

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANCAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace -Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**ÉVOLUTION MORPHOLOGIQUE DES CONSONNES DU LATIN
AU FRANÇAIS, CAUSE LOINTAINE DES PROBLÈMES
D'ORTHOGRAPHE : LE CAS DE LA CLASSE DE TROISIÈME**

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

par

Pascaline Félicité AMBOMO

Licenciée ès lettres modernes françaises

sous la direction de

Alexi-Bienvenu BELIBI

Maître de conférences

Année académique 2018-2019

À

notre feu mère Thérèse Ngobo.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons toute notre gratitude à notre directeur de mémoire, le professeur Alexi-Bienvenu Belibi pour nous avoir encadrée, orientée et conseillée. Nous ne pourrions jamais oublier sa grande patience et sa disponibilité qui nous ont permis de conduire ce travail à son terme.

Nos remerciements vont également à l'endroit de :

- Tous les enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé;
- A MM. Joseph Ozele Owono et Etienne Dassi pour leur dévotion et leurs multiples conseils ;
- Dans l'impossibilité de citer tous les noms, nos remerciements vont à tous ceux et celles qui de près ou de loin ont permis par leurs conseils et leurs compétences la réalisation de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Dans le système éducatif camerounais, par son impact sur la quasi-totalité des disciplines scolaires, surtout au lycée, la maîtrise du langage français écrit se trouve au centre de l'apprentissage des élèves et constitue un élément-clé de la réussite scolaire. L'orthographe, une composante importante de l'écrit, constitue un redoutable obstacle pour celui qui ne la maîtrise pas. Chercher les causes véritables des difficultés orthographiques des élèves et proposer les moyens pour venir en aide aux enseignants et aux apprenants, telle est la démarche, à la fois de critique et d'action, que nous avons adoptée. Le présent travail expose le contexte dans lequel se fait l'enseignement / apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier, analyse des données recueillies, production écrites des élèves et questionnaires, essaie de dégager des causes du dysfonctionnement et investit les apports des recherches en orthographe pour présenter une modeste suggestion en guise d'une contribution à l'amélioration des compétences orthographiques des élèves camerounais. Cette étude montre en fin de compte l'importance de prendre en compte la spécificité du contexte camerounais dans l'élaboration des *curricula*.

Mots clés : l'orthographe, obstacle, contexte, production écrite, difficultés orthographiques.

ABSTRACT

In the cameroonian school context, with its impact on almost all academic discipline, especially in high school, mastering the written French language is central to students learning and is a key component of academic success. The spelling, as an important component of writing, is a fear some obstacle for those who do not master it. Looking for the true causes of spelling difficulties of cameroonian students and proposing ways to help teachers and learners, this is the approach that we have adapted both for criticism and action. This paper outlines the context in which teaching and learning of French-in general and spelling in particular-are done, analyses the data, the students written works and questionnaires, trying to bring out the causes of dysfunction and invests the researches contributions in spelling to present a modest suggestion by way of a contribution for the improvement of spelling skills of Cameroonian students. This study shows ultimately the importance of taking into account the specificity of the Cameroonian context in the development of curricula.

Keywords: the spelling, obstacle, context, written productions, spelling difficulties.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATION

3è : classe de troisième

APC : approche par les compétences

API : alphabet phonétique international

Av.n.e : avant notre ère

BL : bas latin

CM2 : cours moyen deuxième année

FLE : français langue étrangère

FLE : français langue étrangère

FLS : français langue seconde

Fr.mod : français moderne

Fçs :français

Lci : latin classique

LP : latin populaire

OPO : objectif pédagogique opérationnel

PH : phonétique historique

Sms : short message

TV : télévision

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1: classement des élèves selon leurs âges	32
Tableau 2: les différents diplômes.....	33
Tableau 3: la matière importante	35
Tableau 4: centre d'intérêt des apprenants	36
Tableau 5: temps accordé à l'orthographe en classe	37
Tableau 6: le type d'orthographe pratiqué en classe	37
Tableau 7: la nature des erreurs rencontrées chez les élèves.....	38
Tableau 8: la principale nature des erreurs rencontrées	39
Tableau 9: la cause de l'échec	40
Tableau 10: méthode de l'enseignement	41
Tableau 11: à quoi renvoient les déviations rencontrées.....	42
Tableau 12: Quelle référence pour l'élaboration d'une progression	43
Tableau 13: lieu des exercices	45

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'étymologie est une discipline diachronique de la linguistique qui étudie l'origine des mots. Elle s'appuie sur les lois de la phonétique historique et sur l'évolution sémantique des termes envisagés. Toutefois, pour mieux manipuler cette discipline, il est nécessaire d'étudier l'évolution des phonèmes ; ce qui nous conduit à l'étude de l'évolution des consonnes. Au Cameroun, le français tout comme l'anglais est considéré comme langue première et est toujours présente dans tous les domaines de la vie. Ceci est l'héritage colonial. La langue française s'est imposée à tel point que les langues locales tendent à disparaître. L'acquisition de l'orthographe suppose, outre la maîtrise des conversions phonèmes-graphèmes, des connaissances précises de l'orthographe de mots spécifiques.

Les élèves de troisième éprouvent beaucoup de difficultés en orthographe. La plupart de leurs productions écrites contiennent des erreurs en tous genres. Le constat est que les élèves ne savent pas orthographier les mots. Malgré les efforts fournis par le système éducatif à l'instar de l'allègement du programme de français, la substitution de la dictée par la correction orthographique, la situation ne s'améliore pas. Force est donc de souligner ce constat négatif que l'orthographe pose d'énormes problèmes aux élèves. C'est la raison pour laquelle nous essayons de connaître le pourquoi de cet échec. L'objectif étant d'analyser systématiquement les origines des incorrections rencontrées au niveau de la production orthographique, en vue d'y remédier. Nous voulons savoir pourquoi les élèves pourtant en fin de cycle d'apprentissage du français, n'arrivent pas à bien écrire. En fin de premier cycle secondaire, l'apprenant est censé être en mesure de produire des énoncés écrits de manière correcte. L'un de nos corpus est constitué de productions écrites relevées des copies des élèves fréquentant des lycées de la ville de Yaoundé, des classes classiques et des classes simples afin que l'opération d'échantillonnage soit plus diverse et représentative par rapport aux connaissances de ces élèves en orthographe. Notre travail sera centré par contre sur un micro-système constitué des homophones, homonymes, les variations du nom, du verbe, ainsi que les familles de mots irréguliers. Ce choix résulte du constat faisant état de la récurrence des déficiences

relevées au niveau de l'orthographe. Nous allons traiter les productions écrites des élèves dans un contexte épistémologique, en l'occurrence, analyser les déviations des élèves tout en tenant compte de la réalité sociolinguistique dont ils sont issus. Le corpus de base est constitué de textes anciens en vue de comparer l'évolution du système phonique. Pour ce faire, nous allons exposer les règles propres à l'évolution de certaines lettres du latin vers le français. Nous mènerons une étude comparée dans les corpus tels que *Le Roman de l'estoire dou graal* de William. A. Nitze, et *L'œuvre complète* de Ronsard. Texte de 1578. Pour atteindre les différents objectifs susmentionnés, nous organiserons notre travail en trois parties, chacune d'elle comptant deux chapitres.

La première sera intitulée : le cadre théorique. Nous y présenterons quelques travaux sur l'état des lieux de l'évolution des consonnes et de quelques *généralités*. Le deuxième chapitre sera constitué de l'évolution théorique, tout en mettant en évidence nos perspectives d'analyse.

La deuxième partie aura pour titre : le cadre méthodologique. L'objectif majeur ici sera d'appliquer les procédures d'analyse présentées dans la première partie. Ainsi, le premier chapitre traitera des outils d'analyse, des résultats obtenus, avec une brève interprétation.

La troisième partie a pour titre : le cadre opératoire. À ce niveau, nous présenterons une interprétation générale des résultats obtenus au sujet des problèmes orthographiques auxquels sont confrontés les élèves, tout en vérifiant la validation de nos hypothèses.

Enfin, nous proposerons quelques solutions pour améliorer le rendement des productions écrites des élèves en classes de 3^e.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

Le français langue seconde après la langue maternelle est d'une grande importance pour le jeune apprenant car c'est dans cette langue qu'il devra traduire sa pensée hors de chez lui et se faire comprendre. Le français étant donc un système orthographique qui s'appuie sur le principe alphabétique de correspondance entre les sons (phonèmes) et les écrits (graphèmes), malgré l'insuffisance de cette correspondance, nous allons présenter dans cette partie ses généralités et quelques points marquant de son évolution historique.

Revue de la littérature

En parcourant quelques écrits et documents parus dans le cadre de notre thème, nous avons pu recenser ces quelques notes.

Pivot (2018) constate une baisse de l'acquisition des savoirs dès le CM2. Ceci est causé par de nombreux phénomènes qu'il a répertoriés : nous avons entre autres, l'invasion du langage par les sms avec textos sur les réseaux sociaux. Le fait que l'orthographe ne soit pas évaluée au baccalauréat. Le confort même du correcteur. Des règles trop compliquées et désuètes. La place qu'occupe le dictionnaire. Aussi se demande-t-il si la dictée est le meilleur moyen pour évaluer l'orthographe : « Sans tomber dans la nostalgie, il faut essayer d'avoir le respect de son temps et le respect de son temps passe par le respect des mots ».

Bourgeois, auteur du *Guide Belin de l'orthographe* dit que l'absence de l'autorité au cours élémentaire cause problème. Pour elle, l'orthographe discrimine les individus. Il faut donc repenser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale, valoriser l'écoute et le visuel.

Tatiemzi Sipouwo (2012) a travaillé sur l'enseignement assisté par ordinateur et l'acquisition de l'orthographe au 1^{er} cycle du secondaire. Pour lui, en tant compte du contexte social de l'apprenant l'enseignant mettra en exergue les capacités audio-visuel de celui-ci ce qui pourrait considérablement améliorer son rendement.

Mekki Daouadji (2012) pense que l'apprentissage du français dans un environnement où il est considéré comme langue seconde n'est pas facile à cause des interférences avec la langue mère, ceci à cause de l'intonation et de la prononciation sans oublier le vocabulaire...

Saussure (1976) définit certains concepts-clés tels que : la langue et la parole. Aussi constitue-t-il la base de la linguistique moderne, en établissant un rapport entre le signifiant et le signifié.

Avec Bally (1947), la publication de brouillons de correspondances et des notes prises aux cours par les étudiants a conduit à une appréciation différente. L'histoire de la linguistique se trouve sous plusieurs formes dans les travaux personnels comme dans l'enseignement dispensé à Genève.

Alors que la méthode linguistique passait du comparatisme au structuralisme, l'histoire de la linguistique semble avoir été épargnée de cette transformation. En effet, Saussure (idem) associe les prémisses à la découverte de l'écriture, en particulier à l'émergence de la notation alphabétique. Il insiste sur la qualité des transcriptions du grec archaïque qu'il donne en exemple d'une transparence des notations, soulignant *a contrario* les distorsions qu'introduisent les orthographe.

Interlingua : Histoire de la linguistique

L'étude des langues et de leur grammaire remonte à un passé très ancien dans certaines civilisations. Les grammaires du Sanskrit, la langue sacrée de l'Inde, sont les plus anciennes, en particulier celle due au grammairien indien Panini au IV^e siècle av-JC. Quant à la linguistique proprement dite, issue de l'étude des grammaires et libérée de la tutelle de la philosophie du langage, son histoire est beaucoup plus récente. Elle remonte au tournant du XIX^e siècle avec la concurrence enrichissante entre grammaire comparée et des langues indo-européennes et celle de la linguistique générale à partir des collectes de données (très réduites, en général aux traductions du Pater Noster dans les langues

« vernaculaires », c'est-à-dire d'usage quotidien, en raison de l'œuvre d'évangélisation des missionnaires depuis la renaissance).

- Pierret (1976) a permis aux élèves cultivés de s'initier à la phonétique et à l'histoire de la prononciation du français grâce à une initiation à la phonétique historique et à la phonétique historique du français. Nous en retenons que les notions de phonétique générale se basent surtout sur l'observation du français contemporain. Elles ont pour but de faire prendre conscience au lecteur francophone, habitué à accorder une attention toute particulière à la forme écrite des messages, que toute langue est d'abord un phénomène oral. Les graphies du français souvent fort complexes, gardent le témoignage de prononciations anciennes et montrent que les sons évoluent. Ainsi, la liaison en (t) que l'on fait après l'adjectif grand rappelle qu'au Moyen Age, la consonne finale de cet adjectif était une sourde (grant). La dernière partie de ce texte décrit ces évolutions du latin au français nous permettant ainsi de déceler les mécanismes du français contemporain.

L'Essai sur l'ancien français traite de l'ancien français et nous en présente l'évolution phonétique en partant de la romanisation de la Gaule à la phonétique latine et en passant, entre autres, par l'évolution des consonnes et des voyelles.

D'après Englebert, (2009) l'apprentissage de la langue est une matière très ardue à cause des langues mortes qu'elle implique et dont on ignore généralement tout (latin vulgaire, gallo-roman, ancien français) ou du moins leurs connaissances ne leur sont d'aucune utilité. Toutefois, à qui détient les clés de la phonétique historique du français, ce sont toutes les portes de la langue française qui s'ouvrent à lui : non seulement celles de sa grammaire, mais celles de son orthographe, si difficile à comprendre synchroniquement, et celles de sa poésie, à nulle autre comparable.

Plutôt qu'une simplification, c'est une pédagogisation de la phonétique historique, une réflexion en mouvements qui sont proposés dans le but de faciliter l'appropriation de cette matière réputée difficile.

