

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE

FRENCH DEPARTMENT

**ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE
DU FRANÇAIS CHEZ LES APPRENANTS DU SOUS-
SYSTÈME ANGLOPHONE : CAS DES ÉLÈVES DE FORM IV
DU LYCÉE BILINGUE D'ETOUG-EBE**

**Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement secondaire deuxième Grade
(D.I.P.E.S. II)**

Par

Innes Sammy-Joe MELI DOUANLA

Licenciée ès Lettres Bilingues

Sous la direction de

Mme Odette BEMMO

Maître de Conférences

Année universitaire 2014/2015

À

mes parents, DOUANLA Donat et Marie-Désirée

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères remerciements aux personnes suivantes :

- Mon directeur de mémoire, Pr BEMMO Odette dont nous avons reçu le soutien lors de la rédaction de ce mémoire ;
- Les enseignants de l'École normale supérieure de Yaoundé qui ont contribué efficacement à notre formation d'enseignante ;
- Ma famille et mes amis dont le soutien inconditionnel et les encouragements nous ont accompagnée tout le long de ce travail;
- Les camarades de la 54^{ème} promotion de Lettres bilingues pour leur contribution à la construction de nos savoirs.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

FLS : Français Langue seconde

FLS1 : Français Langue seconde1

FLS2 : Français Langue seconde2

APC : Approche par les Compétences

LBEE: Lycée bilingue d'Etoug-Ebe

F4: Form IV

ENS: École normale supérieure

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1 : âge des apprenants.....	36
Tableau N° 2 : appréciation de la langue française.....	37
Tableau N° 3 : appréciation des activités écrites par les apprenants.....	38
Tableau N° 4 : circonstances pendant lesquelles les apprenants écrivent en français.....	39
Tableau N° 5 : difficultés en français écrit par les apprenants.....	39
Tableau N°6 : niveau en orthographe française selon les apprenants eux-mêmes.....	39
Tableau N°7 : type d'erreurs orthographiques selon les apprenants.....	40
Tableau N°8 : importance de l'orthographe.....	40
Tableau N°9 : utilité du manuel dans l'apprentissage de l'orthographe.....	41
Tableau N°10 : apprentissage personnel de l'orthographe du français.....	42
Tableau N°11 : influence de l'orthographe et résolutions prises.....	43
Tableau N°12 : suggestions des apprenants.....	44
Tableau N°13 : répartition des enseignants par sexe.....	45
Tableau N°14 : grade des enseignants.....	45
Tableau N°15 : spécialité des enseignants en matière d'enseignement du français.....	45
Tableau N°16 : ancienneté des enseignants dans l'enseignement du FLS2.....	46
Tableau N°17 : difficultés rencontrées par les élèves en français écrit selon leurs enseignants.	46
Tableau N°18 : types d'erreurs orthographiques des apprenants tel que perçu par les enseignants.....	47
Tableau N°19 : enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe.....	48
Tableau N°20 : méthode d'enseignement du français langue seconde2.....	49
Tableau N°21 : procédures d'enseignement de l'orthographe du français.....	49
Tableau N°22: techniques adoptées pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques.....	50
Tableau N°23 : moyens utilisés pour amener les élèves à copier leurs leçons de français et justifications.....	50
Tableau N°24 : évaluation du Réseau du français au regard de l'enseignement de l'orthographe du français.....	51
Tableau N°25 : suggestions des enseignants.....	52
Tableau N° 26 : résultats du texte à corriger.....	54
Tableau N° 27 : justification des erreurs d'orthographe par les apprenants.....	55
Tableau N°28 : quelques types d'erreurs d'orthographe relevés dans les copies de rédaction.....	57

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme N° 1 : région d'origine des apprenants.....	36
Diagramme N° 2 : langue courante des apprenants.....	37
Diagramme N° 3 : possession du livre au programme.....	41
Diagramme N°4 : fréquence d'enseignement de l'orthographe selon les apprenants.....	42
Diagramme N°5: Estimation des enseignants du niveau de leurs élèves en orthographe française.....	47
Diagramme N°6 : L'attention portée par les apprenants sur leurs productions orthographiques.....	48
Diagramme N° 7 : Connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe.....	52
Diagramme N°8 : Performances des élèves.....	53

RÉSUMÉ

Le bilinguisme camerounais reste passif car dans le sous-système anglophone, les productions écrites et plus précisément orthographiques des apprenants restent déplorables. La compétence écrite du FLS2 a toujours été relayé à plus tard or l'orthographe est le visage de la langue écrite et c'est par elle que nous comprenons ce que nous lisons et par elle que nous pouvons atteindre le fonctionnement de la langue. Notre travail s'inscrit dans la didactique et a pour théories de référence le cognitivisme et la théorie des erreurs. Les données collectées nous permettent de constater qu'il n'existe pas une méthode particulière dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe tenant compte des prédispositions cognitives déjà existantes chez les apprenants. Ces résultats attestent aussi du manque d'attention porté par les enseignants au regard des productions orthographiques des apprenants lors de leurs enseignements. Nous nous sommes alors basée sur le cognitivisme, le socioconstructivisme et la nouvelle orthographe pour proposer de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

Mots clés : production orthographique, FLS2, cognitivisme, théorie de l'erreur, enseignement, apprentissage, orthographe, socioconstructivisme, nouvelle orthographe.

ABSTRACT

In Cameroon, bilingualism is still passive because in the Anglophone sub-system of education, students' writing performances and more precisely orthographic ones are lamentable. The writing competence in French as Second Language² has always been procrastinated meanwhile orthography is the face of the written language and it is only through the orthography that we understand what we are reading and get aware of the functioning of the language. Our research falls within the frame of didactics; cognitivism and error analysis theory are its theoretical framework. The data collected reveal to us that there is no specific method related to the teaching/learning process of orthography which takes into consideration the existing cognitive predispositions of students. The results also show that teachers do not really pay attention to students' orthographic productions during their teachings. Based on cognitivism, socioconstructivism and the new orthography, we come up with new strategies for the teaching/learning process of the orthography.

Keywords: orthographic production, FLS2, cognitivism, theory of error, teaching, learning, orthography, socioconstructivism, new orthography.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

*La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire*¹. Cet article consacre de droit le bilinguisme au Cameroun. Un bilinguisme hérité de la double colonisation française et britannique. Toutefois, le bilinguisme de fait n'est pas encore effectif. Les apprenants aussi bien du sous-système francophone qu'anglophone peinent à le rendre actif. En effet, les apprenants des deux sous-systèmes, en zone francophone, produisent un bilinguisme passif : les apprenants du sous-système francophone s'appliquent relativement plus dans la compétence écrite que dans celle orale en anglais tandis que ceux du sous-système anglophone s'exercent plus à l'oral qu'à l'écrit de la langue française.

En classe de langue seconde¹ et/ou langue seconde² (FLS1/2)², l'objectif pédagogique principal de l'enseignement/apprentissage est l'acquisition de cette langue ; une acquisition qui se juge également au niveau de la production orthographique de ladite langue. Dans le but d'atteindre cet objectif pédagogique, les méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage des langues secondes et étrangères ont connu et continuent de connaître de nombreuses mutations. La nouvelle tendance de l'enseignement des langues est une migration des anciennes méthodes à l'approche par les compétences ; ainsi, les choix méthodologiques et les pratiques de classe de français langue seconde² dans le sous-système anglophone sont axés sur les compétences. Les notions d'orthographe y sont mentionnées comme faisant partie des savoirs essentiels de l'enseignement/apprentissage du français. L'orthographe occupe donc une place de choix dans cette nouvelle approche car elle couvre les exercices et activités liés à la production écrite de l'apprenant. Cependant, la pratique de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ne suit pas toujours la théorie.

