vol. II – oct. . 2003.

POTH, Joseph, « L'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue non maternelle la mise en application d'une pédagogie convergente », in- *Guide pratique Linguapax n°4*, Centre International de Phonétique Appliquée – Mous, Cipa, 1997.

SHARE, David et SHALEV, C. « Self-teaching in normal and disabled readers ». in *Reading and Writing*, N°17, 2004.

SHARE, David, « Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition ». in *Cognition*, N° 55, 1995.

SHARE, David, «Orthographic learning, phonology and the self-teaching hypothesis, *Advances in Child Development and Behavior*, N° 36, Amsterdam: Elsevier, 2008.

SIMARD, Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, N° 1, 1995.

SIMARD, Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n° 1, 1995, p. 145-165.

TARDIF, « Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive », in *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 19, issue 2, Montréal: Éditions Logiques, 1993.

TOTEREAU, Corinne, *et al.*. « L'orthographe grammaticale au collège: une approche socio différenciée », in *Approche Neuropsychologique de l'apprentissage de l'Enfant*, Hal., N° 123, 2013.

VAN BROECK et HUPET, Eric, « L'acquisition de l'orthographe grammaticale, cadres théoriques et généraux », in *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, N°116, 2012,

MEMOIRES

KEGNE, TCHETCHOUA, Yvan, *La problématique de l'activité de l'apprenant dans la didactique de l'orthographe au niveau III de l'école primaire : cas de deux groupes scolaires de la ville de Bafoussam*, mémoire de DI.P.E.S. II, ENS Yaoundé, 1999, inédit.

NGO NEMI, Christine, *Problématique de l'évaluation de l'orthographe : le principe de congruence*, mémoire de Di.P.E.S. II, ENS, Yaoundé, 2009, inédit.

NSIRIM, Manfred, Njolaï, *Les facteurs favorables à l'enseignement/ apprentissage de l'anglais et du français en tant que langues étrangères*, mémoire de DIPES II, Yaoundé I, 2012, inédit.

WOUATIO, Gaëlle, Doriane, *Problème de l'évaluation formative des performances des élèves en orthographe, au cycle d'éveil*, mémoire de Di.P.E.S. II, ENS, Yaoundé, 2011, inédit.

OUVRAGES GENERAUX

ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, ESF, Paris, 1995

ESTIENNE, Françoise., PIÉRART, *Les bilans de langage et voix : fondements théoriques et pratiques*, Paris, Masson, 2006.

FOSSION ET LAURENT, *Pour comprendre les lectures nouvelles*, Ed. Duculot, 1978, P.5

GOURMONT, Remy de, *Esthétique de la langue française*, 1899.

HAMERS, Josianne et BLANC, *Bilinguisme et bilingualité*, Bruxelles, Mardaga, 1983.

MACKEY, Sara, *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klinksieck, 1967.

MOIRAND, Sophie, *Situation d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, Ed. Le cercle International, 1979.

NKOUM, Benjamin, Alexandre *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé, presses de L'UCAC, 2005, P. 79.

PEYTARD, Jean ET GENOUVRIER Emile, *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse, 1970

OUVRAGES SPECIALISES

BRISSAUD, Edouard et BESSONNAT, Jean- François, *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble, ISBN 2-86622-584-8 et Delagrave ISBN 2-206-08460-0, collection 36, 2001.

CATACH, Nina et alii, *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, Paris, Nathan, 1986, P. 37.

CATACH, Nina et alii, *Un enseignement moderne de l'orthographe, l'alphabet phonétique international. La typologie des exercices*, Paris, Nathan, 1998.

Édouard et Odette BLED. *Cours supérieur d'orthographe*, Paris, Hachette, 1985.

FAYOL, Michel et BERNINGER, Virginia, *Pourquoi l'orthographe est importante et comment l'enseigner de façon efficace*, Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

FAYOL, Michel, JAFFRÉ, Jean, Pierre, *Orthographier*. Paris : P.U.F., 2008.

TEXTES OFFICIELS

MINESEC, *Programmes d'études de 6^e et 5^e : Français*, Août 2014.

MINESEC, *Programme d'études de français première langue, classes de 6^{eme} et 5^{eme} guide pédagogique*.

SITOGRAPHIE

DACHE, Aline, SAHLI Idrissi, et SOUNY-BENCHIMOL Emmanuelle, « Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents. », In *Cognitive Sciences*. 2012, <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078>, consulté le 20-09-2014.

GOMBERT, Jean, Emile, *Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture*, in [http:// w.w.w. bienlire.education.fr](http://w.w.w.bienlire.education.fr) consulté le 05-03-2015.

HERBET, Virginie et WAGENAAR, charlotte. Apprentissage de l'orthographe lexicale et rappel de l'ordre seriel, in Cognitive Sciences,2013 HAL Id: dumas-00873474 <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00873474>. Consulté le 15-08-2014.