Problème

Cette analyse est centrée sur des problèmes orthographiques des élèves au collège. Au terme d'un long cycle de formation maternelle, primaire et secondaire, la qualité de l'écriture est déplorable. Il s'agira pour nous de présenter l'évolution de la langue afin de déceler les origines et la nature des problèmes auxquels les élèves des classes de 3^e butent. Cette classe marque la fin d'un cycle, d'où son choix. Ce qui nous pousse à poser la question suivante : quelle est la cause du taux d'échec élevé d'échec au sujet de l'épreuve d'orthographe ?

Problématique

- Les techniques d'enseignement de l'orthographe sont-elles efficaces ?
- Les règles et les notions diffusées par les enseignants sont-elles bien assimilées ?
- Quelle est l'influence de milieu socioculturel sur la situation enseignement-apprentissage de l'orthographe ?
- Que faire pour y remédier ?

Question de recherche

- Quelle est la cause du taux d'échec élevé au sujet de l'épreuve d'orthographe en classe de 3^e, malgré les différentes approches mises en place par les pédagogues ?

Hypothèses

Pour essayer d'apporter une amélioration aux problèmes orthographiques des élèves de 3^e, certains aspects seront explorés tels que :

- l'histoire de la langue
- l'approche pédagogique vacillante
- la complexité de la langue française et l'inadaptation au contexte.

- la manque de professionnalisme du personnel enseignant.
- le manque de motivation dans la classe de français.
- la qualité du manuel scolaire.

Objectifs

Il s'agit de :

- déceler les problèmes de la pratique de l'orthographe dans la classe de français
- proposer des solutions pour essayer d'y remédier.
- améliorer la qualité de l'expression écrite des apprenants de français arrivée en classe de 3^e
- faciliter la compréhension du sens des mots.

Méthodologie

Pour mener à bien nos travaux, nous utiliserons la méthode de la triangulation avec pour objet la collecte de données et le questionnaire, dans une étude quantitative. Nous ferons également recours à la recherche documentaire dans le but de comparer les données et enfin procéderons à une observation empirique.

CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS THÉORIQUES

I- DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉ

Orthographe

Du grec orthos (droit, correct) et graphein (écriture), elle peut être définie comme la (bonne) façon d'écrire pour tous, indépendamment des variations régionales ou sociales de la prononciation : c'est un outil au service de la langue. C'est l'ensemble des règles considérées correctes pour écrire les mots dans une langue.

Pédagogie

C'est l'ensemble des méthodes et techniques d'enseignement destinées à assurer, dans les meilleures conditions possibles, la transmission ou l'appropriation de savoirs, en fonction des de la physiologie et de la psychologie de l'enfant.

Professionnalisation

Elle est la tendance d'une activité à être exercée par un spécialiste. C'est également le fait d'être professionnel, en parlant d'activité, de personnel, etc.

Motivation

Selon le *Dictionnaire Larousse de psychologie*, le terme motivation renvoie aux processus physiologiques et psychologiques responsables de déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce ce comportement.

Du latin motus (mouvoir) la motivation désigne toutes ces choses qui impulsent une personne à réaliser certaines actions et à y persister jusqu'à arriver à ses objectifs.

Complexité

De son étymologie « complexus » signifie ce qui est tissé ensemble, dans un enchevêtrement d'entrelacements (plexus).

Ce concept exprime une forme de pensée acceptant les imbrications de pensée, acceptant les imbrications de chaque domaine de la pensée et la transdisciplinarité.

C'est également un nom féminin, c'est l'état, caractère de ce qui est complexe, compliqué.

Phonème

C'est un élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distincte.

En linguistique, c'est un élément sonore du langage articulé considéré d'un point de vue physiologique (disposition des organes vocaux) et d'un point de vue acoustique (perception auditive).

Spirantisation

En linguistique, c'est un type de modification phonique qui consiste en la transformation d'une consonne occlusive en une consonne fricative (on parle alors plus précisément de fricatisation) ou spirante. Il s'agit physiquement d'un resserrement du canal buccal pour prononcer ces fricatives et constrictives. Exemple : habere=avoir

Diphthongue

C'est l'association en une seule syllabe, de deux segments vocaliques distincts.

Monophthongue :

C'est la réduction d'une diphthongue à une voyelle simple.

Phonétique

C'est la science qui étudie les sons émis par l'appareil phonateur humain et destinés à signifier.

Lexicologie

Elle étudie le vocabulaire, le lexique et examine la provenance des mots, leur formation, leur sens etc.

Les études sur la didactique de l'orthographe

Les études sur didactique de l'orthographe sont multiples et diverses. Thimonnier (1967) fait remarquer que La pédagogie traditionnelle recourt surtout aux règles phonétiques, graphiques et à la dictée. Or, qu'elle soit préparée ou non, celle-ci ne permet d'étudier les difficultés orthographiques qu'au hasard des lectures, et non selon cet ordre systématique et progressif qui est de rigueur dans les autres disciplines.

Pour lui, quoi qu'en disent nombre de spécialistes, l'orthographe forme en effet un système, certes complexe, mais assez cohérent pour se prêter à une étude raisonnée.

Très récemment, des pédagogues et des chercheurs ont déterminé les causes profondes, psycholinguistiques, neurolinguistiques, méthodologiques, et géométriques, susceptibles de favoriser ou d'inhiber l'acquisition de l'orthographe. Ainsi, Jaffre et David examinent l'accord orthographique du pluriel grâce à une analyse géométrique qui conclut que le nombre graphique du français pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser. En outre, Martinet (1945) caractérise la voie phonétique par l'activation des connaissances spécifiques sur la forme correcte des mots. Il s'agit selon lui du passage par la voie lexicale (qui) impliquerait dans un premier temps l'activation de la forme phonologique du mot suivie de l'accès à sa forme orthographique stockée en mémoire.

Ils se demandent enfin s'il existe des stades et successifs dans l'acquisition de l'orthographe. Les problèmes de l'orthographe sont donc actuels et sérieux. En ce qui les concerne, les chercheurs camerounais ont relevé ces questions qui se posent avec acuité à leurs élèves. Talla recherche les causes des piteuses prestations en dictée et regrette le fait que l'orthographe ne soit pas considérée comme un objet de science, mais comme quelque chose d'extérieur à la langue. Il accuse ainsi le manque d'objectifs précis dans l'enseignement de l'orthographe et le changement du milieu socioculturel de l'enfant.

Loin d'être l'apanage des 3^{èmes}, la dysorthographe, écrit Bireng à Moubitang, constitue un sérieux handicap pour les élèves des classes de terminales dont l'orthographe, en dissertation est lamentable et rend diffus leur texte. En cherchant l'origine de ces fautes, Bireng incrimine outre l'inadaptation et l'inefficacité du système pédagogique utilisé, l'influence du milieu sociolinguistique et l'ignorance des règles du français.

Ndzié (2012) pose dans sa globalité le problème de l'enseignement de l'orthographe alors que Mbem, lui, recherche la pertinence de la multitude de supports didactiques par lesquels s'enseigne l'orthographe au Cameroun

Louis Martin Onguene Essono (2012) dans son article intitulé *enseigner l'orthographe en français langue seconde* : un test positif d'incommunication recense les erreurs de certains enseignants pour conclure que :

Les fautes de dictée rencontrées chez les élèves peuvent effectivement provenir de leurs professeurs souvent victimes de leur substrat linguistique.

De ce fait, poursuit-il, il est donc souhaitable, pour l'enseignant de français, de varier ses méthodes d'application dans le cours d'orthographe lexicale. Cette ouverture permettra de tenir compte de l'implication réelle de l'écrit en vue d'éviter à l'élève d'écrire seulement ce qu'il entend et de faire un lien avec sa langue maternelle.

I-1- Le pluri système graphique de l'orthographe français

Les représentations que l'on se fait de l'orthographe française sont extrêmement divergentes. Pour certains, elle constitue une donnée statistique dans l'enseignement du français. Ceci sous-entend explicitement l'existence de règles peut-être complexes mais bien réelles. Tandis que d'autres estiment que cette représentation, masse de contraintes bien souvent sans justification, relève essentiellement de la mémorisation.

Selon Thimonnier (1971), notre orthographe ne forme pas un véritable système. Il soutient que l'étymologie et l'analogie ne sont pas en conflit dans les formes *honn et hon* de la famille d'honneur.

Catach (1978) va plus loin. Pour elle, notre orthographe n'est pas totalement arbitraire. Elle soutient que des fonctionnements majeurs comme la liaison phonie-graphie ; des fonctionnements mineurs tels que les marques morphologiques et des fonctionnements périphériques, quasiment hors-système dont relève la présence, par exemple, des lettres étymologiques ou historiques.

L'unité fondamentale du pluri système graphique du français est le graphème. Il se définit comme : la plus petite unité distinctive et/ ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettre, (digramme-trigramme) d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et /ou sémique dans la chaîne parlée.

Le français fait également partie des systèmes opaques. Cette inconsistance a deux causes principales. D'une part, la présence de nombreuses « lettres muettes », présentes à l'écrit mais sans fonction phonographique. Du fait de la présence de ces lettres muettes, ce sont les terminaisons des mots qui sont les plus inconsistantes ; de plus, les mots les plus fréquents ont des terminaisons irrégulières Selon (Lété, Perelman et Fayol, 2008), le français comporte environ 130 graphèmes servant à transcrire seulement une trentaine de phonèmes (Fayol et Graffé, 2014). Dans le sens de la lecture, le français est assez

régulier ; au contraire, les conversions phonèmes-graphèmes (l'écriture) sont plutôt inconsistantes. Par exemple, alors que la prononciation d'un mot n'aura qu'une possibilité (syndrome de Landau), orthographier ce même mot nécessitera de choisir entre plusieurs graphèmes pour transcrire les sons /a/ et /O/ (-an/-en ; -au, -eau ; -ot, -o). Il en résulte que la stricte conversion phonème-graphème ne permet d'écrire correctement que la moitié des mots français (Véronis, 1988 ; Ziegler et Coll, 1996). En outre, la lecture est une tâche de reconnaissance alors que l'orthographe fonctionne comme une tâche de rappel sériel, plus difficile. Cela explique que les difficultés des dyslexiques se maintiennent plus en orthographe qu'en lecture (Nicolson et Coll, 1994).

Le français écrit repose donc sur la conversion entre graphèmes et phonèmes, mais nécessite, pour être maîtrisé, de connaître des graphies irrégulières et de nombreuses formes lexicales

- les homographes

Lorsqu'ils sont homophones, les homographes peuvent s'opposer par le genre (ex : le mode/ la mode ; la poste/le poste), ou la catégorie grammaticale (déjeuner « nom »/déjeuner « verbe »). Deux homographes homophones peuvent cependant appartenir au même genre et à la même catégorie grammaticale (ex : son « céréale », son « acoustique ». par contre, lorsqu'ils sont parophones, les homographes peuvent, de plus, s'opposer phonétiquement (ex : fier « verbe », fier « adjectif ». dans une paire d'homographes parophones, l'alternance se situe généralement en fin de mots en plus d'une addition d'un ou de plusieurs phonèmes (ex : poster « verbe », poster « nom »). Les différents types d'homographies que nous venons d'évoquer font partie de ce qui est convenu d'appeler « homonymes ». Ces unités lexicales étant ambiguës sont susceptibles de créer des confusions. Cela dit, cette sous-catégorie d'homonymes ne semble pas constituer la catégorie la plus importante des confusibles formels. D'une part, les unités lexicales appartenant à cette sous-catégorie d'hyponymes ne sont pas très nombreuses, d'autre part, même au cas où elles appartiennent au même genre et à la même domaine

sémantique, et dans ce cas les exigences au niveau des vraisemblances sémantiques favorisent l'interprétation. Tel n'est pas le cas comme nous le verrons, plus bas, avec les paroglyphes qui s'avèreront être les confusibles formels par excellence autant par leur nombre que par leur nature.

- les paroglyphes

Lorsqu'ils sont homophones, les paroglyphes peuvent s'opposer par un seul graphème (ex : amande/amende, auteur/hauteur). Lorsqu'ils sont parophones, ils peuvent s'opposer par un seul phonème ou graphème (ex : foire/poire, paquet/parquet).

Homophones ou parophones, les paroglyphes peuvent être décrits comme s'opposant par le morphème :

- le morphème radical (ex : œil/aïl)

- le morphème dérivationnel (ex : montrer/démontrer, refaire/ défaire).

Selon l'unité mise en jeu et pour une paire donnée de paroglyphie (homophones ou paroglyphes) l'alternance peut être qualifiée :

a- De phonémique : l'alternance est qualifiée soit de vocalique (: enlever /élever), soit de consonantique (ex : foire/poire), elle peut être de nature variée ; ainsi, elle sera de nature vocalique minimale quand elle ne concernera qu'un seul trait distinctif (ex : tâche/tache) « a » fermé « a » ouvert.

b- de graphémique : l'alternance peut concerner :

- une lettre : (ex : foire/poire, ver/vert, paquet/parquet).

- un symbole : (tâche/tache).

c- morphémique : lorsque les paroglyphes sont du même morphème radical, ils sont alors généralement aussi des confusibles sémantiques. La nature de l'alternance est préfixable (ex : refaire/défaire) ou bien suffixable (ex : respectable/respectueux). Cela dit, cette nature n'est pas aussi aisée à décrire lorsqu'il s'agit des paroglyphes de morphème

radical différent (ex : locataire/locuteur, sein/saint). En effet, des tas de mots sont parographes (homophones et parophones) sans qu'il soit possible de situer leur alternance.

Ainsi, le pluri système graphique du français se subdivise en plusieurs micros éléments à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

- les phonogrammes

Les phonogrammes sont les graphèmes chargés de transcrire les phonèmes. Ils représentent 80 à 85 % des graphèmes d'un texte donné. Ceci montre que notre orthographe semble beaucoup plus oralisée.

- les morphogrammes

Les morphogrammes sont des suppléments graphiques assurant diverses fonctions :

- les marques finales de liaison ;

Exemple : les oiseaux

- les marques grammaticales (genre, nombre, flexion)

Exemple : ami/amie ; cheval/chevaux ; donnons/donnez.