Dès lors, il nous a été donné de constater que dans le contexte camerounais, le français enseigné dans le sous-système anglophone a pour but principal de développer les compétences communicatives orale et interactionnelle chez les apprenants, lézant ainsi la compétence communicative écrite de la langue. Par conséquent, les apprenants de ce sous-système n'accordent plus une grande importance à l'aspect écrit et plus précisément orthographique de la langue mais se rassurent plutôt de la retransmission du sens. C'est ainsi qu'ils produisent des expressions telles que « *Junior a danser* » pour « Junior a dansé »,

¹ Article 1 alinéa 3 de la loi constitutionnelle du 18 janvier 1996.

² FLS1 et FLS2 sont les gradations du français langue seconde (FLS) proposées par le Pr Mbondji Mouelle (1999). Il s'agit du FLS1 pour le français destiné aux apprenants du sous-système francophone et FLS2 pour le français destiné aux apprenants du sous-système anglophone du Cameroun.

« mer » pour « mère » et « grandioze » pour « grandiose ». Or lors des évaluations et examens, les performances de ces apprenants dans la langue sont appréciées au regard de leurs productions écrites et orthographiques. Ces évaluations et examens devraient viser principalement la vérification de l'atteinte de l'objectif de compétence communicative écrite en vue d'une probable amélioration. C'est sans aucun doute dans cette logique que le professeur BELIBI déclare : *l'évaluation est une prise d'information en vue d'une prise de décision*.³ On ne pourrait donc mieux évaluer une composante linguistique que si et seulement si elle a été enseignée au préalable.

Etant donné que notre sujet porte sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des mots de la langue française, il s'avère indispensable de faire une revue de la littérature en rapport avec celui-ci.

Selon Aktouf Omar, la revue de la littérature est *un état des connaissances d'un sujet ; c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème ; c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations*⁴.

Pour S.A. Kengni, la revue de la littérature est *l'ensemble des travaux qui ont été réalisés sur un thème et pouvant servir de point de départ à des nouvelles recherches. Elle porte aussi sur les ouvrages généraux ou spécifiques ayant un rapport direct ou non avec la recherche à effectuer*.⁵ Suivant ces assertions, il sera question pour nous de présenter certains travaux de nos prédécesseurs avant de choisir notre orientation dans ce travail de recherche.

L'enseignement/apprentissage du français écrit en général, du FLS2 ainsi que de l'orthographe chez les apprenants du sous-système anglophone a été le centre de recherche de plusieurs travaux.

Mémoires portant sur le français écrit

Rachel Ngouekem, dans son mémoire intitulé : *L'enseignement- apprentissage de la rédaction et l'aptitude des élèves de l'école élémentaire à la pratique de la langue écrite*, établit un rapport de causalité et d'influence de l'enseignement/apprentissage de la rédaction

³ Pr Belibi, *Cours de didactique du français*, Bil V, 2014-2015.

⁴O. Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, PUQ, 1987, p.54.

⁵ S. A. Kengni, *Contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage au Cameroun : cas du manuel de lecture expliquée*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2010, p.2, inédit.

sur l'aptitude des élèves de l'école primaire à la pratique de la langue écrite. Selon cette dernière, la langue écrite est la faculté qu'à l'être humain de consigner, d'exprimer sa pensée ou ses sentiments par l'écriture en vue de communiquer avec son semblable. Elle montre ainsi le bienfondé de la rédaction sur l'amélioration des productions écrites en général et des productions orthographiques en particulier ; et ceci dès l'école primaire.

Hors, Josette A. Mboube, dans *L'absence de lecture et ses conséquences sur les productions écrites : le cas des élèves de PA du lycée d'Angossas*, pense qu'il existe un lien de causalité entre écrire et lire ; pour bien écrire, il faut au préalable lire. Elle suggère que les lectures des apprenants doivent être orientées vers des manuels qui traitent des questions de grammaire, d'orthographe et de ponctuation. Selon cette dernière, l'enseignant doit inciter les élèves à pratiquer des activités de lecture hors des salles de classe. La lecture est donc, pour cette dernière, la clé de voute pour un succès totale en production écrite.

Mémoires et travaux sur le FLS2

Marie-Thérèse Ambassa Betoko dans son mémoire portant sur *Les fautes commises par les élèves anglophones du 1^{er} cycle dans le français écrit : cas du Lycée Bilingue de Yaoundé* pense que les fautes commises par les apprenants du sous-système anglophone en français écrit sont liées aux différences inhérentes entre l'anglais, leur première langue de scolarisation et le français. Dans cette perspective, elle fait une analyse globale des erreurs chez les apprenants anglophones à des niveaux de scolarisation différents et variés sous le premier cycle de l'enseignement secondaire.

Plus tard, Anthony Ngokoh Zekeyo, *Les problèmes de l'évaluation de la compréhension de l'écrit au General Certificate of Education Ordinary Level*, insiste sur l'influence du modèle d'évaluation de la compréhension écrite sur les performances écrites. Il montre comment ce modèle accorde à l'apprenant une liberté du choix de la langue dans l'élaboration des réponses. Selon lui, l'évaluation de la compréhension de l'écrit au GCEO/L ne semble pas favoriser la performance des apprenants en langue française aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, mais plutôt leurs performances en langue anglaise ; or à l'épreuve d'anglais au BEPC du second degré, aucune trace du français n'est aperçue et les élèves réussissent tout de même à répondre aux questions de compréhension en langue anglaise. Toutefois, A. N. Zekeyo attribue les causes des mauvaises performances de la compétence communicative écrite essentiellement à l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Sous le thème : *Enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le sous-système scolaire anglophone : cas des élèves de Form V*, Pauline Florence Ngo Yamb pense que l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère passe premièrement par l'appropriation de son lexique. Selon cette dernière, les activités d'enseignement/apprentissage du vocabulaire sont efficaces pour assurer une bonne production écrite et orale des élèves. Elle propose ainsi un enseignement du vocabulaire à partir des champs lexicaux via un questionnement ou un texte ; toutefois elle relève comme limites à ce type d'enseignement des surcharges en éléments lexicaux nouveaux, une présentation d'unités lexicales dans un seul contexte et un manque de contenance lors des définitions des mots d'où les mauvaises productions orthographiques. Elle établit donc des séances de vocabulaire en classe.

M.J. Njoupouo, pour sa part dans *Attitudes et performances des apprenants du sous-système éducatif anglophone dans l'enseignement/apprentissage (de la grammaire) des articles : cas des élèves de Form IV du lycée de Kumbo*, montre l'impact que jouent les représentations et attitudes des apprenants anglophones sur leurs performances en français en général et sur la grammaire des articles en particulier. En effet, les apprenants, moins conscients de l'importance ou de la place du français dans un État bilingue comme celui du Cameroun, ne peuvent que produire des performances mitigées. Dès lors, il importe selon lui d'établir des rapports entre la linguistique, le culturel et le social afin que l'intégration des apprenants anglophones soit possible dans un milieu où le français est leur deuxième langue de scolarisation.

Mémoires et thèse sur l'orthographe en FLS2

Pour Sandog Felix Tewang dans *Analyse des fautes d'orthographe commises par les élèves anglophones de Form Five et leurs implications pédagogiques : le cas de la dictée et de la rédaction*, les fautes sont dues aussi bien à l'interférence de l'anglais ou toutes autres langues avec laquelle l'apprenant est en contact qu'à la complexité du système graphique du français. Il relève dans les copies de rédaction et de dictée des fautes à dominantes phonétique, phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques et idéogrammiques. Cette recherche s'intéresse particulièrement aux fautes d'orthographe chez les apprenants de Form V où la maîtrise de l'écrit est indispensable tant à l'évaluation certificative « GCEO/L » qu'à l'accès au second cycle ; cycle approfondi par les exercices de rédaction, de compréhension de texte et d'analyse des œuvres littéraires.