HUG Thierry, « Les activités de structuration de l'écrit », in *Écrire plus tôt - vers l'orthographe dès la Grande Section*, Collection Outils pour les cycles, <http://crdp.ac-reims.fr/Ressources/lib/Titres-reseau.htm?produits/pdt103.htm> consulté le 13-04-2015.

SAMBOU, Aly, *De la nouvelle orthographe du français : entre méconnaissance, application et implications pédagogiques*, in [http:// w.w.w.sudlangues.sn](http://w.w.w.sudlangues.sn), N° 17, Juin 2012. Consulté le 22-02-2015.

SCHEINDER, cité par http://fr.wikipedia.org/wiki/Pidgin_camerounais, consulté le 15-02-2015.

WAMBA Rodolphine, sylvie et NOUMSI, Gerard, Marie, *Le français au Cameroun Contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques*, in <http://w.w.w.sudlangues.sn>, numéro 2, Juin, 2003. Consulté le 28-12-2014.

ANNEXES

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
BP : 47 Yaoundé
Tél : 223-12-15



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N° 144/12/14 UY/ENS/DF/fp

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

M/Mme/Mlle HIAG MONIQUE BÉGINE TATIANA
Matricule 09J544 est élève de 5^e année de la
série Lettres Modernes Françaises

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

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



Fait à Yaoundé, le 05 NOV 2014

Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE

« Lecture et compétences orthographiques : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences orthographiques »

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 6^e

(Anonyme)

1- Combien de lectures faites-vous par semaine ? *deux lectures, Analytique et suivie.*

2- Combien d'élèves en moyenne lisent pendant les séances de lecture ? *Cinq élèves en moyenne lisent pendant les séances.*

3- Pensez-vous que la lecture ait un impact sur les compétences orthographiques des élèves ? Cochez la case correspondante

OUI

NON

EN PARTIE

4- Parmi les exercices formatifs proposés en orthographe dans les nouveaux programmes, lesquels faites-vous en classe ? Cochez la case correspondante

La dictée copie

L'auto- dictée

La dictée des mots appris

La dictée préparée

La dictée à choix multiple

La dictée dirigée et expliquée

La dictée d'imprégnation

La correction orthographique

Les exercices à trous

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE

« Lecture et compétences orthographiques : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences orthographiques »

Questionnaire adressé aux élèves des classes de 6^e

(Anonyme)

- Précisez le nom de votre établissement

..... Lycée De OKOTA
.....

1- Aimez-vous la lecture ? cochez la case correspondante

OUI NON UN PEU

2- A quelle fréquence participez-vous à la lecture en classe ?

Régulièrement Quelques fois Rarement jamais

3- Avez- vous l'habitude de lire en dehors des cours ?

Oui Quelques fois jamais

4- Pensez- vous que ce soit important de lire ? Oui

5- si oui pourquoi ? Parce que on apprend les
..... nouveaux mot
.....
.....

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE

« Lecture et compétences orthographiques : comment réinvestir les acquis de lecture en compétences orthographiques »

Questionnaire adressé aux élèves des classes de 6^e

(Anonyme)

- Précisez le nom de votre établissement

Le Lycée Général Tederc

1- Aimez-vous la lecture ? cochez la case correspondante

OUI

NON

UN PEU

2- A quelle fréquence participez-vous à la lecture en classe ?

Régulièrement

Quelques fois

Rarement

jamais

3- Avez- vous l'habitude de lire en dehors des cours ?

Oui

Quelques fois

jamais

4- Pensez- vous que ce soit important de lire ? ... *Oui*

5- si oui pourquoi ? *parce que lire me permet d'être cultivée et me permet aussi d'avoir beaucoup de connaissances et me permet d'enrichir mon vocabulaire.*

* Bonjour, moi c'est Messi, quand
MENCOUR Je serais, grande, je voudrais être
MESSI << Docteur >>

Insubstant

07
20

* pour que je puis gagner de
l'argent pour nourrir ma famille
demain ou après demain pour avoir
une vie meilleure

il consiste à soigner pour
avoir la santé du corps
et des jambes

Carime

EXPOSÉ

07

20

Je m'appelle Carime j'aimerais devenir
docteur pour soigner les maladies. Se
mettre ^{me} à permettre de gagner ma vie
honnêtement et de rendre mis à
mes ~~les~~ amis.

FouDA
EssombA
6³

EXPOSE

08
20

Je voudrais être footballeur
parce que ce métier pourrait
me faire gagner de l'argent
pour nourrir ma famille
aider mes parents dans
leurs problèmes et résoudre
mes propres problèmes
ce métier me permettrait
de m'amuser. J'aime ce
métier j'aimerais devenir
un grand footballeur
je joue dans le moment
et je voudrais jouer dans
un club en Espagne.