- les marques finales dérivationnelles

Exemple : abri/abriter ; tabac/tabatière

- Les marques internes de dérivation

Exemple : ai/a = sain/saine ; santé/sanitaire

ei/é = plein/pleine/plénitude

- les logogrammes

Les logogrammes sont des notations globales des mots, des figures de mots. Les différents sens de mots ayant la même prononciation sont marqués par des différences dans la forme graphique.

Exemple : ancre/encre ; champ/chant ; ou/où

Saut/sceau/sot ; houx/houe/aout.

Les procédés majeurs permettant de distinguer les différents logogrammes sont les suivants : l'accentuation, l'étymologie, le découpage des mots, le genre, la flexion.

Exemple :

- Accent : a/à ; ou/où ; ça/çà ; du/dû ; mu/mû
- Étymologie : très/trait ; mes/mais/mai
- Découpage des mots : plus tôt/plutôt ; quelque/quel que
- Genre : une élève/un élève ; une amie/un ami ; une voile/un voile
- Flexion : golf/golfe

Ceci nous amène à hiérarchiser les erreurs susceptibles de se produire.

II- LA TYPOLOGIE DES ERREURS

II-1- Les erreurs concernant les homophones et les idéogrammes

La confusion entre les homophones à l'instar de chant/champ est morphogrammique dans la mesure où les consonnes finales (t)/(p) sont des morphogrammes lexicaux, prononcés dans chanter et champêtre.

Les homophones du discours relèvent souvent d'une compréhension erronée du texte. Exemple : encore sage /en corsage. Ils se situent à la limite du champ orthographique et rejoignent le champ de la reconnaissance des mots.

Les idéogrammes quant à eux, désignent tout ce qui n'est pas alphabétique : majuscules, signes de ponctuations, trait d'union... l'exigence de ce domaine sera plus accrue que dans les autres. L'habitude de ne pas mettre les majuscules après un point ou au début des noms propres se révèle certainement dangereuse lorsqu'il s'agit de passer au codage écrit. Exemple : Bruyère/ bruyère ; le premier terme désigne le nom d'un célèbre écrivain français tandis que le second se rapporte à une plante à fleurs violettes ou roses poussant sur les sols siliceux.

Dans la même lancée, remarquons que si le (d) de *nid* rappelle sa présence dans nidification, il n'est guère aisé de comprendre le pourquoi un (t) final est absent dans le mot *abri* alors que le verbe *abriter* contient le (t) final. Nous disons que ces graphies relèvent des conventions et échappent en fait à une pédagogie de la découverte. D'où l'intérêt de la situation de la pédagogie de l'orthographe.

II-2-Les erreurs à dominante phonétique et morphogrammique

Elles sont dues à une mauvaise prononciation exemple : médecin (metse) – production orale correcte (mdse)- production orale erronée. Les erreurs traduisent un dysfonctionnement du seul écrit, l'oral étant correct.

Exemple : j'aime papa- (jèmpapa) production orale correcte (jeime papa) production orale erronée.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont d'ordre grammatical ; exemple : ils tournent, ou lexical exemple : bienveillance/bien veillance.

Comme nous venons de le voir tout au long de ce chapitre, ce qui frappe dans une substitution fâcheuse est la configuration grapho-phonémique du mot cible qui émerge largement ressemblante dans le mot erroné (ex :(L.O.C.T.E.R) pour la confusion entre « locataire » et « locuteur »).

Il convient donc de parler de ressemblance entre les deux confusibles formels plutôt que d'alternance : la confusion devient ainsi une question de ressemblance, et la

« confusabilité » une question de perception car les mots que l'un perçoit comme semblable, en risquant éventuellement de les confondre entre eux, ne seront pas nécessairement ainsi perçus par l'autre. Dans ce sens, par rapport aux homographes, les paroglyphes sont source de confusion la plus présente, en fait, ils sont non seulement à priori plus nombreux que ces derniers, mais leur nombre est en plus extensible puisque leur ressemblance formelle est sujette à la perception.

CHAPITRE 2 : ÉCLAIRAGE HISTORIQUE

I- HISTOIRE DE LA LANGUE

I-1- La romanisation de la Gaule

Le français fait partie des langues romanes qui remontent à une source commune, le latin. Ce dernier est le développement linguistique sur différents territoires et dans diverses conditions historiques. Sont considérées comme des langues romanes : le français, le provençal, le rhéto-roman (le ladin), parlé dans le Tyrol et le Frioul de la Suisse, l'espagnol, le catalan, parlé en Catalogne, le portugais, l'italien, le sarde, le dalmate (ancienne Dalmatie), le roumain.

À mesure que le latin populaire (LP.) est exposé dans les provinces plus ou moins éloignées de la Romania, ces contacts avec le latin classique (LCI) deviennent plus faibles ; ce dernier est réservé désormais à l'administration, l'enseignement et à l'église. Le LP. des provinces colonisées subit l'influence du substrat (le celtique en Gaule).

La romanisation de la Gaule commence par la conquête du Sud-Est (125 Av.n.e), ancienne colonie grecque, devenue par la suite Provincia romana.

Le centre de la Gaule, par contre, oppose une vive résistance à César. Les peuples celtiques réunis par le chef gaulois Vercingétorix livrent des batailles acharnées aux armées romaines, mais à la fin les conquérants s'y installent définitivement entre 58-51 Av.n.e. Le LP. est introduit en Gaule par les mercenaires et les marchands pour supplanter le celtique.

I-2- La structure phonétique

Structure phonétique : c'est l'accent qui détermine en grande partie les modifications syntagmatiques. Le LCI possède un accent essentiellement musical. En LP., c'est l'intensité qui commence à jouer le rôle prépondérant dans l'ensemble de ces

caractéristiques. Le grammairien Pompée (VI^{ème} s) écrivait à ce sujet : c'est la syllabe qui porte l'accent et qui sonne le plus fort dans le mot. La chute des voyelles non accentuées a entraîné des modifications considérables : Tàbula et non table, viridis et non virdis, articulus et non articlus ; il faut prononcer tàbula et non tabla. Les mots monosyllabiques sont nommés oxytons : res, rem. Les paroxytons ont l'accent sur l'avant dernière syllabe à compter de la finale-tàbula, articulus. Dans l'ensemble, le L.P. garde l'accent sur la syllabe qui le porte en LCI. L'accent portant sur la même syllabe atteste l'origine commune des langues romanes : bàssum-bas (fr), bàsso (it), bàjo (esp), bàixo (port).

I-3- Changement dans le vocalisme (modifications paradigmatiche)

Les changements dans le vocalisme : les modifications phonétiques sur le plan paradigmatiche qui se manifestent dans les systèmes vocalique du L.P. sont les suivantes : l'opposition qualitative des voyelles-différences de timbre (voyelle ouverte-voyelle fermée) succède à l'opposition quantitative (voyelle brève-voyelle longue) du LCI. Dans l'ensemble, les voyelles brèves deviennent ouvertes, les voyelles longues deviennent fermées :

LCI- I i e oe ae e a a o au o u u

LP- I e e a o o u

LCI: caelum/kaelu/ = caelu /kelu/ = ciel, ou e = ie; le français connaît l'évolution saepem/saepe =saepe/ sepe =seif, soif, où e=ei,oi.

La diphtongue au se maintient jusqu'au V^{ème} s, ce qui explique le fait que certaines langues romanes la garde intacte : aurum-or (fr), aur (prov).cf auris non oricla (ap.probi).

I-4- Les modifications syntagmatiques

Modifications syntagmatiques : les modifications phonétiques sur le plan syntagmatiques portent le nom de lois phonétiques grâce à leur caractère régulier. La

chronologie de la plupart de ces changements est rigoureuse et doit être strictement respectée.

L'évolution des voyelles s'effectue dans le mot (dans la chaîne parlée) et dépend de la nature de l'accent, position des voyelles par rapport à l'accent, caractère de la syllabe (ouvert ou fermée), action de sons voisins.

II- LA PHONÉTIQUE LATINE

II-1-l'API

L'alphabet phonétique international (A.P.I) est un système de transcription phonétique utilisé par les linguistes pour représenter les sons du langage. L'A.P.I. est composé de lettres empruntées à des alphabets connus (surtout les alphabets latin et grec).

Le but de l'alphabet phonétique international est de fournir un répertoire de signes correspondant aux principaux phonèmes réalisés dans les principales langues du monde. Son principe est la bi-univocité : « un seul son pour un seul signe, un seul signe pour un seul son ». Ainsi le signe θ transcrit le son que l'on trouve, à la fois à l'initiale du mot anglais then « alors », et à l'intérieur du mot espagnol cada « chaque ».

On retrouve cette transcription entre crochets, ainsi (...) quand on veut représenter le maximum de nuances phoniques, même celles qui n'ont pas de fonction linguistique ; on utilisera les barres obliques, /.../ si l'on désire ne représenter que les traits phoniques significatifs au niveau linguistique.

Développé par des phonéticiens français et britanniques sous les auspices de l'association phonétique internationale, l'A.P.I. a été publié pour la première fois en 1888. Sa dernière révision date de 2005, celle-ci comprend 107 lettres, 52 signes diacritiques et 4 caractères de prosodie.

Tableau :

Voyelles	Consonnes
^a , la balle	b balle, bonbon
α, pas,	d dalle, donc

Θ, le cheval	f fenêtre, fanion
e, les blés,	G galoper
ε, lait, mais	Ξ jolie, jaune
i Sidonie, képi	K cuisine, courage
ρ, bol, sol	L la, lavande
Ɔ beau, seau	m maman, menu
γ tu, cru	n non, neveu
υ tout, écrou	π vigne, signe
Ø bleu, feu	Π parking
Æ beurre, œuf	p poivre, pieuvre
	r ravioli, requin
	s soupe, sardine
	t tortue, tamtam
ã, banc, sang, manger	V voiture, verte
j soleil, merveille	Z bizarre, zébu
w oui, joie, moi	ʃ chat, biche
υ lui, huile	

I-2- La phonétique latine

Le système phonologique latin possédait sa propre cohérence (unité). La langue n'était pas figée. Entre les débuts de la république (509 Av.n.e) et la fin de l'Empire (476) on passe du latin archaïque au latin classique et enfin au bas latin. Il faut tenir compte aussi des différences entre le latin parlé par le peuple et celui des lettrés. Ces deux dénominations (LCI et BL ou LP) présentent l'avantage d'un classement chronologique simple, ce qui importe avant tout dans ces questions de phonétique où la chronologie est privilégiée.

III-3- La prononciation latine

La connaissance de la prononciation latine s'impose comme une nécessité pour transcrire correctement les étymons qui vont donner naissance aux mots de l'ancien français et du français moderne.

En ce qui concerne les voyelles, « u » se prononce /u/. ex : ubi (ομ) est prononcé /ubi/ .

Aucune voyelle n'est nasalisée jusqu'au Xe siècle, ainsi donc on prononce les deux phonèmes : ante « avant » est prononcé /an-te/ et non comme une syllabe. Il n'existe que trois diphtongues latines : /ae/, /oe/, et /AU/. Ex : caelum « ciel », poena « peine », et aurum « or ». Il faut distinguer ces diphtongues des voyelles hiatus :

- la diphtongue associe deux sons vocaliques en une seule syllabe ;
- dans le hiatus deux voyelles sont séparées par une coupe syllabique.

Certaines consonnes se sont amuies : « m » final, « h » en toute position et « n » devant « s » ne sont pas prononcées. Ex : me(n)sem = /MESE/ « mois ». D'autres consonnes ont une prononciation inhabituelle par rapport au fr.mod. Ainsi, « V » se prononce /W/, « c » se prononce /k/, « x » se prononce /ks/. Ex : vivus (vivant), certus (sur), pax (paix), rosa (rose).

Enfin les consonnes géminées sont effectivement prononcées comme des phonèmes doubles jusqu'au VIIe siècle. Ex : nulla (nulle)

II-4- Diphtongaison et monophongaison

- a- L'abandon du système latin (diphtongues en hiatus)

Une diphtongue est l'association en une seule syllabe, de deux segments vocaliques distincts, alors que le hiatus sépare deux voyelles par une coupe syllabique. Ex : au/re/us « d'or » compte 3 syllabes avec une diphtongue /au/ et deux syllabes en hiatus.

Le français moderne ne possède plus de diphtongues, on parle d'associations :

- voyelle + semi-voyelle : lieu/lyoe/, yeux/yoey/ ;
- voyelle + semi-voyelle : paille /pay/, œil /oey/ ;
- semi-voyelle + voyelle + semi-voyelle : piaille /piay/

Il y'a eu lieu la réduction des diphtongues latines :

- Au I^{er} siècle, « ae » e / et quelquefois à e fermé/ : caelum »kel »ciel
- Oe » e fermé : poena »peine, au Ierssiècle ;
- Au »o : aurum »or.

La monophthongaison est la réduction d'une diphtongue à une voyelle simple.

III- L'ÉVOLUTION DES CONSONNES

III-1-Les labiales intervocaliques

Pour prononcer les consonnes, on se sert des voyelles. Ainsi, nous avons des consonnes sourdes sonorisées et des consonnes désarticulées. Un son vocalique est bien plus ouvert qu'un son consonantique. Les occlusives, très fermées, commencent à laisser passer l'air : elles deviennent constrictives ou spirantes (phénomènes de spirantisation). Quelquefois la désarticulation peut aller jusqu'à l'amuïssement complet de la consonne selon leur lieu d'articulation.

III-2-Les labiales intervocaliques

Pour elles les dates de spirantisation sont beaucoup moins fixes que celles de la sonorisation des sourdes à la fin du IV - ième siècle. La spirantisation n'a lieu que sur une consonne sonore.

III-3- Les palatales

La palatalisation se produit devant certaines consonnes : x/y= k/g

Exemple : dictum/ dictum= dit ; l'acrima/ layma/ lairme=lerme

III-4- Les nasales

À la fin du XVI^{ème} siècle les deux phénomènes (vocalique +consonantique) se différencient et une des deux articulations nasales disparaît :

- La voyelle, si la consonne nasale est intervocalique.
Exemple : bone/ boné= bon pour bonne
- La consonne, si elle se trouve en position faible (finale ou implosive).