Mohammed Alkhati relève qu'*aucun pédagogue ni enseignant n'ignore la difficulté que l'orthographe constitue pour les apprenants du FLE*⁶. Ce dernier de pense que la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la penser comme système et comme norme car qui dit orthographe dit écriture et qui dit écriture dit apprentissage scolaire donc instruction. Il note quelques raisons liées à la mauvaise performance en orthographe étymologique et grammaticale chez les apprenants de FLE. Par exemple : la capacité de la mémorisation de l'image orthographique des mots, le faux apprentissage, la surcharge linguistique et l'inattention des apprenants. Partageant le point de vue de Fayol et Jaffré⁷, il ajoute que l'acquisition de l'orthographe suit trois phases : la phase logographique, la phase alphabétique et la phase orthographique. Dès lors, l'enseignant doit prendre en compte ces aspects afin d'atteindre l'objectif pédagogique de tout apprentissage scolaire à savoir : je suis instruit(e) car je sais lire et écrire.

Ariane Nathalie Dongmo Tsago estime que *les mauvaises performances orthographiques des apprenants du sous-système anglophone sont généralement dues à de nombreuses difficultés à maîtriser l'emploi des accents orthographiques*⁸. Selon cette dernière, les apprenants n'accordent guère une grande importance aux accents. Elle classe les difficultés liées aux accents orthographiques au 1^{er}, 2^e, 3^e et 4^e rang (omission d'accent, adjonction d'accent, confusion d'accent, malformation d'accent et mauvais placement d'accent respectivement). Pour une meilleure performance orthographique, elle propose de donner plus de leçons centrées sur les accents tout en prenant en compte les exigences des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage. Ce travail ramène ainsi les erreurs orthographiques à une faute particulière sous la composante linguistique qu'est l'orthographe. Au regard des travaux qui précèdent, le constat est le suivant : les causes des mauvaises performances en français écrit, en FLS2 et en orthographe plus précisément sont attribuées soit à la quasi absence des exercices de rédaction et de lecture, soit à l'interférence des autres langues de l'apprenant, soit au type d'évaluation ou au système graphique du français ou bien

⁶ M. Alkhati, « La maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE », in *Revue académiques désuétudes sociales et humaines*. N° 10, / B Lettres et philosophie, juin 2013, p3.

⁷ M. Fayol et J.-P. Jaffré, « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », in *Revue Française de Pédagogie*, No.126, Lyon : Ecole normale supérieure de Lyon, Janv. Fév. Mars 1999, pp.143-170.

⁸ A. N. Dongmo Tsago, *La pertinence des accents orthographiques dans le français écrit : cas des élèves de Form I et Form V du lycée bilingue de Yaoundé*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, pp5-20, inédit.

encore à l'ignorance de la place qu'occupe l'orthographe. Si les causes liées à la mauvaise performance orthographique des apprenants du sous-système anglophone sont connues, nous nous proposons dans ce présent travail de recherche d'étudier le problème sous l'angle de la méthode ou stratégie appropriée pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans ce sous-système aux fins d'une modification réussie des comportements désirés.

L'enseignement de l'orthographe reste et demeure cantonné à une infinie partie de la didactique du français, une partie parfois inexistante ou intégrée à la production textuelle tout simplement (la mise en texte renvoie à la production écrite et la mise en mots à la production orthographique) ; or la stratégie d'enseignement/apprentissage joue un rôle important dans l'acquisition et la modification des comportements ; ainsi pour une meilleure performance orthographique chez les apprenants du sous-système anglophone, nous avons jugé bon de baser notre étude sur la méthode d'enseignement de l'orthographe en situation de FLS2. Raison pour laquelle un grand nombre d'auteurs se sont prononcés à ce sujet. C'est ainsi qu'André Chervel déclare :

L'orthographe, au XVIIIe, posait des problèmes. Au XIXe, elle devient un problème, et, pour l'école, le problème majeur. Et ce problème est fondamentalement pédagogique. [...] La seule question importante qui se pose maintenant, et à l'échelle nationale, c'est comment enseigner l'orthographe. (...) Le problème est de taille à défier toutes les méthodes, toutes les didactiques. On s'apercevra vite que ce n'est pas une question de recettes et que l'acquisition par tout un peuple de l'orthographe française, c'est autre chose que la solution de chacun des problèmes qu'elle pose. Les écoles et les collèges, confrontés à une tâche pédagogique d'une difficulté inouïe, deviennent le lieu d'une réflexion sur l'orthographe dont la lente maturation permettra d'aboutir à une doctrine.⁹

Dans le même ordre d'idée, Jean-Louis Chiss et Jacques David ajoutent :

Malgré quelques travaux qui assurent une continuité des apprentissages en langue et en discours, dans le domaine orthographique et en production écrite, seules les compétences textuelles semblent dignes d'être travaillées. Dans plusieurs ouvrages didactiques, jugés novateurs dans le domaine (...), la part orthographique est généralement accessoire ; elle est comprise dans un ensemble d'activités métalinguistiques décrochées de la composition des textes et plus ou moins complémentaires.¹⁰

⁹ A. Chervel, *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1977, p48.

¹⁰ J.L. Chiss et J. David, *Didactique du français et étude de la langue, L'orthographe du français et son apprentissage*, Paris, Armand-Colin, 2011, p233.

Et Jacques David ajoute :

*Généralement, les principaux détracteurs de cet enseignement vont jusqu'à nier la réalité même d'un apprentissage adapté, et a fortiori d'une didactique spécifique. Pour la plupart, il suffit de promouvoir des manuels, des méthodes, des exercices (au premier rang desquels se trouve la dictée) qui imposent une norme orthographique sans prendre en compte les procédures de traitement accessibles aux élèves, et encore moins d'envisager des démarches d'apprentissage et des progressions conséquentes.*¹¹

Maud Dubois, Alain Kamber et Carine Skupien Dekens déclarent :

*Claude GRUAZ propose une approche de l'enseignement de l'orthographe du français à des apprenants étrangers qui valorise le plus possible les compétences orthographiques et les automatismes déjà en place. L'analyse des écarts, sur la base de textes produits par les apprenants, permet d'identifier leurs sources (erreur de prononciation, problème purement graphique, aspect morphologique ou de marquage spécifique), d'établir un profil orthographique et de proposer un processus de remédiation à l'apprenant (...)[il] insiste sur la nécessité de mener une réflexion avec l'apprenant sur sa représentation de l'orthographe et de ses propres difficultés, puis sur la mise en évidence de régularités dans le système orthographique, à partir de ses connaissances préalables. Le rôle du formateur est d'entraîner l'apprenant à manipuler la langue (par substitution et analogie), pour qu'il puisse réactiver certaines connaissances et découvrir les grandes régularités du système.*¹²

Si l'approche enseignement/apprentissage de l'orthographe en français langue étrangère constitue un véritable problème, quel bilan peut-on dresser sur la question de la méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2 ?

La recherche d'une réponse à cette question nous à amener à parcourir plusieurs ouvrages et travaux portant sur les approches de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe. Après de nombreuses recherches peu fructueuses, nous avons pu mettre la main sur l'article d'Augustin Emmanuel Ebongue¹³. Ce dernier s'est intéressé à la problématique de l'enseignement/ apprentissage des langues secondes2 au Cameroun en

¹¹ J. David, *Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants*, dans *Autour du mot*, actes du séminaire du centre du français moderne, Editions Lambert-Lucas, 2010, p1.

¹² M. Dubois, A. Kamber et C. Skupien Dekens, « L'enseignement de l'orthographe en FLE », in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N 54°ISSN 1010-1705,2011, p5.

¹³ A. E. Ebongue, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langue étrangère au Cameroun », in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 3-2014.

zones exolingues¹⁴. Il ressort de cette étude que les méthodes et méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères devraient être appliquées aux langues secondes² du Cameroun. Il propose de ce fait l'approche communicative et/ou actionnelle.