Au Revoir et A bientôt
FouDA ESSombA

Signature

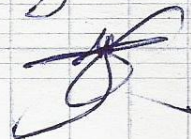


TABLE DES MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES SIGLES	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTES DE FIGURES	v
RÉSUMÉ	vi
INTRODUCTION GENERALE	1
1.Motivations personnelles du choix du sujet	2
2.Revue de la littérature.....	3
3.La problématique	6
4. Hypothèses de recherche	6
5.Cadre théorique	6
6.Méthodologie	8
7.Plan du travail	9
PREMIERE PARTIE : PREALABLES THEORIQUES	10
CHAPITRE UN : LE CONTEXTE D’ETUDE	12
1.1 Définition des concepts.....	12
1.1.1 L’erreur.....	12
1.1.2 L’interférence	13
1.2 Le contexte sociolinguistique du Cameroun	13
1.2.1 Les langues officielles.....	14
1.2.2 Les langues nationales	14
1.2.3 Les parlers mixtes	17
1.2.3.1 Le Camfranglais.....	17
1.2.3.2 Le pidgin english	18
- Les voyelles	18

- Les consonnes	19
- Le système des pronoms	19
1.2.4 Les milieux d'appropriation du français	20
1.2.4.1 Les zones rurales.....	20
1.2.4.2 Les zones urbaines	21
1.3 Le français dans l'enseignement au Cameroun.....	21
1.3.1 Le français langue d'enseignement	22
1.3.2 Le français langue enseignée.....	22
1.4 Les spécificités de l'orthographe du français.....	23
1.4.1 La notion de transparence	23
1.4.2 L'étymologie des mots.....	25
1.4.3 Les dimensions de l'orthographe.....	26
1.4.3.1 : L'orthographe phonétique	26
1.4.3.2 L'orthographe lexicale	27
1.4.3.3: L'orthographe grammaticale	28
1.5 Le développement cognitif.....	29
1.6 L'interférence linguistique	33
CHAPITRE DEUX : DE LA LECTURE A L'ECRITURE.....	35
2.1 L'importance du décodage	35
2.2 L'effet du nombre d'expositions aux mots	37
2.3 L'effet de durabilité.....	37
2.4 L'apprentissage implicite des régularités grapho-tactiques.....	38
2.5 Lecture-écriture et traitement phonologique.....	40
2.6 Acquisition de l'orthographe lexicale et capacités visuo-attentionnelles	40
2.7 L'apprentissage implicite	43
2.8 L'apprentissage explicite	43
2.9 Les autres facteurs d'acquisition de l'orthographe.....	45
2.9.1 L'effet de fréquence.....	45
2.9.2 Les connaissances orthographiques antérieures	46
2.9.3 La stratégie par analogie	46
2.9.4 Les capacités mnésiques	47

2.9.4.1. La mémoire de travail	47
2.9.4.2. La mémoire à long terme.....	48
DEUXIEME PARTIE : TYPOLOGIE ET QUESTIONS DE DIDACTISATION ..	51
CHAPITRE TROIS : MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE.....	53
3.1 Les zones de l'étude.....	53
3.2 Les profils des enquêtés	54
3.2.1 Les langues parlées	54
3.2.2 Les aptitudes de lecture.....	55
3.3 Les techniques d'enquête	56
3.3.1 Les questionnaires.....	56
3.3.2 L'observation et la typologie des erreurs orthographiques.....	56
3.3.3 Limites de l'enquête.....	58
.....	59
CHAPITRE QUATRE : ANALYSE DES DONNEES ET INTERPRETATION DES RÉSULTATS.....	59
4.1 Analyse des données	59
4.1.1 Présentation de la technique d'analyse	59
4.1.2 Analyse des questionnaires	59
4.1.2.1 Questionnaire adressé aux enseignants	60
4.1.2.2 Questionnaire adressé aux élèves	62
4.1.3 Analyse des productions écrites	64
4.1.3.1 Classification des erreurs	65
4.1.3.2 Classification statistique par établissement.....	67
4.2 Interprétation des résultats	69
CHAPITRE CINQ : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES	71
5.1 Validation des hypothèses.....	71
5.2 Propositions didactiques	73
5.2.1 Au MINESEC.....	73
5.2.2 Aux enseignants.....	74
5.2.2.1 L'organisation des apprentissages	74

5.2.2.2 La mise en œuvre des apprentissages	74
5.2.2.3 Utiliser dans des tâches complexes et développer la vigilance orthographique	75
5.2.2.4 La mise en perspective	77
5.2.3 Quelques exercices permettant le développement des compétences scripturales par le biais de la lecture	78
5.2.3.1 Répondre à des questions simples de lecture, à partir d'un texte très court. .	78
5.2.3.2 Travail oral préalable, de type phonétique (notamment pour des élèves non francophones)	78
5.2.3.3 Pratiquer une dictée à partir d'un texte préalablement étudié et mémorisé.	79
5.2.3.4 Dictée avec dictionnaire	80
5.2.3.5 La compétition en orthographe : approche ludique et collective, exemple d'activité.....	80
CONCLUSION	85
BIBLIOGRAPHIE	89
ANNEXES	95
TABLE DES MATIERES.....	103