Exemple : bon/ bo pour bon.

III- ÉVOLUTION DES CONSONNES

IV-1- Planche1

De même que les voyelles, les consonnes vont évoluer différemment en fonction d'éléments qui ne relèvent pas seulement de leurs caractères articulatoires.

Ainsi, il ne suffira pas de dire qu'un /m/ est un /m/ pour pouvoir identifier une fois pour toutes, la manière dont ce /m/ va évoluer.

Exemple : mûrum = mur

IV-2- Planche 2

On peut distinguer les environnements suivants :

- une consonne située entre deux voyelles est dite intervocalique ;
- une consonne située entre deux consonnes est dite inter consonantique ;
- une consonne précédée d'une voyelle et suivie d'une consonne est dite pré consonantique ;
- une consonne précédée d'une consonne et suivie d'une voyelle est dite post consonantique.

IV-3- Synthèse

De même que les voyelles, les consonnes vont évoluer différemment en fonction d'éléments qui ne relèvent pas seulement de leurs caractères articulatoires. Ainsi, il ne suffira pas de dire qu'un /m/ est un /m/ pour pouvoir identifier, une fois pour toutes, la manière dont ce /m/ va évoluer :

Exemple : mūrūm = mur

Computum = conte

Deux éléments vont être essentiellement pris en compte pour isoler les différents cas de figure.

Il y a tout d'abord la position, au sein du mot, de la consonne que l'on se donne à étudier. Comme on observe qu'une même consonne ne va pas évoluer de la même manière selon qu'elle est au début ou à la fin du mot, on opposera les consonnes initiales aux consonnes finales. Mais cela ne suffit pas. On observe par ailleurs que certaines consonnes vont évoluer diversement selon qu'elles sont dans un environnement vocalique ou consonantique :

Exemple : crīnem = crin

Cāusam = chose

On distinguera ainsi les environnements suivants :

- Une consonne située entre deux voyelles est dite intervocalique ;
- Une consonne située entre deux consonnes est dite inter consonantique ;
- Une consonne précédée d'une voyelle et suivie d'une consonne est dite pré consonantique (plus rarement ante consonantique) ;
- Une consonne précédée d'une consonne et suivie d'une voyelle est dite post-consonantique (parfois initiale de syllabe).

Ainsi, dans le mot gubernatorem :

Exemple : G U B E R N A T O R E S

Initiale intervocalique pré consonantique post-consonantique intervocalique inter
vocalique finale

Les positions initiale et post-consonantique sont considérées comme des positions fortes en ce sens que les consonnes s’y montrent moins sujettes à évoluer ; en revanche, les positions intervocalique, pré consonantique et finale sont des positions faibles, dans lesquelles les consonnes évolueront aisément :

Exemple : mūrūm = mur

La qualification des consonnes selon leur position et leur environnement n’épuise toutefois pas tous les cas de figure auxquels la phonétique historique va nous confronter, car même dans une position et un environnement identiques, une consonne va pouvoir suivre des évolutions divergentes :

Exemple : canem : chien

Céram : cire

Cūram : cure

Lorsque de telles situations se présentent, on s’appuie essentiellement sur les caractéristiques articulatoires des phonèmes environnant, ce qui suffit généralement à expliquer tous les cas de figure.

2^{Eme} PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : LES OUTILS D'ANALYSE

III. PROTOCOLE D'ENQUETE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE 3^e

INTRODUCTION

Dans cette étude, nous allons tenter de sensibiliser les enseignants sur le rôle de l'orthographe dans l'enseignement/apprentissage du français puis, de connaître les méthodes d'enseignement/apprentissage appliquées par les enseignants en matière d'orthographe, ensuite, de dégager des priorités d'actions en matière d'optimisation de l'enseignement de l'orthographe. Ces démarches seront mises en exergue à travers, l'établissement d'un diagnostic des défaillances enregistrées au niveau de l'orthographe chez les apprenants, La délimitation de la nature des erreurs rencontrées, et de procéder à la remédiation des déviations.

Dans le cadre de notre enquête, notre démarche a été de mener des entretiens avec les enseignants de français au niveau du secondaire dans certains établissements de la ville de Yaoundé (collège saint Benoit, notre dame de Mimetala, lycée de Mbalngong), et ce pour connaître leurs points de vue sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe au premier cycle du secondaire, sa place, son rôle, et son statut.

Lors des échanges avec des enseignants et quelques apprenants des différents établissements ciblés à travers la ville, nous avons remarqué que :

- Les erreurs d'orthographe sont fréquentes chez les élèves de 3^e en dépit de leur connaissance des structures de base de la langue, et ce parce qu'ils sont habitués à apprendre par cœur, puis répéter machinalement. Malgré la présence d'une prise de conscience, la mise au point d'une remédiation se heurte au manque : d'expérience

(formation continue insuffisante), de moyens pédagogiques, (laboratoires de langue, réseau internet, bibliothèques, centres de ressources, documents audiovisuels).

- L'orthographe est loin d'être valorisé par rapport à la grammaire et à la conjugaison.

III.1 ENQUETE :

III.1.1 Présentation et description de l'échantillon :

Dans le but de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons distribué questionnaires aux enseignants de français du secondaire au niveau des établissements de la place (collège saint Bcnoît, le collège notre dame de Mimetala, lycée de Mbalngong). Comme nous venons de l'indiquer au début de notre travail ; notre étude est plutôt d'ordre qualitatif que quantitatif de telle manière qu'elle va nous permettre de mieux cerner notre recherche.

- **Le sexe :**

Tableau 1: classement des élèves selon leurs âges

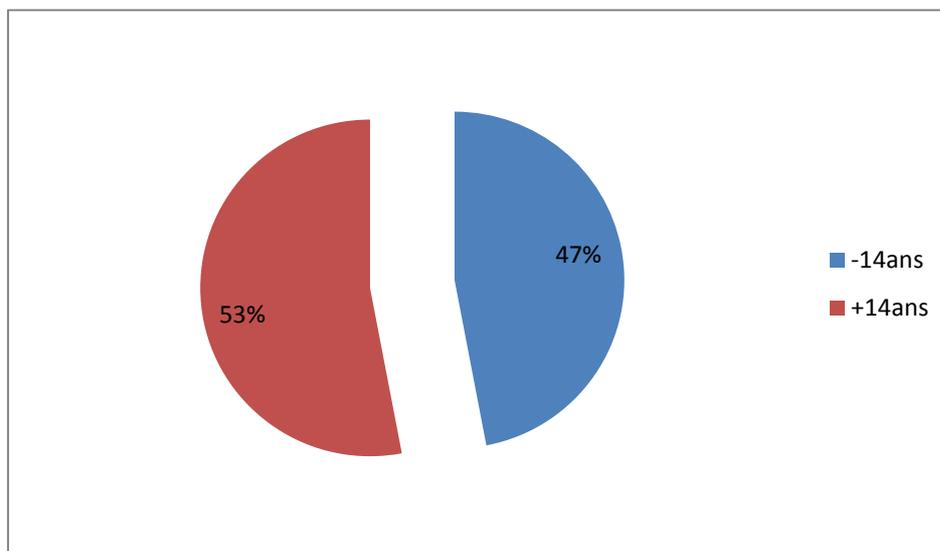
Le sexe	Le nombre	Le pourcentage
Féminin	82	82%
Masculin	18	18%

Nous avons affaire à un public mixte, mais majoritairement composé d'un personnel féminin. Ces résultats prouvent que les femmes préfèrent l'enseignement des langues plus que les hommes, et par conséquent ; cela traduit bien la réalité de la situation de l'enseignement en général, et celui des langues étrangères et du français en particulier, qui est largement dominé par les femmes.

- **Expérience :**

Réponse	Le nombre	Le pourcentage
+14ans	53	53%
-14ans	47	47%

secteur :

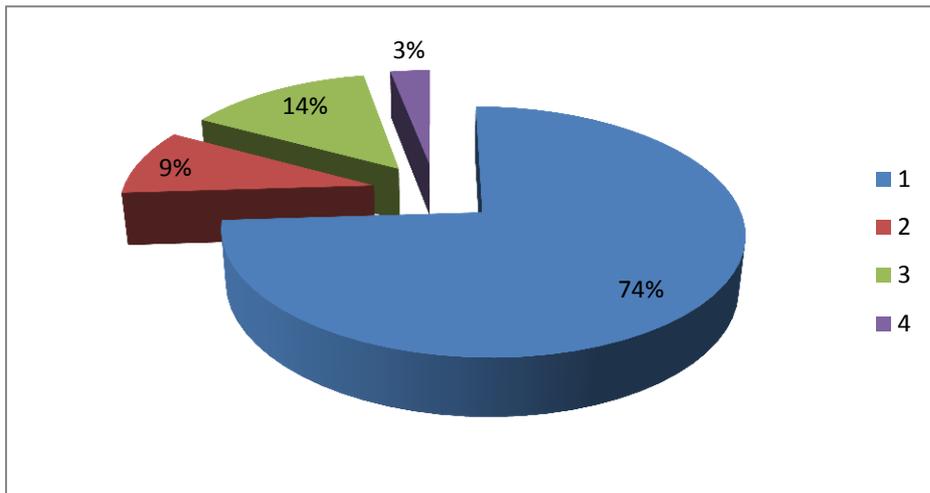


La population étudiée est constituée d'enseignants assez expérimentés qui vont pouvoir nous aider à confirmer ou à infirmer nos hypothèses.

- **Diplôme :**

Tableau 2: les différents diplômes

Le niveau d'étude	Le nombre	Le pourcentage
Licence en français	74	74%
Di.PE.S	09	09%
Master en français	14	14%
Autres diplômes	03	03%



Licence Frçs DIPES MASTERS frcs Autres diplômes

Dans la population étudiée, les enseignants licenciés en lettres françaises sont majoritaires, si bien qu'ils sont censés posséder un niveau suffisant pour un enseignement adéquat en français.

III.1.2 Lieu de l'enquête

Notre champ d'observation est réservé à quelques établissements de la ville de Yaoundé (collège saint benoit, collège notre dame de mimetala lycée de Mbalngong).

III.2 Dépouillement

III.2.1 Présentation des résultats

Comme il est indiqué plus haut, nous avons utilisé l'outil de la statistique à travers lequel les résultats seront interprétés à l'aide de tableaux, de secteurs, suivis de commentaires.

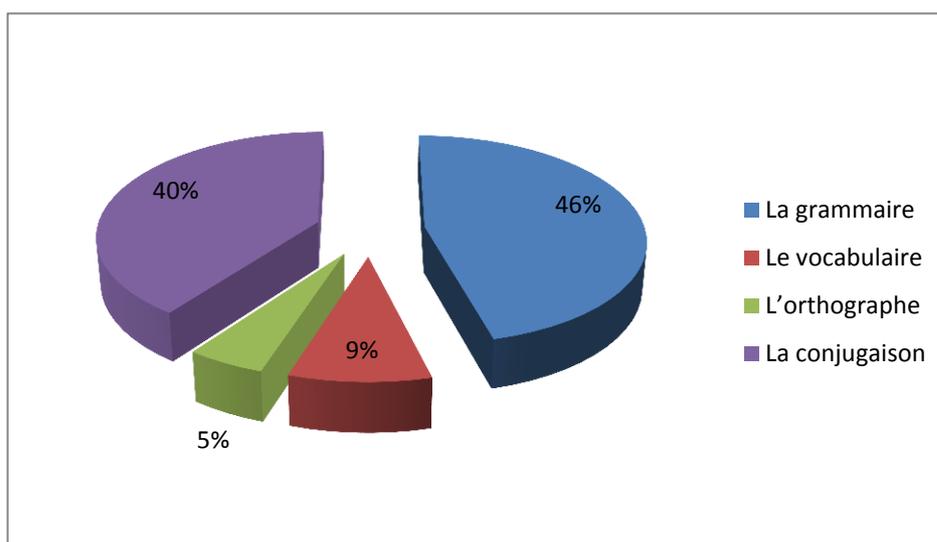
Item N° 01:

En classe de Frçs, à quoi accordez-vous le plus d'importance ?

A la grammaire	<input type="checkbox"/>	au vocabulaire	<input type="checkbox"/>
A l'orthographe	<input type="checkbox"/>	A la conjugaison	<input type="checkbox"/>

Tableau 3: la matière importante

La réponse	La nombre	Le pourcentage
La grammaire	46	46%
Le vocabulaire	09	09%
L'orthographe	05	05%
La conjugaison	40	40%



La majorité des enseignants accordent plus d'importance à l'enseignement de la grammaire et de la conjugaison (prioritaires) aux dépens de l'orthographe dont le rôle est minimisé malgré qu'il réponde aux objectifs d'enseignement assignés au niveau du cycle secondaire. En fait, « à la fin de ce cycle, l'élève devra être capable de produire des énoncés de façon correcte et cohérente, et qui porteront la marque de son individualité ».