Si la méthode des langues étrangères est appropriée pour l'enseignement/apprentissage des langues secondes² en zone exolingue, qu'en est-il de l'enseignement du FLS2 en zone endolingue et plus précisément de l'orthographe ? C'est donc dans cette perspective que nous désirons enquêter sur la méthode de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française en situation de FLS2.

En gardant à l'esprit que la bonne maîtrise de la langue française passe aussi par la bonne acquisition du graphique de ses mots, la principale préoccupation de ce travail est celle de savoir comment améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe, pour une meilleure communication écrite du français chez les apprenants du sous-système anglophone. La réponse à cette question passe d'abord par une série d'autres questions qui constituent notre problématique. Ces questions sont les suivantes :

1. Les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLS2 permettent-elles aux enseignants d'attirer l'attention des élèves sur leurs productions orthographiques pendant leurs divers cours ?
2. Les enseignants utilisent-ils une méthode particulière pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français ?
3. Les apprenants du sous-système anglophone ont-ils de mauvaises productions orthographiques parce qu'ils appliquent mal les règles de la langue française ?
4. Le manuel scolaire au programme de français dans le sous-système anglophone accorde-t-il une marge suffisante aux activités liées à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de FLS2 ?

Ce travail part de l'hypothèse selon laquelle les procédures d'enseignement/ apprentissage de l'orthographe restent peu fructueuses dans l'acquisition du français écrit. Cette hypothèse générale donne lieu à quatre hypothèses de recherche à savoir :

1. Les enseignants de FLS2 n'attirent pas suffisamment l'attention de leurs apprenants sur la production orthographique des mots lors de leurs enseignements.

¹⁴Une zone exolingue est une zone où [l'enseignement] est dispensé dans un [lieu] où l'on parle une autre langue que la langue enseignée, [une zone endolingue est une zone] où [l'] enseignement est donné dans un [lieu] où l'on parle la langue enseignée (Dabène, 1990 : 9).

2. Il n'existe pas une méthode/approche particulière pour l'enseignement de l'orthographe française.
3. Les apprenants, bien que conscients de l'importance de l'orthographe en langue française, n'appliquent pas correctement les règles régissant la langue française lors de leurs productions écrites.
4. Le manuel au programme de FLS2 accorde une marge insuffisante aux activités d'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous nous proposons d'évaluer par des questionnaires, des tests d'évaluation et des échanges formels et informels avec les enseignants et les apprenants du FLS2, afin de recueillir leurs avis sur la question des méthodes ou stratégies utilisées pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français ; et de procéder à une analyse du manuel au programme d'enseignement de ladite classe. Nous convoquerons ainsi la didactique, la linguistique et la psychologie

Notre travail se focalisera sur l'importance de l'adoption des stratégies voire méthodes précises pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des mots français afin d'atteindre la performance de communication écrite tant désirée ; car même si l'oral a précédé l'écrit dans les civilisations, les signes graphiques restent l'option appropriée pour laisser les traces de nos pensées, faits et histoires; en plus, qui dit « orthographe » dit « écriture » et qui dit « écriture » dit « apprentissage scolaire ». L'idée de l'écriture est souvent liée à l'idée d'instruction. On dit souvent « il sait lire et écrire », ce qui veut dire « il est instruit ».

Dans ce travail, il est principalement question de :

- 1) Faire un état de lieu sur l'approche ou la méthode d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en situation de FLS2, ainsi que sur l'état d'esprit des élèves;
- 2) Montrer les limites du manuel scolaire au programme en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la production orthographique ;
- 3) Suggérer des voies et moyens visant l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe française pour les apprenants du sous-système anglophone.

L'intérêt de ce travail est de montrer que le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2 doit suivre des stratégies voire méthodes particulières parce que les apprenants peinent à appliquer de façon efficace et efficiente les règles qui régissent la langue

française dans leurs pratiques écrites et plus précisément orthographiques. L'acquisition d'une langue passant aussi bien par l'acquisition de la compétence communicative orale que par celle écrite, aucune compétence communicative ne devrait alors être négligée; après tout la maîtrise de la langue à l'école ne se juge-t-elle pas généralement à l'écrit et dans la société, aux productions d'écrits en rapport avec les activités socio-professionnelles ?

Pour analyser nos données recueillies grâce aux questionnaires et aux tests d'évaluation : une rédaction et un texte à corriger. Ce dernier sera suivi d'une séance de négociation graphique avec les apprenants ; nous convoquerons, dans le cadre didactique, les théories telles que le cognitivisme et la théorie des erreurs, nous y reviendrons plus tard.

Ce travail comportera six chapitres. Le premier chapitre portera sur la définition des concepts clés, les théories de référence et le cadre méthodologique d'enquête. Le deuxième chapitre s'articulera autour des méthodologies et méthodes d'enseignement des langues secondes. Le troisième traitera de la description analytique des données. Le quatrième s'articulera autour de l'interprétation et de la vérification des hypothèses. Dans le cinquième chapitre, nous nous reposerons sur quelques théories et concepts pour développer et proposer de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2 ; et le sixième chapitre portera sur les suggestions didactiques et l'élaboration d'une fiche de préparation de cours afin d'apporter notre modeste contribution à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2.

CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS, THÉORIES DE RÉFÉRENCE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre nous commencerons d'abord par définir les concepts clés de notre thème, puis nous présenterons de manière succincte nos théories de référence ainsi que notre cadre méthodologique d'enquête.

1.1 Définition des concepts clés

1.1.1 Enseignement

L'enseignement est l'art de transmettre des connaissances à un apprenant. Il peut être perçu comme une transmission de la culture, un entraînement des habiletés des apprenants, une source de changements conceptuels et base du développement naturel de l'apprenant. C'est l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite

L'enseignement est également l'action ayant pour but d'amener les élèves à de nouvelles acquisitions : connaissances, capacités techniques, formes de sensibilités(...), construction d'ensemble structurant le climat méthodologique de la classe. Il consiste aussi à la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ; leçon donnée par les faits ou l'expérience ; faire acquérir la connaissance ou la pratique.

Le dictionnaire de psychologie renvoie l'enseignement à une *action de transmettre les connaissances. Au moment où nous assistons à une expansion démographique qui bouleverse les structures traditionnelles de la vie nationale, notre enseignement éprouve la nécessité, pour s'y adapter, de se reformer sinon de se transformer*¹⁵ ; d'où l'idée d'une perpétuelle mutation des méthodologies d'enseignement.

1.1.2 Apprentissage

L'apprentissage est la modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous les faits des interactions avec son environnement ; la modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu. Il est également un processus non observable de réorganisation des structures cognitives. Ce processus vise l'acquisition de nouvelles connaissances, habiletés, attitudes et modifie les acquis antérieurs.

¹⁵ N. Sillamy, Larousse *dictionnaire de psychologie*, éditions France Loisirs, 2000.

D'après Larousse, *l'apprentissage est l'ensemble des méthodes permettant d'établir chez les (apprenants) des connexions entre certains stimuli et certaines réponses ; faire l'apprentissage de quelque chose (équivalent à) s'y entraîner, s'y habituer.*¹⁶

Selon Rachel Ngouekem, *l'apprentissage est un ensemble de mécanismes et de processus d'acquisition des connaissances permettant de parler et d'écrire correctement une langue. L'apprentissage désigne aussi la phase initiale d'acquisition d'une compétence qui, grâce aux modifications durables du comportement d'un sujet à travers les expériences répétées conduit au perfectionnement ou à la consolidation.*¹⁷

Le dictionnaire de psychologie définit l'apprentissage comme une *acquisition d'un nouveau comportement, à la suite d'un entraînement particulier.*¹⁸

Sous le modèle cognitif, apprendre c'est traiter une information, c'est mettre un lien, faire des connexions ; l'information sensible devient un message codé acceptable par les neurones. L'essentiel de l'apprentissage est procédural. Par conséquent, l'apprentissage se conçoit comme un traitement de l'information.