Item N° 02:

Dans une classe, l'intérêt des apprenants est porté vers

La grammaire

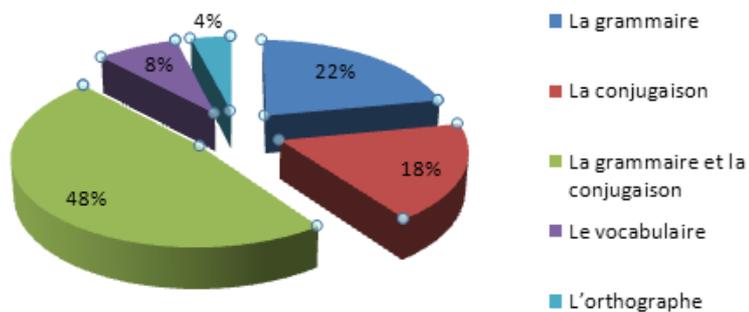
Le vocabulaire

L'orthographe

La conjugaison

Tableau 4: centre d'intérêt des apprenants

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
La grammaire et la conjugaison	48	48%
La grammaire	22	22%
La conjugaison	18	18%
Le vocabulaire	08	08%
L'orthographe	04	04%



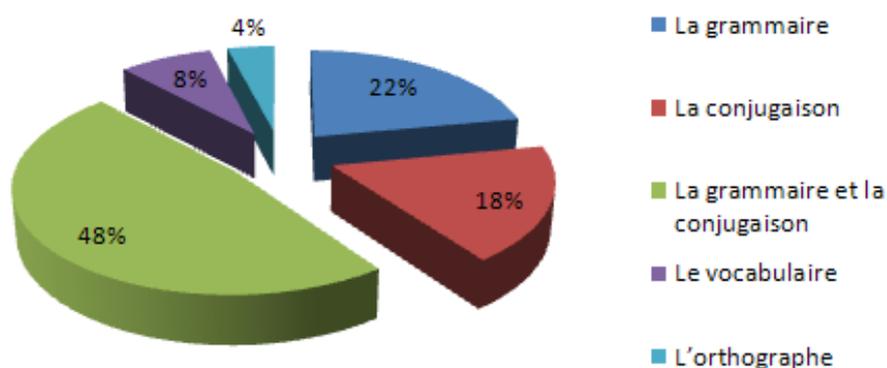
La plupart des apprenants accordent une intention particulière à la grammaire et à la conjugaison. En fait, ceci explique en partie les raisons de cet intérêt conditionné par les consignes qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (fonctionnement de la langue et niveau phrastique).

Item N° 03:

Combien de temps (en %) consacrez-vous approximativement à l'orthographe en classe ?

Tableau 5: temps accordé à l'orthographe en classe

Volume horaire en (%)	Le nombre	Le pourcentage
Entre (10-30%)	89	89%
Entre (30-50%)	11	11%
Plus de 50%	00	00%



L'orthographe ne bénéficie pas d'un enseignement conséquent en classe de FLE et ce pour plusieurs raisons notamment ; l'exigüité du volume horaire des unités didactiques en FLE qui sont généralement consacrées à la compréhension de l'écrit, et au fonctionnement de langue (grammaire).

Item N° 04 :

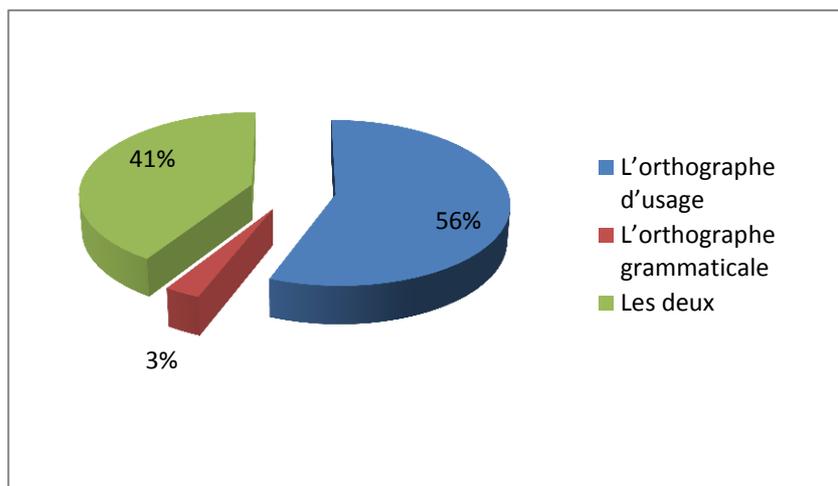
Quel type d'orthographe pratiquez-vous le plus souvent en classe ?

L'orthographe d'usage

l'orthographe grammaticale

Tableau 6: le type d'orthographe pratiqué en classe

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
L'orthographe d'usage	56	56%
Les deux	41	41%
L'orthographe grammaticale	03	03%



Item N° 05 :

Quelle relation faites-vous entre l'orthographe et la situation de communication ?

La plupart des enseignants se sont mis d'accord sur le principe suivant lequel l'apprentissage de la première dépend de l'application de la seconde ; en effet, l'élève apprend à orthographier correctement les énoncés, en étant impliqué et interpellé systématiquement à travers le dialogue, la prise de parole, et la communication écrite.

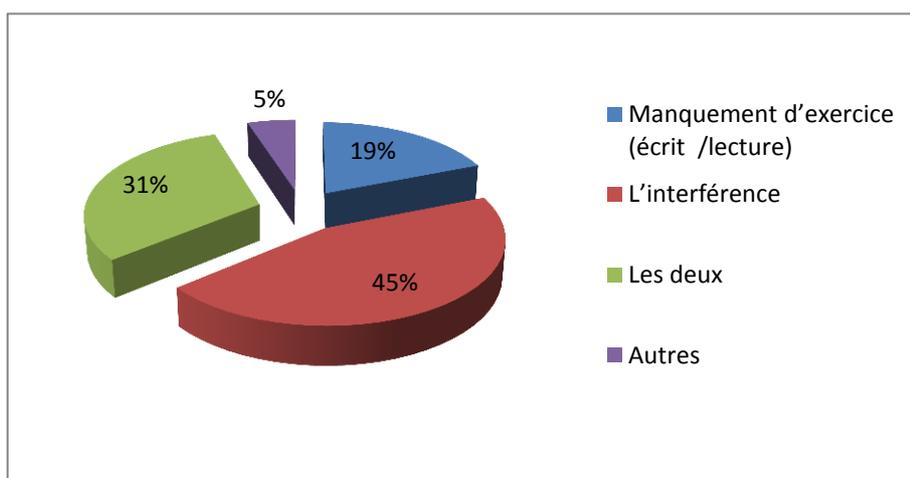
Item N° 06 :

Quelle est la nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves ?

- Le manquement d'exercices en matière d'écrit ou de lecture
- L'interférence (contexte sociolinguistique et psycholinguistique)
- Autres :

Tableau 7: la nature des erreurs rencontrées chez les élèves

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
L'interférence	45	45%
Manquement d'exercice (écrit /lecture)	19	19%
Les deux	31	31%
Autres	05	05%



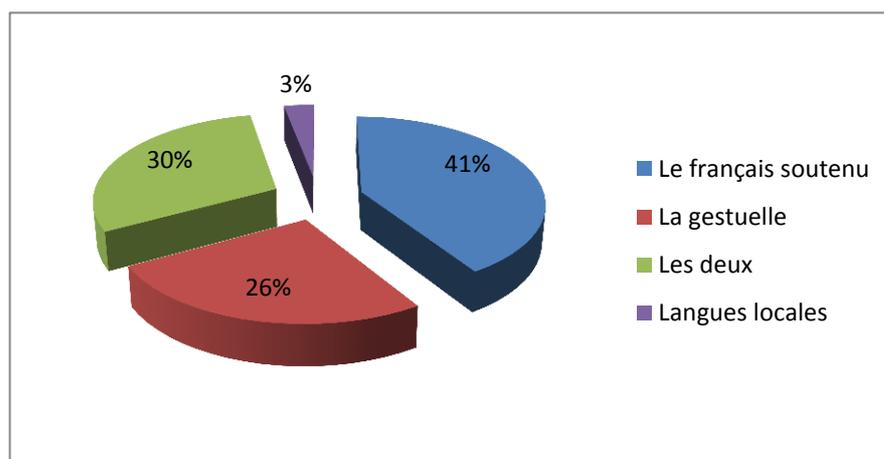
Selon la majorité des enseignants, la principale nature des erreurs rencontrées au niveau de l'orthographe chez ces élèves de 3e, est celle de l'interférence entre langue source (langue maternelle), et langue cible (Frcs), autrement dit, l'élève reformule les aspects conceptualisables du français selon son vécu sociolinguistique et psycholinguistique

. Item N° 07 :

Quel métalangage utilisez-vous pour expliquer l'orthographe ?

Tableau 8: la principale nature des erreurs rencontrées

La réponse	Le nombre	L pourcentage
Le français soutenu	41	41%
Les deux	30	30%
La gestuelle	26	26%
Langues locales	03	03%



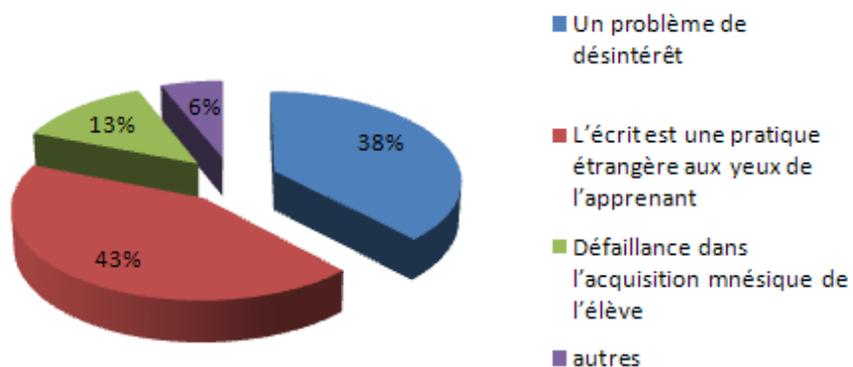
La majorité des enseignants utilisent le français soutenu et la gestuelle pour expliquer et faire apprendre l'orthographe. Ce choix démontre le souci des enseignants à faire acquérir la compétence de production à l'oral aux élèves.

Item N° 08 ;

Selon vous, quelles sont les causes directes ou indirectes de l'échec constaté au niveau de l'orthographe chez l'élève ?

Tableau 9: la cause de l'échec

La réponse	Le nombre	L pourcentage
Un problème de désintérêt	38	38%
L'écrit est une pratique étrangère aux yeux de l'apprenant	43	43%
Défaillance dans l'acquisition mnésique de l'élève	13	13%
autres	06	06%



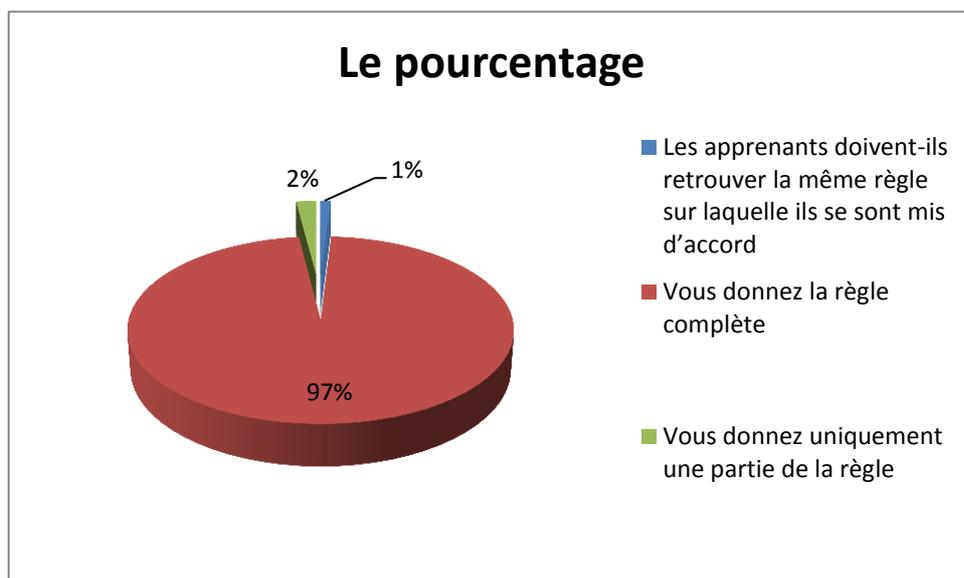
La plupart des enseignants estiment que l'échec constaté au niveau de l'orthographe **chez** les élèves est dû essentiellement à la méconnaissance et au désintérêt en ce qui concerne le frçs. C'est la conséquence d'une absence de stratégies en compétence de communication dans la classe.

Item N° 09 : Lors de l'étude d'un point d'orthographe

- Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord
- Vous donnez la règle complète
- Vous donnez uniquement une partie de la règle
- Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite

Tableau 10: méthode de l'enseignement

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Vous donnez la règle complète	97	97%
Vous donnez uniquement une partie de la règle	02	02%
Les apprenants doivent-ils retrouver la même règle sur laquelle ils se sont mis d'accord	01	01%
Vous donnez la règle approximativement, rectifiable par la suite	00	00%



Les enseignants donnent généralement la règle assimilable parla suite, et ceci pour éviter d'éventuels blocages au niveau de l'écrit, chez ces élèves.

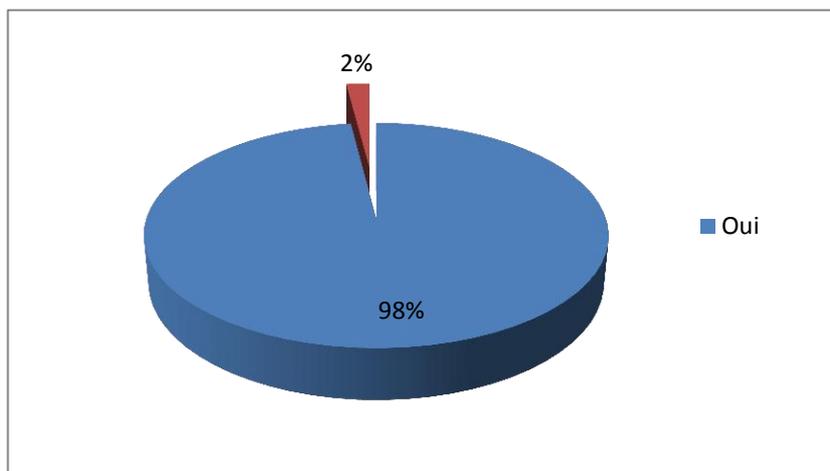
Item N° 10:

Les déviances rencontrées renvoient- elles aux pratiques de certains enseignants qui privilégient l'aspect morphosyntaxique (grammaire, conjugaison) au détriment de l'aspect morphologique et lexical ?

Oui non

Tableau 11: à quoi renvoient les déviances rencontrées

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Oui	98	98%
Non	02	02%



Item N°10 : suite pourquoi ?

La majorité des enseignants estiment que l'orthographe n'est pas prise en Considération, dans la mesure où, à ce niveau, on vise l'aspect morphosyntaxique comme structure fondamentale d'enseignement/apprentissage du frçs, en vue d'une meilleure préparation des apprenants pour les examens.

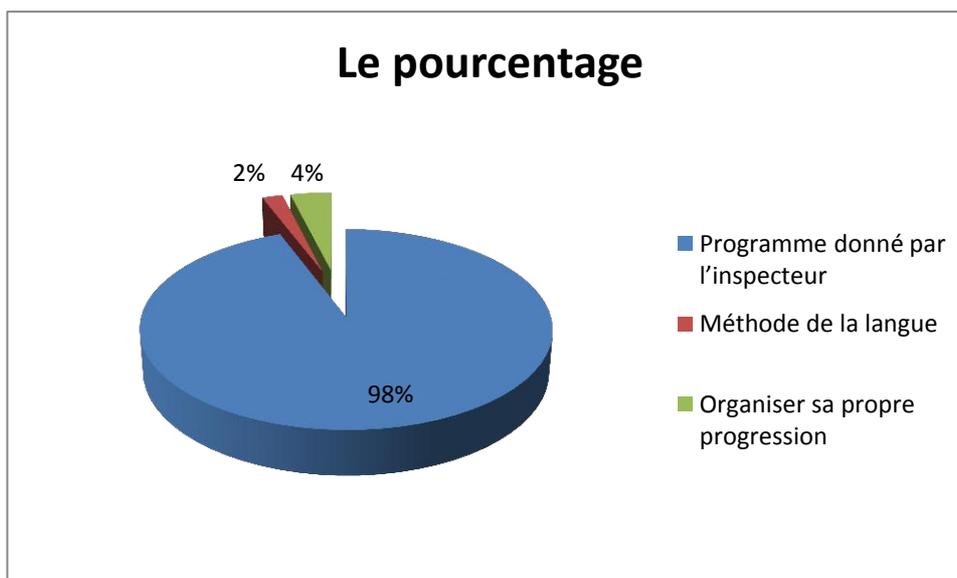
Item N° 11 :

Pour élaborer une progression de type orthographique en classe :

- Vous vous appuyez sur un programme donné par votre inspecteur de français ?
- Vous vous appuyez sur une méthode de langue ?
- Vous organisez votre propre progression ?

Tableau 12: Quelle référence pour l'élaboration d'une progression

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
Programme donné par l'inspecteur	96	98%
Organiser sa propre progression	04	04%
Méthode de la langue	00	02%



La plupart des enseignants se sont appuyés sur le programme donné par l'inspecteur, ceci démontre leur engagement à respecter l'application de l'utilisation appropriée de la langue.

Item N° 12;

Quel(s) ouvrage(s) d'orthographe utilisez-vous pour préparer vos cours ? Généralement la Beschrelle, Le Robert et Nathalie.

Item N° 13

Quelle méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ? Pour la majorité des enseignants, la répétition demeure fondamentale en matière, d'apprentissage de l'orthographe, dans la mesure où elle contribue à fixer Les formes linguistiques

Item N° 14 :

Selon vous, comment retient-on l'orthographe des mots ? Un bon nombre d'enseignants ne recommande que les énoncés soient transcrits au tableau. Ainsi, les apprenants sont amenés à repérer les commutations pour dégager et acquérir les règles.

Item N° 15:

Scion vous, comment retient-on l'orthographe des mots ? Répéter, récapituler les connaissances acquises tout au long de la séance, puis formuler et reformuler les multiples aspects conceptualisables du vécu pour une meilleure mémorisation.

Item N° 16 :

Citez les types d'exercices en orthographe que vous faites le plus souvent à vos apprenants.

La majorité des enseignants ont insisté sur l'usage des exercices de types déductifs et inductifs, qui mettent l'élève en situation de comparaison et de choix entre énoncés corrects et défectueux, et contribuent ainsi, par la suite, à assimiler l'orthographe de ces énoncés.

Item 17

Les exercices d'orthographe se font généralement

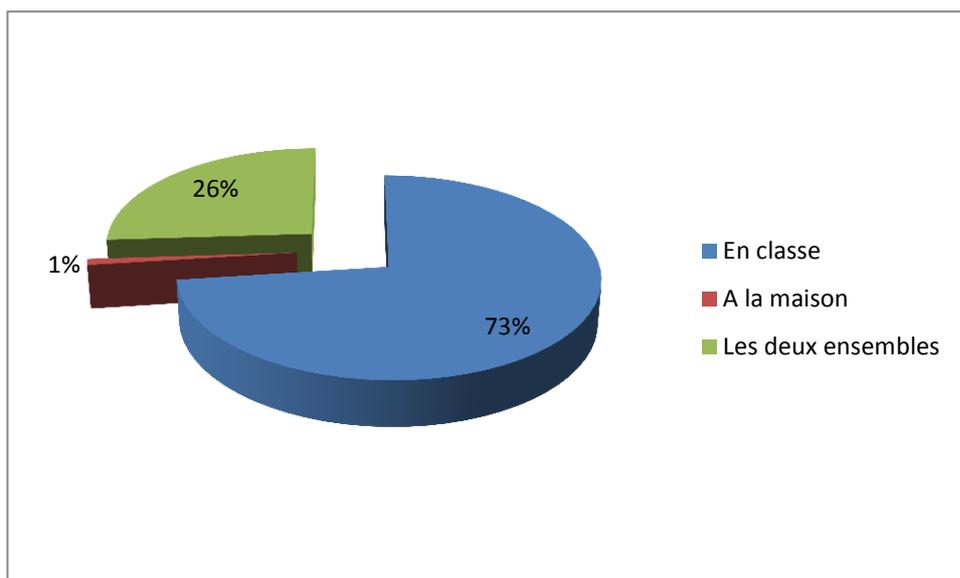
Les exercices d'orthographe se font généralement

En classe A la maison

Et pourquoi ?

Tableau 13: lieu des exercices

La réponse	Le nombre	Le pourcentage
En classe	73	73%
A la maison	01	01%
Les deux ensembles	26	26%



Les enseignants font généralement les exercices d'orthographe en classe, dans la mesure où l'élève y est beaucoup plus impliqué en situation de communication, orale et écrite, ce qui favorise sa capacité à assimiler l'orthographe des mots.

Item N° 18:

Quelle, méthode de langue vous semble la plus proche de votre conception de l'enseignement de l'orthographe ?

Un bon nombre d'enseignants pensent que la méthode sensorimotrice serait la bienvenue. Car elle permet à l'élève de voir et écrire les mots qu'il découvre.

Item N° 19 :

Mis à part les méthodes de langue et les cahiers d'exercices, quel(s) autre(s) outil(s) utilisez-vous pour l'enseignement de l'orthographe ?

Mis à part ces outils, les enseignants n'utilisent aucun autre support pédagogique pour renseignement/apprentissage de l'orthographe. Ce constat négatif nous renseigne sur le manque d'initiative, chez les enseignants et l'administration, en matière d'utilisation

des technologies nouvelles (réseau internet), de ressources pédagogiques (bibliothèques), ainsi que d'autres éventuels outils pédagogiques.

Item N° 20 :

-

Est-ce que les élèves retiennent les règles d'orthographe des années précédentes ? La majorité des enseignants estiment que l'acquisition des règles d'orthographe, chez des élèves qui accèdent à d'autres paliers supérieurs, reste minime. Ce constat est généralement dû au fait que l'orthographe du Français ne constitue pas, aux yeux des apprenants, une finalité en soi, mais un tremplin de courte durée pour acquérir de bonnes notes.

III.3 Synthèse

L'enquête montre que, pour la majorité des enseignants, l'enseignement de l'orthographe en classe de Français n'est pas pris en considération en matière de volume horaire par rapport à la grammaire et à la conjugaison, d'autant plus que l'échec, enregistré de la part des apprenants, est dû à la méconnaissance et au désintérêt à ce niveau. Hormis les méthodes de langue et cahiers d'exercices, la majorité des enseignants n'utilisent aucun support pédagogique dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe (manque de motivation en matière d'utilisation de nouvelles technologies).

En effet, ils mettent en œuvre un enseignement traditionnel focalisé sur la mémorisation et la récapitulation des formes linguistiques (répétition) et axé sur l'aspect déductif et l'usage en situation de communication (prise de parole et communication écrite).

Ainsi, l'usage quasi unique de la démarche onomasiologique, dans l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe en classe de Français, a permis de minimiser son rôle aux yeux des élèves contrairement à la grammaire ou à la conjugaison (l'orthographe n'est pas une finalité en soi).

L'objectif de cette double enquête était de relever, de répertorier, et d'analyser ses erreurs suivant plusieurs paramètres (pédagogiques, linguistiques, sociolinguistiques, et psycholinguistiques...etc.) qui régissent l'enseignement/l'apprentissage du français, et son acquisition par les apprenants.

En fait, l'échec constaté au niveau de l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe par les apprenants, ainsi que l'absence de stratégies et d'initiatives en matière de pédagogie de l'orthographe à part entière, constituent les fondements de cette recherche.

Au cours de l'étude des aspects pratiques qui s'articulent autour de cette double enquête, nous avons tenté de déterminer quelques dysfonctionnements qui handicapent le processus d'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe en classe de français et son acquisition. En effet, ces déficiences nous ont incitées à nous investir dans une approche proprement théorique de l'erreur orthographique, de par sa nature, ses causes, et son impact sur l'enseignement/l'apprentissage de l'orthographe, et ce à travers l'étude de plusieurs concepts et d'analyses qui correspondent à notre problématique.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION GÉNÉRALE ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES

I- ORIGINES DES PROBLÈMES D'ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES DE 3^E

Nous pouvons catégoriser les problèmes orthographiques en deux groupes :

- Les problèmes interlinguaux (dont la source l'interférence avec les langues maternelles et

Tout apprentissage d'une langue étrangère quelconque subit l'influence des langues et cultures locales, dans la mesure où l'on trouve toujours leurs emprunts dans le système interlingual des apprenants.

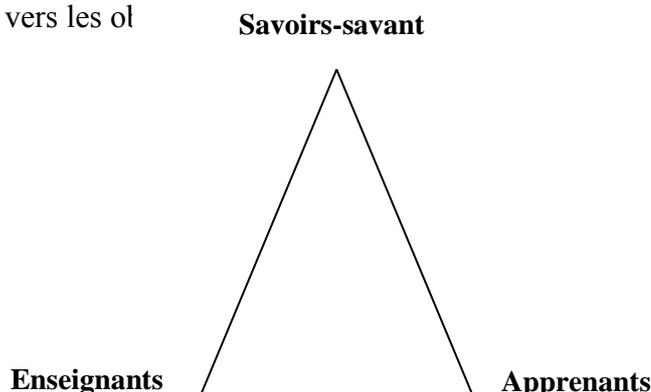
En nous rapprochant des apprenants, nous remarquons que les erreurs lexicales sont dues aux interférences entre le français et les langues locales (accent, prononciation...)

- Les problèmes intralinguaux (ils proviennent des difficultés grammaticales)

I-1- Didactique de l'écriture

L'écriture est une question ancienne et centrale dans la réflexion théorique d'Halté : après avoir conçu et problématisé la didactique de la langue française, il s'efforce de montrer la permanence de quelques concepts fondateurs qui ont jalonné la pensée du didacticien : l'objectif demeure d'associer, dans l'apprentissage continu de l'écriture et à des fins de socialisation, un contrôle cognitif du but et des formes du texte à un savoir-faire transformateur du matériau langagier. L'évaluation formative et la réécriture jouent un rôle capital dans les dispositifs imaginés. La perspective implicite et synthétique qui est toujours privilégiée (l'élaboration du texte) explique que les faits de langue d'une production écrite d'élève soient de préférence envisagés comme des indices d'énonciation. (Halté 1992 : 20)

(Savoirs) problématique de l'élaboration des savoirs dimension épistémologique (dérive de l'intervention vers les ol



. (Dérive de l'intervention vers les sujets de l'apprentissage)

I-2. La non maîtrise des règles d'orthographe

Les élèves qui arrivent en 3^e possèdent des connaissances en grammaire. Ils savent de nombreuses règles : l'accord du verbe avec son sujet, l'accord du nom avec le déterminant, l'accord de l'adjectif avec le nom auquel il se rapporte, ...

Mais lorsqu'il s'agit d'appliquer ces règles dans des exercices, nous remarquons que plusieurs n'y arrivent pas. Ainsi, il est recommandé à l'enseignant d'élaborer des stratégies qui leur permettront de détecter et de corriger leurs fautes dans les différents contextes, en usant correctement des règles de grammaire qu'ils possèdent.

II-LA COMPLEXITÉ DE LA LANGUE

Longtemps, on a parlé français mais sans l'écrire. La langue écrite restait le latin. Ce n'est qu'avec François 1^{er}, en 1539, que la langue officielle devient le français ; le latin étant dès lors réservé à la religion. Le français devient obligatoire pour rédiger les actes administratifs et juridiques.

Mais le français « officiel » reste largement inspiré par le latin que l'on adapte avec force accents, apostrophes et cédilles. Pourtant des voix se sont élevées pour simplifier le français. Las, au terme de la première querelle de l'orthographe (de 1548 à

1554), les « latins », partisans d'une orthographe étymologique l'emportent sur les « modernes », défenseurs d'une orthographe phonologique.

Nous pouvons aussi rattacher cette complexité à l'histoire de la France. En effet, la difficulté de l'orthographe française tient vraisemblablement au fait que le développement de la langue française a été en partie l'œuvre de groupes littéraires, comme la pléiade ou encore d'institutions, comme l'académie française.