Le terme enseignement est étroitement lié à celui d'apprentissage. Leur rapport est orienté vers tout ce qui est propre à cultiver l'esprit et à former l'intelligence. Enseigner et apprendre sont deux concepts tout à fait indissociables tout comme vendre ou acheter. Qu'est-ce que vendre ? C'est parler ou vouloir convaincre le client, mais plus fondamentalement vendre c'est provoquer l'achat, s'il n'y a pas d'achat, il n'y a pas de vente. De même, s'il n'y a pas d'apprentissage, il n'y a pas d'enseignement digne de ce nom. Un bon enseignant est donc un organisateur de situations d'apprentissage.

1.1.3 Orthographe

L'orthographe est la *manière d'écrire un mot qui est considéré comme la seule correcte*¹⁹. Ecrire renvoie à s'approprier les graphies de la langue, intégrer les acquis liés aux règles de fonctionnement de la langue et mettre en œuvre des stratégies d'écriture : planifier et mettre en texte et réviser. L'orthographe est le vêtement de la langue.

¹⁶ *Ibid*, p 11.

¹⁷ R. Ngouekem I, *L'enseignement- apprentissage de la rédaction et l'aptitude des élèves de l'école élémentaire à la pratique de la langue écrite*, ENS Yaoundé DIPEN II, 1999, pp9-10, inédit.

¹⁸ *Ibid*, p9.

¹⁹ P. Robert, *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*, Société du Nouveau Littre, 1979, p1326.

Claire Blanche-Benveniste déclare : *l'orthographe est, au sens strict, la bonne façon d'écrire, comme l'orthophonie est la bonne façon de prononcer et l'orthodoxie la bonne doctrine religieuse.*²⁰

Pour Robert Galisson et Daniel Coste, *l'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant un ensemble d'usages et des règles définis comme norme par une langue donnée (orthographe correcte, faute d'orthographe).*²¹

Selon Françoise Drouard, *L'orthographe est le système de notation des sons du langage par des signes écrits, système propre à une langue, une époque, un auteur... et L'orthographe du français n'est pas phonétique, la correspondance graphème-phonème n'est pas régulière et on rencontre parfois dans les mots des lettres muettes*²² ; d'où la nécessité d'y adapter un enseignement particulier et bien structuré.

Selon Nina Catach, *l'orthographe c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de la transcription graphique adapté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)...*²³ Cette auteure distingue l'orthographe d'usage ou orthographe lexicale de l'orthographe d'accord ou orthographe grammaticale. La première concerne la pure graphie et la deuxième sa situation et son rôle dans la phrase²⁴.

L'orthographe lexicale (aussi appelée orthographe d'usage) définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Chaque mot possède une orthographe ou graphie définie. Le stade oral de la langue précédant toujours le stade écrit, l'orthographe d'usage est censée représenter en signes linguistiques la prononciation des mots, selon une correspondance lettre-phonème régulière. Cependant, l'évolution graphique suivant rarement l'évolution phonétique de la langue, l'orthographe d'usage a perdu, dans beaucoup de langues, sa régularité.

L'orthographe grammaticale définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies). Cela concerne, entre autres, les marques du pluriel et la conjugaison des verbes. L'écriture des mots dépend ainsi souvent d'autres mots présents

²⁰ C. B. Benveniste, *L'orthographe, Le Grand Livre de la langue française*, Paris, Editions du Seuil, 2003.

²¹ R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, P.389.

²² F. Drouard, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Delagrave/guides de poche de l'enseignant, 2009.

²³ N. Catach, *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*, Paris, Editions Fernand Nathan, 1986.

²⁴ N. Catach, *L'Orthographe*, Paris, P.U.F., Collection Que sais-Je? n° 685, 1982, p.54.

dans la phrase. Autrement dit, l'orthographe d'usage renvoie à l'ensemble des conventions qui régissent la graphie des mots indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase ; et l'orthographe d'accord fait référence à l'ensemble des règles qui régissent la graphie des mots selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase.

1.1.4 FLS2

Selon J. P. Cuq, *le français langue seconde est une langue étrangère, mais il se distingue des autres langues étrangères par ses valeurs statutaires*²⁵. Dans le même ordre d'idées G. Vigner le définit comme une *Langue apprise pour enseigner d'autres matières qu'elle-même et qui peut, dans certains pays, être présente dans l'environnement économique et social des élèves*²⁶. La langue seconde est aussi celle apprise par un individu quelque temps après l'acquisition de sa première langue. Elle est incontournable pour une scolarisation et/ou une insertion totale dans la société.

Le français enseigné aux apprenants du sous-système anglophone du Cameroun a connu une évolution statutaire particulière. M. M. Mbondji Mouelle note à ce propos que *dans le domaine éducatif camerounais, le français est passé du FLE en FLS2 dans le sous-système anglophone et de FLS en FLS1 dans le sous-système francophone; mais il ne saurait être totalement considéré comme une langue étrangère*²⁷. En effet les exigences de ce français vont au-delà de celles reconnues au Français Langue Etrangère(FLE). En plus d'être une langue-matière dans le sous-système anglophone, elle est aussi une langue de socialisation pour les anglophones dudit sous-système. Dès lors, les francophones du Cameroun auront le français comme langue seconde 1 et les anglophones l'auront comme langue seconde 2—leur langue seconde 1 étant l'anglais. Ainsi le statut du français aux anglophones du Cameroun est différent de celui du français aux ghanéens. Toutefois, certains la considère toujours comme une langue étrangère pour les anglophones.

²⁵ J.- P. Cuq, *Le Français langue seconde*, Hachette, 1991, p97.

²⁶ G. VIGNER, Français langue seconde, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 88, 1992.

²⁷ M. M. MBONDJI MOUELLE, « Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », in *Syllabus*, Vol.1, N 7, P.U. Y., 1999, pp.169-189.

1.2 Les théories de référence

La théorie de référence peut être comprise comme le courant psychologique à la base du processus enseignement/apprentissage. Une théorie d'apprentissage a pour but de savoir comment un individu peut apprendre et retenir ce qu'il apprend.

Compte tenu du fait que notre travail porte sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du FLS2, nous avons opté pour deux grandes théories qui ont marquées et continuent de marquer les méthodes d'enseignement des langues. Il s'agit du cognitivisme et de la théorie des erreurs.

1.2.1 La théorie cognitive

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite, emmagasine les nouvelles informations et repère par la suite ces informations lors d'un réemploi. Cette théorie fut impulsée par George Armitage Miller dans la publication d'un article intitulé « Le nombre magique sept, plus ou moins deux », en anglais « The Magical Number Seven, Plus or Minus Two ». Selon ce théoricien, la capacité de mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est contraire à la conception behavioriste pour qui la mémoire est un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances.

Pour les tenants de ce courant théorique, à l'instar de David Paul Ausubel et Jacques Tardif, le cerveau est considéré, en analogie avec l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information fonctionnant grâce à des structures de stockages dans la mémoire et à des opérations d'analyse logique.

Ausubel(1960) souligne le rôle central joué par les processus de structuration de l'apprentissage. Il est donc essentiel de prendre en compte ce que l'apprenant connaît déjà. Pour ce dernier, un enseignement basé sur la communication d'information par l'enseignant conduit à des apprentissages de haut niveau car cette forme d'enseignement peut être efficace si l'on prend soin d'intégrer les connaissances nouvelles à celles que l'élève maîtrise déjà, et ce grâce au phénomène d'ancrage; par conséquent, un apprentissage en profondeur ne peut être réalisé qu'en confrontant l'apprenant à des problèmes.

Dans l'apprentissage stratégique du modèle cognitive, Tardif (1992), présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des

stratégies cognitives et métacognitives, générales et spécifiques aux tâches proposées, jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif (motivation scolaire), de montrer à l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, d'amener l'élève à effectuer des transferts.