Au XV^{ème} siècle, la langue française est faite d'une multitude de dialectes qui varient considérablement d'une région à une autre (langues d'oïl au nord et langues d'oc au sud).

La complexité du code orthographique français se résume en quelques chiffres... la langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire les 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et autres lettres muettes ; au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes ! Sautot (2006).

II-1. La méconnaissance de l'histoire de la langue et de la phonétique historique

Contrairement à certaines idées reçues, l'histoire du français et de son orthographe comporte de nombreuses réformes. De tout temps, l'orthographe du français a subi de nombreuses rectifications, mais l'habitude littéraire d'adapter les ouvrages dans l'orthographe officielle du moment nous donne une impression de continuité que la langue française écrite n'a en fait jamais eue.

Jusqu'au XIX^e siècle, l'orthographe normalisée du français, qui s'établit lentement à partir du XVI^e siècle, reste très variable.

Exemple d'évolution :

La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf de Jean De La Fontaine :

- Édition originale (XVIIe siècle) :
 - Une grenouille vid un bœuf,
Qui luy sembla de belle taille.
Elle, qui n'estoit pas grosse en tout
Comme un œuf (...)
- Édition de 1802
 - Une grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille.
Elle, qui n'étoit pas grosse en tout
Comme un œuf (...)
- Orthographe d'aujourd'hui
 - Une grenouille vit un bœuf
Qui lui sembla de belle taille.
Elle, qui n'était pas grosse en tout
Comme un œuf (...)

La manière de classer les états de la langue ne s'appuie pas seulement sur sa grammaire, mais aussi sur son orthographe.

CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DE QUELQUES SOLUTIONS

Face à la baisse de niveau en orthographe des apprenants de la langue française, dans le contexte camerounais comme l'ont montré nos recherches, c'est la méthode d'enseignement du français qui en est la cause première. Quelles solutions proposer ? Peut-on parler aujourd'hui de réforme radicale comme l'ont suggéré les chercheurs Blanche-Benveniste et Chervel (1969) ? Impossible répond ce dernier : « une réforme radicale de l'orthographe fondée sur une représentation phonétique rigoureuse suggérée il y a quarante ans est sans doute impossible » (Chervel, op cit, p. 68). Que reste-t-il ? « Les solutions plausibles » sont peu nombreuses. Une fois écartée la solution « pédagogique » qui consisterait à remonter sans rien changer le cours du temps vers les pratiques du passé, il ne reste que les solutions « didactiques » (Chervel, op cit, p. 69).

Nombreuses sont les recherches qui sont consacrées à l'apprentissage et à l'enseignement de l'orthographe. Dans le processus d'apprentissage de l'écrit, quel est le rôle des règles et quel est celui de la mémorisation directe des formes écrites des mots ? Comment développer, dès le plus jeune âge, la curiosité des élèves pour qu'ils prêtent attention au fonctionnement du code orthographique ? Comment concevoir des interventions d'enseignement efficaces et, le cas échéant, des remédiations lorsque les apprentissages semblent ne pas se faire ?

Comme le rapporte Chiss et David (1992, p. 14), plusieurs approches pour enseigner, à prendre ou évaluer l'orthographe ont été développées et utilisées, dont la dictée, les exercices lacunaires (les phrases à trous), les exercices de vocabulaire issus de « mots de même famille » et la mémorisation des règles. Nous évoquons aussi les dispositifs plus récents de la verbalisation méta graphique et toutes les approches axées sur l'observation de la morphologie et sur la négociation de la forme et leurs multiples combinaisons pédagogiques. Des projets d'écriture intégrant un travail sur l'orthographe sont aussi proposés pour améliorer les compétences orthographiques des élèves.

D'après l'enquête réalisée dans le cadre de notre recherche, les pratiques actuelles d'enseignement de l'orthographe ne sont pas satisfaisantes. Elles engendrent souvent ennui et déception pour les professeurs de français que nous avons interrogés. Lacunes orthographiques des élèves sont bien réelles. Que faire pour combler ces lacunes ?

Nous n'allons certainement pas donner une recette miracle, mais nous essayerons d'apporter notre contribution en vue d'améliorer les compétences orthographiques des élèves au collège. Notre projet s'appuie sur les recherches actuelles dans le domaine de la didactique de l'orthographe dont nous ferons un tour d'horizon.

I- SUGGESTIONS

I-1. Apprendre l'orthographe en produisant des textes

I-1-1. Deux perspectives contrastées

Apprendre l'orthographe n'est plus uniquement de l'ordre du savoir, mais également du savoir-faire. De ce fait, une nouvelle didactique de l'orthographe à visée communicative (Allal, 1999, p. 53) trouve toute sa justification. Ainsi, pour apprendre l'orthographe, l'élève doit, selon Angoujard (1994, p. 12) « intégrer un système de connaissances ayant trait au code orthographique ;

- Élaborer et mettre en œuvre des stratégies permettant la production d'écrits conformes à l'orthographe ».
- Créer des activités de mémorisation, des exercices, des dictées visant un apprentissage systématique de l'orthographe en dehors de tout contexte de communication « cette approche repose sur l'hypothèse d'un transfert des connaissances orthographiques construites dans les activités spécifiques vers des tâches d'écriture plus complexes à visée communicative » (Allal, 1997, p. 182).

- **Gérer des difficultés orthographiques en situation de production écrite**

Poursuivant la réflexion dans la même perspective, où l'orthographe est inséparable d'une situation de pratique réelle de la langue, parlée et écrite, Jaffré souligne la relation intime entre orthographe et production écrite en disant : « la raison d'être de l'orthographe, ce n'est pas l'orthographe elle-même mais la production -ou la lecture- de texte » (Jaffré, 2004). Ce même auteur pense que « ce qui fait la compétence orthographique d'un individu, c'est sa capacité à gérer des problèmes en situation de production écrite. »

- **Développer des habiletés méta graphiques**

En s'exerçant de manière constante, le jeune apprenant s'habitue aux formes graphiques qu'il manipule constamment.

Plusieurs chercheurs ont misé sur ce principe pour proposer des outils didactiques contribuant au développement orthographique des élèves. Pour Cogis (2011), il s'agit surtout de faire émerger les représentations des élèves à travers leurs « verbalisations méta graphiques » pour les faire évoluer. Ces verbalisations « éclairent » en même temps les fonctionnements de la langue (Karmiloff-Smith, 1992).

- **L'orthographe et les nouvelles technologies**

L'apparition de l'ordinateur dans les classes a provoqué divers changements dans les pratiques pédagogiques ; aucun bilan définitif ne peut encore être tiré, mais certains pensent que le correcteur orthographique pourrait résoudre les problèmes orthographiques rencontrés par les scripteurs, il suffit d'activer un logiciel de correction.

- **Création d'espaces d'expression écrite**

Pour pallier au problème d'orthographe des jeunes apprenants, il serait utile de multiplier les espaces de productions écrites. Lancer des jeux concours pour encourager

tous les niveaux intellectuels et confronter les apprenants de même niveau pour stimuler l'émulation.

- **Multiplication et approvisionnement des bibliothèques**

Encourager et cultiver l'intérêt de lecture en exposant le jeune très tôt et continuellement à la lecture renforcera ses capacités d'écriture et enrichira son lexique.

- **Revalorisation de la culture latine**

L'enseignement des lettres classiques doit être revalorisé afin d'enseigner l'histoire de la langue et de son évolution, aussi la maîtrise de la phonétique historique et internationale sont des armes pour celui qui veut détenir le secret de l'orthographe. Car comme le dit un dicton, qui veut aller loin ménage sa monture.

- **Suggestion en matière de réalisation d'une fiche didactique**

Pour la réalisation de fiches pédagogiques, il serait important de prendre en considération certains éléments tels que :

- Le calendrier administratif. L'enseignant doit tenir compte des fériés et des examens officiels pour élaborer sa fiche.
- La concordance de la fiche avec les programmes officiels.
- Les outils didactiques plus précisément du manuel scolaire.

L'enseignant en préparant sa leçon doit se référer au manuel de l'élève afin de voir ce niveau de transmission des connaissances.

- La réactualisation des fiches et des leçons par l'enseignant au fil des ans afin de redynamiser son travail et d'éviter une certaine monotonie.
- L'inclusion des révisions dans les fiches didactiques selon l'APC bien que le temps soit limité, il serait important d'attribuer une place à la révision pour se rassurer des pré-acquis.

II- QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE PRÉPARATION DE LEÇONS

II-1-1 fiche de préparation de la leçon 1

Module : bien-être et santé

Leçon : vocabulaire

Titre de la leçon : les champs lexicaux du bien-être et de la santé

Établissement : lycée bilingue de Mbalngong

Classe : 3^e espagnol

Effectif de la classe : 90

Durée : 55mn

Compétence attendue : étant donné les problèmes de bien-être et de santé qui interpellent au quotidien l'élève, celui-ci mobilisera les ressources du vocabulaire pour bien communiquer et transmettre son état à son entourage, pour faciliter sa prise en charge.

Ressources : textes, 1 et 2, *l'Excellence en 3^e* p.127

N°	Étapes de la leçon	durée	Contenus	supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte des corpus et mise en relief des champs lexicaux	05 mn		Excellence en 3 ^e , p.127	-lisez les corpus et identifiez les champs lexicaux présents dans les deux textes
2	Analyse des champs lexicaux de la santé et du bien-être	15 mn	CHY, patients, performance hospitalière, hôpitaux, plateaux techniques de pointes. -nouveaux riches, vaste cour,	Excellence en français 3 ^e . consigne	-relevez les mots et expressions relatifs à la santé. -relevez les mots et expressions relatifs au bien-être. -comment appelle-on ces mots et expressions qui se réfèrent à un

			luxueuse voiture, l'alliée du jardin, immense villa, résidentiel		thème précis.
3	confrontation	10mn		Réponses des élèves	-présentez vos différentes réponses
4	Formulation des règles	10mn	C'est un ensemble de mots et expressions se rapportant à un thème. -c'est le regroupement d'un vocabulaire qui porte sur un thème précis.		Définissez un champ lexical -quels sont les éléments constitutifs d'un champ lexical.
5	Exercice d'application	10mn		Excellence français 3 ^e . p.128 Texte 1	Quel est le champ lexical présent dans le texte suivant ? Identifiez et relevez tous les mots qui se rapportent à ce champ.

II-1-2 Fiche de préparation d'une leçon 2

Module : vie familiale et sociale

Leçon : rédaction

Titre de la leçon : la description

Classe : 3^e

Effectif de la classe : 90

Durée : 55mn

Compétence attendue : étant donné la nécessité de maîtriser son environnement social et familial pour mieux y vivre, l'apprenant mobilisera toutes les ressources présentées sur la description pour décrire les personnes, les choses et les lieux de son entourage.

Ressources : corpus, flip char, images, environnement immédiat d'apprentissage. Livre de l'élève.

Pré-requis : l'apprenant sait déjà employer des adjectifs et peut citer les types de textes.

étapes	durée	supports	Activités de l'enseignant	Activités de l'élève	contenus
Découverte de la situation problème	5 mn	Types de texte corpus	salutations révision du cours sur les types de textes : la dernière fois, nous avons dit qu'il existe plusieurs types de textes. Citez-les. Lisez le texte suivant : de quoi est-il question dans ce texte ? Quel est donc le	Rappel par les élèves des types de textes ; narratif, argumentatif, descriptif. Lecture du corpus et réponse aux questions : La texte décrit une maman -c'est un texte descriptif.	Types de texte. Corpus :

			titre de notre leçon du jour ?	La leçon de ce jour portera sur la description.	
Traitement de la situation problème	10mn	ibid	<p>Identification des étapes de la description dans le texte :</p> <p>-le texte est constitué de combien de paragraphes ?</p> <p>-de quoi est-il question dans chaque paragraphe ?</p> <p>-quel type de mots emploie-t-on à grande fréquence dans la description ?</p>	<p>Répondre aux questions :</p> <p>-le texte comporte quatre paragraphes</p> <p>-le 1^{er} paragraphe constitue l'introduction ; il donne une idée générale de la personne décrite. Le second et le troisième décrivent la maman et le quatrième constitue la conclusion.</p> <p>Les mots employés à grande fréquence dans le texte sont les adjectifs qualificatifs.</p>	Ibid

Confrontation et synthèse	5mn	Traits caractéristique du texte descriptif retenus	Isolation des traits caractéristiques du texte descriptif	Répondent aux questions : Le texte descriptif comporte trois parties	-constitué de trois parties essentielles : l'introduction, le corps du devoir et la conclusion. -le corps du devoir met l'accent sur les traits physiques et moraux de ce qui est décrit
Formulation de la règle	10mn	ibid	Définition explication et mise en exergue des caractéristiques du texte descriptif. (par écrit) l'enseignant colle la filp charte contenant les éléments à retenir au tableau.	Les élèves après avoir mis en exergue les caractéristiques du texte descriptif copient quelques éléments à retenir	Décrire c'est présenter un lieu, une personne ou un évènement, décrire une personne c'est faire son portrait physique et moral. On décrit donc d'abord les traits physiques (taille, poids, teint, etc.) puis les traits moraux (qualités, défauts). Lorsqu'on décrit un lieu, on part de ses caractéristiques

					<p>intérieures.</p> <p>Le texte descriptif s'organise en trois moments :</p> <p>-l'introduction : Elle consiste à présenter ce qui sera décrit dans le corps du devoir</p> <p>-le corps du devoir : Description détaillée, précise mais concise de l'objet du devoir.</p> <p>NB : usage abondant d'adjectifs qualificatifs et de compléments du nom dans le corps du devoir</p> <p>-la conclusion : c'est le lieu d'expression des impressions générales sur l'élément décrit.</p>
consolidation	10mn	Un exercice oral :	Un élève se lève, décrit un	Un jeu de devinettes	

		l'enseignant donne des instructions ; sous forme de devinettes, faites la description d'un enseignant ou d'un camarade de classe ou l'enseignant présente des images de personnes ou de lieux que les apprenants décrivent	camarade ou un enseignant sans le nommer en suivant le canevas de description étudié. Les autres élèves écoutent, puis devinent de qui il s'agit.	(devinez l'individu décrit) ou décrivez la personne ou le lieu figurant sur l'image présenté.	
évaluation	10mn	Un exercice écrit Devoir : sur une page, faire le portrait de l'un de vos parents	En groupes de quatre, tirer un sujet au hasard et faire la description de la personne, du lieu ou de l'évènement inscrit sur la carte que vous avez tiré.	Les élèves forment les groupes sous la supervision de l'enseignant et travaillent	Exercice proposé : présente un carton avec plusieurs cartes contenant les sujets de description suivants que les élèves vont tirer au hasard et

			Correction Appel et remplissage du cahier de texte.		rediger : décrivez ; -l'unde vos parents -un de vos proches -votre chambre -votre cuisine, etc.
--	--	--	--------------------------------------------------------------	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En faisant le tour de ce problème, une réelle convergence de vues s'affiche : l'apprentissage de l'orthographe française est une tâche difficile qui nécessite l'effort et la réflexion. Pour aplanir ces difficultés, les démarches d'apprentissage divergent : pratique réflexive sur la langue, apprentissage systématique de l'orthographe en dehors de tout contexte de communication, intégration de l'orthographe à la production écrite. Cependant, des études récentes ont clairement montré la spécificité des activités d'écriture, en soulignant notamment la complexité mise en œuvre dans l'activité du scripteur (Bonin, 2003 ; Ehri, 1997). La mobilisation des connaissances orthographiques dans des tâches de production écrites constitue un autre facteur qui vient complexifier la tâche de l'élève du moment que ces connaissances ne sont pas toujours cognitivement disponibles étant donné l'énergie déployée pour l'activité de rédaction.