Tardif, partisan du cognitivisme, conçoit le processus enseignement/apprentissage à quatre étapes :

La première étape est le principe de base de l'apprentissage ; l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs, ici, le sujet est actif, constructif et motivé. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées. Il exige l'organisation incessante des connaissances et suppose, la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires. L'apprentissage produit à la fin d'un enseignement renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

La deuxième étape est celle de la conception de l'enseignement. L'enseignement renvoie, à l'instauration d'un environnement didactique respectant des principes de base. Il prend en compte les connaissances antérieures de l'élève. La didactique est axée ici sur l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives. Elle est également axée sur l'organisation des connaissances. Dans l'enseignement, nous notons aussi l'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problèmes, de transfert, etc.

La troisième étape est centrée sur le rôle de l'enseignant ; l'enseignant joue ici le rôle de concepteur et de gestion ; il conçoit la leçon et gère la classe. Il joue le rôle d'entraîneur ; il entraîne ses élèves en leurs faisant acquérir des connaissances destinées à les rendre aptes à la résolution des situations données à travers des exemples suivis. L'enseignant est également le médiateur entre les connaissances et les apprenants ; le motivateur des élèves en ce sens qu'il suscite chez les enfants l'envie, le désir et la volonté d'apprendre.

La dernière étape, quant à elle repose sur l'évaluation, elle doit être fréquente ce qui permettra à l'enseignant de vérifier très souvent la compréhension de la notion par les élèves. On note : l'évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives.

L'évaluation souvent formative et parfois sommative. Donc pendant et à la fin de la formation. Dans la conception de l'évaluation, on note que la rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses ; la réponse donnée par un apprenant est donc valide si la technique employée pour répondre est valide et le processus de traitement de l'information est respecté. L'évaluation devient donc une prise d'information en vue d'une prise de décision.

Notre travail puisera beaucoup sur la didactique axée sur les stratégies cognitives et métacognitives telle que énoncée dans la deuxième étape du processus d'enseignement/apprentissage de Tardif. En effet, la psychologie cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage en rendant l'apprenant actif grâce à un traitement cognitif et métacognitif. Les cognitivistes font une distinction entre les stratégies cognitives et celles dites métacognitives. Les premières permettent de réaliser un contrôle actif de la mise en œuvre des opérations nécessaires pour mener à bien une tâche précise. Par exemple, un scripteur est appelé à mobiliser un ensemble de connaissances variés dans toutes les composantes linguistiques lors d'une production écrite : cela relève d'une stratégie cognitive. Les deuxièmes, quant à elles, consistent à porter des jugements sur le travail cognitif puis de réguler ses productions. Elles permettent à l'apprenant de réfléchir sur sa manière de penser et de travailler, d'en évaluer l'efficacité, puis d'apporter des ajustements pour améliorer son travail.

Cognitivism et orthographe

Le cognitivism est la première théorie de base de notre travail de recherche. Personne ne peut ignorer le rôle important que la mémoire joue dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. L'orthographe, faisant partie de l'apprentissage d'une langue, repose principalement sur la mémorisation de la graphique des mots. Grevisse dit à ce propos :

L'orthographe lexicale... s'acquiert, dans une certaine mesure, par la connaissance de l'étymologie, mais elle relève avant tout de l'esprit d'observation: mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire musculaire concourent à graver dans l'esprit l'image de chaque vocable. Tel restera incurablement ignorant de

*l'orthographe aussi longtemps qu'il n'aura pas appris à observer la figure des mots*²⁸.

Les travaux psychocognitivistes établissent deux voies pour le passage de l'oral à l'écrit. La première est la voie directe par adressage lexical: ici, l'image orthographique du mot est en mémoire ce qui permet de lire ou d'orthographier le mot. La deuxième est la voie indirecte par assemblage phonologique : il faut inventer l'orthographe d'un mot en utilisant les correspondances connues entre les syllabes et les graphies repertoriées dans la mémoire.

Toutefois, pour le scripteur expert ou débutant, performant ou malhabile, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour l'expert, l'encodage des mots – de l'application des règles de transcription phonogrammique au respect des accords morphosyntaxiques les plus simples est largement automatisé. Cette automatisation est même une nécessité qui permet aux rédacteurs de libérer suffisamment d'attention et de mémoire de travail pour penser l'organisation de leur texte et sa progression. Cette perspective ouverte par des travaux psycholinguistiques plus récents²⁹ va ou devrait réorienter les apprentissages orthographiques. En effet, l'objectif consiste à conduire l'apprenti scripteur vers une appropriation rapide des différentes règles orthographiques, et au-delà à lui en assurer la maîtrise dans des routines d'écriture qui lui permettront d'accroître ses compétences rédactionnelles.

Dès lors, l'activité d'écriture, pour l'apprenant, se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux. Ainsi, le scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre ces processus ; ce qui l'amène à planifier, à rédiger et à réviser à tout moment ces choix orthographiques lors de la situation d'écriture³⁰. L'étape de production écrite est le moment pour le scripteur d'ordonner les différents éléments du plan de son texte et cela implique de nouvelles recherches en mémoire. De plus, si l'apprenant a de nombreuses difficultés orthographiques, il/elle risque de s'arrêter sur plusieurs mots et ainsi délaisser son plan de départ. D'où l'importance que l'élève ait emmagasiné dans sa mémoire à long terme un certain nombre de connaissances syntaxiques et orthographiques.

²⁸ M. Grevisse, *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française aujourd'hui*, Gembloux, Edition J. Duculot, S.A., 1975.

²⁹M. Fayol et C. Perfetti, *Des orthographes et leurs acquisitions*, Delachaux et Niestlé, 1997.

³⁰ -© Commission scolaire Kativik, Services éducatifs, juin 2006.

En plus, pour les psycholinguistes³¹, il ressort que pour le scripteur expert ou débutant, performant ou en difficulté, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour les experts, l'encodage des mots est largement automatisé; cette automatisation est même une nécessité car elle libère les rédacteurs d'une charge attentionnelle et mémorielle trop forte. Cette perspective ouverte par des travaux psycholinguistiques complémentaires va ou devrait réorienter les apprentissages orthographiques. L'objectif consisterait ainsi à amener les apprentis vers une acquisition rapide des différentes procédures orthographiques, et au-delà d'en assurer leur maîtrise dans des automatismes ou des routines qui faciliteront le travail rédactionnel et de composition des textes. Ainsi, depuis le début des années 1990, ces linguistiques et psycholinguistiques ont analysé chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, les facteurs d'acquisition et les difficultés à maîtriser différents problèmes orthographiques. Ils ont ainsi étudié l'acquisition de la morphographie flexionnelle à travers l'accord du nombre dans le groupe nominal, et entre le sujet et le verbe, sur l'accord du genre et plus récemment sur les accords des participes passés. La morphographie dérivationnelle est également étudiée en termes de développement chez l'apprenti-scripteur, dans des recherches tout aussi récentes³².

1.2.2 La théorie des erreurs

La théorie des erreurs englobe trois branches distinctes, à savoir : l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs et la théorie d'interlangue. Nous nous appuyerons principalement sur les deux dernières théories car elles cadrent plus avec notre travail de recherche.

L'analyse des erreurs (ou encore error analysis en anglais) voit le jour dans les années 1960 et est développé sous la plume de Corder. Elle marque une étape décisive dans la didactique des langues. Elle est conçue en réaction contre l'analyse contrastive, théorie précédente de la didactique des langues. En effet, l'analyse contrastive prévoyait une étude des erreurs des apprenants a priori; c'est-à-dire que les erreurs étaient prédites en rapprochement avec leur langue première or dans le processus d'apprentissage toutes les erreurs prédites n'apparaissaient pas toujours d'où la naissance de l'analyse des erreurs. Cette

³¹ *Ibid*, p5. David jacques.

³² J.-L. Chiss et J. David, *L'orthographe du français et son apprentissage*, www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-233.htm.

dernière prévoit une étude des erreurs a posteriori de façon à mieux comprendre les transferts dans les productions des apprenants.