Sur la base des travaux de plus en plus nombreux et précis, nous pouvons dorénavant envisager des apprentissages de l'orthographe plus cohérents, mieux articulés, plus progressifs et plus adaptés au contexte camerounais. Mais au préalable, il est indispensable d'évoquer les considérations et les enjeux propres à ce contexte spécifique, où le statut de la langue française oscille entre langue maternelle et langue française.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La présente recherche s'est attachée à déterminer les obstacles rencontrés par les élèves de classe de 3^e dans l'orthographe (lexicale, morphologique, et phonologique) en classe de français. Nos investigations ont été limitées d'un point de vue spatio-temporel, et de ce fait, nous ne saurions prétendre avoir tout dit à propos du sujet. Bien au contraire, nous n'avons fait qu'attirer l'attention des enseignants (lecteurs potentiels) sur une partie des difficultés énormes que pose l'apprentissage du français aux élèves de 3^e; seule une analyse diachronique complémentaire permettrait d'obtenir des résultats plus fiables.

Nous avons choisi d'axer notre analyse sur un corpus écrit parce qu'il constitue une source de difficultés pour la majorité des élèves. Cependant, nous pensons qu'il serait utile de mener une autre recherche sur des productions orales afin de confronter ses résultats avec ceux de l'écrit et valider éventuellement d'autres hypothèses qui émergent forcément des conclusions de ce travail.

L'intérêt. Principal d'une telle recherche réside :

- En aval, dans le travail de remédiation que doit entreprendre l'enseignant.
- En amont, dans la conception et l'élaboration de nouveaux programmes prenant en compte les catégories d'obstacles linguistiques, épistémologiques et didactiques, ainsi que l'enseignement de l'orthographe du français à part entière.

Nous avons proposé, en fait, un modèle que nous espérons valider sur le terrain, et qui est axé sur deux articulations essentielles :

- 1- La sensibilisation des élèves à certaines règles orthographiques du français, et la confection des exercices de remédiation qui permettent aux apprenants de manier les formes lexicales orales et écrites, de telle manière que ces activités proposées pourraient les placer en situation de différenciation entre énoncés défectueux et correctes.

2- La conception d'exercices visant à consolider les formes mal maîtrisées et à initier à de nouvelles formes.

Au terme de la partie pratique, et à l'appui de résultats obtenus, nous dirons que nos hypothèses ont été confirmées tout en étant soutenues par tous les enseignants.

- Notre système éducatif n'accorde pas assez d'importance à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de français. En effet, de nombreux enseignants ont souligné que la grammaire, la conjugaison, et le vocabulaire occupent beaucoup de temps en classe de français et aboutit rarement à des savoir-faire opératoires, nous n'observons aucun effet linéaire du travail mené dans ces domaines sur les productions écrites des élèves.

Nous avons pu répondre aux questions posées dans la problématique :

- L'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de français est quasi inexistant en matière d'enseignement et d'évaluation, de même que les élèves s'en désintéressent au profit de l'aspect morphosyntaxique (grammaire et conjugaison).
- La mise en place d'une pédagogie de l'orthographe permet d'améliorer les compétences écrites des apprenants.

Se pencher sur les erreurs d'orthographe des élèves de 3^e nous a semblé être un travail de premier ordre : la réflexion engagée toute au long de ce travail nous a permis d'avoir une vision différente sur les erreurs des apprenants et nous a forcée à nous mettre à leur place pour tenter de comprendre comment ils opéraient dans leur démarche d'apprentissage de l'orthographe.

L'analyse d'erreurs de l'orthographe, qui tient une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage du français, est profitable et formatrice aussi bien pour les élèves que pour l'enseignant et renseignent en permanence sur l'évolution de l'élève et sur son système linguistique en cours d'acquisition. Il est certain qu'aucun apprentissage ne peut s'asseoir sans défektivité, c'est pourquoi l'erreur est indispensable et constitue un tremplin vers la remédiation.

Comme nous avons pu le voir tout au long de cette réflexion, certaines stratégies compensatoires condamnent les élèves à faire des erreurs d'orthographe et d'autres peuvent les diriger vers une résolution tout au moins partielle de leurs difficultés de communication. Il est ainsi assez normal que les difficultés d'orthographe chez ces élèves de 3^e peuvent entraîner de nouvelles difficultés dans d'autres savoirs. Il est alors impossible d'établir des vérités authentiques dans ce domaine, c'est pourquoi nous n'avons émis, tout au long de ce travail, que des hypothèses.

L'analyse des erreurs de l'orthographe répond ainsi à certaines questions mais en soulève d'autres et ceci donne une impression d'inachevé. Mais il faut accepter une marge d'incertitude lorsque nous tentons d'analyser des processus cognitifs en constante évolution et si nous acceptons de travailler sur des hypothèses. Ceci montre donc la complexité du processus d'apprentissage du français et l'analyse de celui-ci puisqu'il est quelque fois difficile de savoir si elle relève du domaine lexical, grammatical, ou encore phonologique. L'objectif de cette étude est de lier les erreurs lexicales aux stratégies compensatoires. Il serait utile de voir, à travers certaines erreurs, comment les acquisitions lexicales, grammaticales et phonologiques s'interpénètrent.

Nous avons compris que les erreurs ne sont pas de simples lapsus, mais s'inscrivent dans des stratégies : l'apprenant se constitue au fur et à mesure de ses acquisitions une orthographe approchée de la langue cible, cohérente et incessamment révisable, malgré le fait qu'elle pourrait parfois présenter des phénomènes de régression, et de fossilisation.

Quelles que soient les limites de cette recherche, elle a tenté de démontrer que les erreurs demeurent fondamentalement le signe révélateur d'un processus d'apprentissage créatif, même si au collège elles apparaissent comme la manifestation de la survivance de certaines règles inadéquates enracinées ou en voie d'enracinement.

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages

1. Angoujard, A.1994. *Savoir orthographier*, Paris : Hachette Éducation.
2. Beilini Bourgeois, *Le guide de l'orthographe*, Paris, Nathan, 2015
3. Benveniste, B. C. 1969. et Chervel, A. *L'Orthographe*, Paris : François Maspéro,
4. Bessala Belinga S. (2005) : *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Yaoundé : Editions Clé.
5. Catach, N 1980.. *L'Orthographe française*, Paris, Nathan-Université.
6. Catach, N. *L'Orthographe*, Paris: PUF. 1978.
7. Cohen, D. « Les langues chamito-sémitiques », vol. III de J. Perrot dir, *Les Langues dans le monde ancien et moderne*, Paris, CNRS, 1989.
8. Engelbert, A., *Phonétique historique et histoire de la langue*. Boeck Université, 2015.
9. Jaffré, J., *Didactique de l'orthographe*, Paris : Hachette-Éducation, 1992.
10. Pecheur, J. et al, *La Didactique du quotidien*, Paris : Edicef, 1995.
11. Pierret J.-M., *Phonétique historique du français et notions de phonétique générale*. Nouvelle édition, peeters, Louvain-Neuve, 1994.
12. Saussure, F. de, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot 1986.
13. Schneuwly, B. *Le Guide pédagogique du manuel expression écrite*. CM, Paris : Nathan, 1994.
14. Thimonnier, R., *Code orthographique et grammatical*, Verviers : Les Nouvelles Éditions Marabout, 1973.

II- MÉMOIRES

1. Mekki Dowadji M., *Les difficultés d'apprentissage chez les élèves de 5^e année primaire*, Université abdelhamid ibn badis Algerie, 2012.

2. MAACHOU KOUOTANG Z. F.: *Expression écrite Française et Entrée par les situations de vie : Cas de la from V*. Mémoire de D.I.P.E.S. II, ENS. UYI, 2016.
3. Tatiem Sipouwo Jacques Dutil Rameaux Consolateur (2012). *Enseignement assisté par ordinateur et acquisition de l'orthographe au 1^{er} cycle du secondaire*. mémoire de D.I.P.E.S II. ENS. UYI

III- Articles

1. BERTHOUD, A.-C. « Les erreurs des élèves qu'en faire ? in langues modernes », *Paris, 1995, no 05*.
2. BISAILLON, J. « La révision du texte, un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites », *La revue canadienne des Langues Vivante*, No 481992.
3. FRAUNFELDER, U et PORQUIER, R. « Enseignants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir, » Paris : Hachette, *In FDM*, , no 154 1980.
4. Les lois internationales de l'éducation
5. ONGUENE ESSONO L. M. (2001) « Enseignement de l'orthographe en français langue seconde. » pp.67-84.
6. PORQUIER, R. «Enseignante et apprenants face à l'erreur », in *le FDM*. Paris : Hachette 1975. No 54.
7. SINGLETON, D. « Le rôle de la forme et du sens dans le lexique mental », , *Aile No 03*, Paris, 1994.
8. **Dictionnaires et encyclopédies**
9. Bertrand,J. *Dictionnaire pratique des faux-frères ; mots à ne pas confondre entre eux*. Paris : Nathan, 1979.
10. Coste, D. et Galisson. R., *dictionnaire de didactiques des langues*. Paris : Hachette, 1976.
11. Dauzat, A.,Dubois, J. et Mitterrand, H., *Nouveau dictionnaire étymologique et historique*, Paris : Larousse, 1944.

WEBOGRAPHIE

Http : //www.coef.com.fichespedagogiques

http:www.etudes-littéraires.com.forum

www.didactique de l'écrit.com

Www: http: //fr.m.wikipedia.org

ANNEXES

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
LISTE DE TERMES, ABRÉVIATION	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS THÉORIQUES	10
I- DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉ	10
I-1- Le pluri système graphique de l'orthographe français.....	14
II- LA TYPOLOGIE DES ERREURS	18
II-1- Les erreurs concernant les homophones et les idéogrammes	18
II-2- Les erreurs à dominante phonétique et morphogrammique	19
CHAPITRE 2 : ÉCLAIRAGE HISTORIQUE	21
I- HISTOIRE DE LA LANGUE	21
I-1- La romanisation de la Gaule	21
I-2- La structure phonétique.....	21
I-3- Changement dans le vocalisme (modifications paradigmatiche)	22
I-4- Les modifications syntagmatiques	22

II- LA PHONÉTIQUE LATINE	23
II-1-l'API	23
I-2- La phonétique latine.....	24
III-3- La prononciation latine.....	25
II-4- Diphtongaison et monophthongaison	25
III- L'ÉVOLUTION DES CONSONNES	26
III-1-Les labiales intervocaliques	26
III-2-Les labiales intervocaliques	26
III-3- Les palatales	26
III-4- Les nasales	27
III- ÉVOLUTION DES CONSONNES	27
IV-1- Planche1.....	27
IV-2- Planche 2	27
IV-3- Synthèse	28
2^{Eme} PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	30
III. PROTOCOLE D'ENQUETE : L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE 3e INTRODUCTION.....	31
III.1 ENQUETE :.....	32
III.1.1 Présentation et description de l'échantillon :.....	32
III.1.2 Lieu de l'enquête	34
III.2 Dépouillement.....	34
III.2.1 Présentation des résultats	34
III.3 Synthèse	47
I- ORIGINES DES PROBLÈMES D'ORTHOGRAPHE DES ÉLÈVES DE 3^E ...	49

I-1- Didactique de l'écriture	49
I-2. La non maîtrise des règles d'orthographe	50
II- LA COMPLEXITÉ DE LA LANGUE.....	50
II-1. La méconnaissance de l'histoire de la langue et de la phonétique historique	51
CHAPITRE 6 : PROPOSITIONS DE QUELQUES SOLUTIONS	53
I- SUGGESTIONS	54
I-1. Apprendre l'orthographe en produisant des textes.....	54
I-1-1. Deux perspectives contrastées.....	54
II- QUELQUES EXEMPLES DE FICHES DE PRÉPARATION DE LEÇONS	57
II-1-1 fiche de préparation de la leçon 1	57
II-1-2 Fiche de préparation d'une leçon 2.....	59
CONCLUSION GÉNÉRALE	65
BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXES.....	71