En analyse des erreurs, il est important d'établir une distinction entre la faute et l'erreur. La faute est une erreur de performance, elle est considérée comme un lapsus qui peut être corrigée par l'apprenant lui-même. L'erreur, pour sa part, implique la compétence de l'apprenant et ne peut donc pas être corrigée par l'apprenant lui-même. Corder définit les erreurs comme des déviations dues à la compétence insuffisante ou l'inaptitude de la part de l'apprenant. Elles tendent donc à être systématiques mais pas autocorrigées. Par exemple : si un apprenant écrit « Marie et Jeanne sont partis » et son enseignant attire son attention en pointant le verbe ayant une fausse terminaison ; si l'apprenant rectifie par : « parties », alors il s'agit d'une faute. Mais si ce dernier persiste en réécrivant : « partis » ; on parlera alors d'une erreur.

Pour remédier au phénomène des erreurs, Corder distingue cinq étapes dans l'analyse des erreurs : la collection d'un échantillon langagier des apprenants, l'identification des erreurs, la description des erreurs, l'explication des erreurs et l'évaluation ou la correction des erreurs.³³ Il prône la pédagogie de l'erreur puisque les apprenants produisent un système qu'ils ont appris à un moment donné de leur apprentissage.

Corder distingue des données intuitionnelles ; dans lesquelles on sollicite des jugements d'acceptabilité de la part des apprenants ou on leur demande d'énoncer les règles grammaticales qu'ils ont mis au point.

L'erreur acquiert ainsi une connotation méliorative et non plus péjorative comme ce fut le cas dans l'analyse contrastive. Par conséquent, le statut de l'erreur a changé : il ne s'agit plus d'une faute mais de l'indice d'un certain état des connaissances que l'enseignant et les apprenants doivent, ensemble, s'efforcer d'améliorer.

La théorie de l'interlangue est introduite par Weinrich en 1963 et développée par Selinker en 1972. Cette théorie stipule que les apprenants d'une langue seconde ou étrangère produisent une langue qui leur est propre à savoir l'interlangue. Selinker déclare que l'interlangue est la langue produite par les apprenants. C'est une langue intermédiaire entre la langue de départ et la langue cible. Elle tend à être approximative de la langue cible ; elle a son propre lexique et règles sur lesquels se basent les apprenants pour justifier leurs choix de

³³ P. Corder, «The significance of Learner's Errors», in *IRAL*, 5, 1967.

productions. Dès lors, les apprenants ayant une même langue première ont tendance à produire relativement la même interlangue hors ceux ayant des premières langues différentes produisent diverses interlangues. Toutefois, chaque apprenant a une interlangue qui lui est particulière avec son propre lexique et ses règles. C'est dans ce sens que Corder utilise les termes « dialecte idiosyncratique » (idiosyncratic dialect) pour désigner l'interlangue. Si les erreurs de l'interlangue persistent alors la fossilisation prend place, le succès de l'acquisition des règles de la seconde langue est qualifié d'incomplet ; cela renvoie au fait que l'apprenant malgré les séances de correction continue de produire les mêmes erreurs.

Théorie de l'erreur et orthographe

L'orthographe étant une composante importante de la langue écrite et de son apprentissage, son acquisition nécessite une attention constante, en situation, à la forme de ce qu'on écrit, même si écrire ne se réduit pas à orthographier. Danièle Cogis ajoute que la maîtrise de l'orthographe ne résulte pas d'une absorption passive des formes.

Le scripteur novice se construit un système cohérent de connaissances et même de conceptions. Les erreurs orthographiques ne sont pas toujours dues à des ignorances, elles proviennent souvent de conceptions partielles ou erronées qui font obstacle à l'apprentissage. C'est pourquoi apprendre l'orthographe ne va pas sans travail sur les représentations préalables.

Lors de l'enseignement de l'orthographe, il est souhaitable de favoriser les tentatives des élèves pour s'approcher de la norme orthographique en les laissant proposer des hypothèses sur l'orthographe des mots. En plus, D. Cogis argumente qu'*on ne peut pas apprendre l'orthographe sans faire d'erreurs. Puisque l'erreur est inévitable, apprenons à travailler avec elle*³⁴.

Ainsi, les orthographes approchées permettent à la fois de mettre en relief les représentations antérieures des élèves et également de les rendre plus conscients du fonctionnement de l'orthographe française et de leurs stratégies pour se l'approprier. Il est important dans un premier temps d'être tolérant face aux erreurs et de permettre aux apprenants de faire progresser leurs hypothèses. Ces idées mises sur papier ou verbalisées leur permettront de faire émerger leurs connaissances et d'exprimer leurs stratégies. Par la suite, l'enseignant sera en mesure de partir des connaissances plus ou moins conventionnelles de ses

³⁴ D. Cogis et C. Brissaud, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, ed Hatier, 2011, p1.

élèves pour les faire progresser. Dans cette approche, l'erreur n'est pas encouragée, elle est plutôt vue comme le point de départ pour progresser. L'enseignant n'est plus celui qui fournit la norme (la bonne réponse), mais celui qui soutient les élèves dans un cheminement réflexif leur permettant d'atteindre cette norme.

Etant donné que notre travail s'articule autour de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, nous nous inspirerons de la grille typologique des erreurs de Catach³⁵, conçu pour l'analyse des erreurs orthographiques.

Grille d'analyse des erreurs orthographique

Catégories d'erreurs	Code	Exemples (voir description analytique des données)
Erreur à dominante extragraphique	phonétique	
Erreur à dominante phonogrammique	Phonogrammique (épeler)	
Erreur à dominante morphogrammique (lexical et grammatical)	Genre, nombre et terminaisons verbales	
Erreur à dominante logogrammique	Homophones (lexicaux et grammaticaux)	
Erreur à dominante idéogrammique	Majuscules, ponctuation	
Erreur à dominante non fonctionnelle	Mots dérivés, lettres étymologiques	

Après avoir défini les concepts clés de notre sujet et choisi les théories qui nous guiderons dans l'analyse et l'interprétation de nos données, nous allons à présent dévoiler notre procédure méthodologique.

³⁵ Voir annexe, n° 1.

1.3 Procédure méthodologique d'enquête

Il est question ici de présenter les différents paramètres que nous prendrons en considération pour mener à bien notre recherche sur le terrain. Nous nous focaliserons sur la population cible d'une part ; la description de nos outils de collecte et d'analyse des données d'autre part.

1.3.1 Population cible

Cette étude s'intéresse de manière générale aux apprenants du sous-système anglophone du Cameroun dans les établissements bilingues des zones francophones et en particulier ceux du lycée bilingue d'Etoug-Ebe. Ces apprenants sont donc scolarisés ; par conséquent, ils vivent en total immersion et sont en contact permanent avec la langue française qu'elle soit orale (à la télévision, à la radio, à l'école, lors des débats) ou écrite (la presse écrite, les affiches, les brochures, les livres, les ouvrages).

Étant dans l'incapacité de mener cette recherche sur tous les apprenants du sous-système anglophone au Cameroun en général et dans tous les établissements bilingue des zones francophones en particulier, notre choix s'est porté sur les élèves de Form IV du Lycée bilingue d'Etoug-Ebe. Le choix de cette classe est motivé par le fait que les apprenants de cette classe sont en première année du cycle d'orientation. Il s'agit donc de les préparer à réussir à leurs examens, notamment le GCE.OL ; et à opérer des choix décisifs pour la poursuite de leurs études secondaires et supérieures. Il est de ce fait important de poser un diagnostic sur la question du processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe au regard de l'examen de fin de cycle que ces apprenants auront à affronter et des choix à opérer dans l'orientation de leurs études de second cycle et d'université voire dans leur insertion socio-professionnelle : orienter leurs choix de formation et réussir leurs vies.

1.3.2 Procédure de collecte et d'analyse des données

La procédure d'enquête englobe les voies et moyens mis en jeu sur le terrain par le chercheur afin de collecter des données indispensables à la vérification de ses différentes hypothèses.

Pour collecter nos données indispensables à la vérification de nos hypothèses de départ, nous allons nous servir des outils suivants :

- ✓ L'étude du manuel scolaire au programme de Form IV ;
- ✓ Les questionnaires administrés d'une part aux enseignants et d'autre part aux élèves ;

- ✓ Les tests d'évaluation auxquels seront soumis les apprenants.

➤ **Étude du manuel scolaire**

Il ne s'agit en aucun cas de procéder à une évaluation complète du manuel scolaire au programme de Form IV ; mais nous allons plutôt évaluer la présentation des leçons et activités de l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe du français. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons aux manuels inscrits au programme du FLS2. Il est notamment question de : *Le Réseau de français 4*.

➤ **Questionnaires**

Ils sont adressés aux enseignants de FLS2 et à leurs élèves. Ces questionnaires se présentent comme suit :

- Des questions fermées : ce sont des questions accompagnées des mentions « oui » et « non » que le répondant devra cocher ;
- Des questions ouvertes : celles-ci sont suivies d'un espace permettant à l'enquêté d'apporter des réflexions et opinions personnelles. Elles lui donnent l'opportunité de se pencher sur la question avec l'avantage pour l'enquêteur d'avoir un champ d'analyse plus large ;
- Des questions à choix multiples : elles proposent une gamme de réponses au répondant ;
- Des questions couplées : elles combinent des questions fermées ou des questions à choix multiples avec les questions ouvertes. Le but étant d'obtenir du répondant les raisons de son choix qui constituent des informations supplémentaires pour le chercheur.

Les questionnaires adressés des enseignants répondront aux préoccupations suivantes :

- La carte d'identité et le profil professionnel de l'enseignant ;
- Les méthodes ou approches adoptées lors de leurs enseignements de l'orthographe du français ;
- Leurs suggestions pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.

Les questionnaires à l'intention des apprenants répondront aux préoccupations suivantes :

- La carte d'identité et le profil scolaire de l'élève ;

- La place accordée à l'apprentissage de l'orthographe du français.

Cependant, ces questionnaires ne suffisent pas à faire l'état des lieux sur la question de l'approche de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous allons donc associer à ceux-ci une observation directe.

➤ **Les tests d'évaluation**

Pour apprécier le niveau des apprenants de Form IV en orthographe, nous avons opté pour deux types d'exercices :

1) Un texte à corriger qui sera notre principal outil d'analyse. Il permettra de savoir si les élèves sont capables de décider de la bonne orthographe des mots ou pas. Ce test concerne beaucoup plus les orthographe grammaticales. L'exercice n'a pas été choisi par hasard, il a pour but d'attirer l'attention des apprenants sur leurs choix orthographiques. Après le test et à travers une séance d'activités, nous questionnerons les élèves sur leurs productions orthographiques afin de connaître leur motivation cognitive sur une orthographe précise. Nous proposons donc aux scripteurs un texte où nous avons au préalable insérer des erreurs d'orthographe grammaticales et lexicales. Les apprenants auront pour consigne de corriger les mots saisis en gras dans le texte. Après ce test une séance d'activité sera organisée ; les scripteurs seront appelés à justifier leurs choix orthographiques à travers une série de questions-réponses.

2) Un petit sujet de rédaction sera notre instrument d'évaluation. Elle consistera à l'identification et en la description des erreurs d'orthographe (lexicales et/ou grammaticales) repérées dans les copies de rédaction des élèves de F4. À travers ce sujet de rédaction, nous testons les productions orthographiques des apprenants. Un sujet de rédaction adapté à leur niveau leur été proposé.

Après la définition des concepts clés, la présentation de notre cadre théorique et méthodologique, il s'avère indispensable pour nous de procéder à une étude détaillée des méthodologies et méthodes d'enseignement des langues puisque notre travail de recherche tourne autour de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

La didactique des langues est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages - notamment de manuels et logiciels - d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les méthodes d'enseignement/apprentissage sont témoin d'une évolution indéniable. À noter que, selon Jean-Pierre Cuq, la méthodologie désigne toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues, et la méthode quant à elle est l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique et une approche est la manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue et à la méthode utilisée. Ainsi une méthodologie ou une approche peut englober plusieurs méthodes. Avant d'entrer dans une étude plus spécifique de ces méthodologies, un bref rappel historique s'impose pour une meilleure compréhension de l'adoption et de l'application de certaines méthodes et approches d'enseignement/apprentissage des langues secondes.

2.1 Historique des méthodologies de l'enseignement d'une seconde langue

Selon Belinga Bessala, *le V^e siècle avant Jésus-Christ est considéré comme repère historique du développement des méthodes d'enseignement dans la Grèce antique*³⁶. Les sophistes sont les premiers à jeter les bases des méthodes didactiques. Ils avaient pour objet d'étude l'art oratoire ; il s'agissait de maîtriser l'art de la communication et de la persuasion au moyen de la parole. La méthode des sophistes était donc centrée sur le dialogue, le débat et la discussion en vue de trouver une solution possible à un problème.

Depuis lors, les méthodologies d'enseignement des langues en général et des langues secondes et étrangères ont beaucoup évolué. Au XIX^e siècle, l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère était tout d'abord culturel; en effet, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature, ses proverbes, sa culture. Par contre, dès 1950, on a préféré l'objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication destiné à engager efficacement une conversation avec des personnes parlant une autre langue.

³⁶ S. Belinga Bessala, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, éditions clé, Yaoundé Cameroun, 2005, p33.

Ainsi, après les indépendances dans les colonies françaises, les méthodologies des langues étrangères ont été préconisées mais les recherches de plusieurs auteurs tels que J.-P. Cuq et G. Vigner ont révélé un statut différent du français sur ces territoires. En effet, le français dans ces ex-colonies a pris le statut de langue seconde, par conséquent des méthodologies particulières lui devaient être octroyées.

2.2 Typologies des méthodologies de l'enseignement d'une seconde langue

L'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement méthodologique. C'est sans doute dans ce même ordre d'idées que Gaston Mailaret³⁷ dit que le but de l'éducation et de ses méthodes doit donc être constamment révisé à mesure que la science et l'expérience accroissent notre connaissance de l'enfant, de l'homme et de la société ; d'où l'adoption et l'adaptation continue des méthodes pédagogiques dans chaque sous-système éducatif.

- **La méthodologie traditionnelle**

La méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthodologie grammaire- traduction, est présente dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^e siècle jusqu'en 1902. Considérée comme la première méthodologie de l'enseignement des langues secondes et étrangères, elle consistait à enseigner la langue seconde ou étrangère dans la première langue de l'apprenant. Les principaux points de cette méthodologie sont la lecture et la traduction de textes littéraires, de ce fait la langue n'est presque pas pratiquée à l'oral. La grammaire était enseignée de manière déductive. Le vocabulaire était classé selon les centres d'intérêt dans un livret avec des correspondantes traduites hors du contexte d'utilisation. Sous cette méthode, seul l'enseignant décidait du contenu des leçons ; les apprenants étaient des réceptacles, vides de tout savoir. Les interactions étaient très limitées voire inexistantes.

Au Cameroun, cette méthode était présentée dans les manuels tels que *The French Book* et *A French Book for West Africa*³⁸. Les apprenants étaient soumis aux exercices de traduction et

³⁷ G. Mailaret, *Pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1991.

³⁸ Witmarsh, *The French Book*, London, Longman, Limited, 1978 et Purkis, *A French Book for West Africa* Cambridge, 1966 ; cités par P. F. NGO YAMB, *Enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le sous-système scolaire anglophone : cas des élèves de Form V*, DIPES II, ENS Yaoundé 2012, INÉDIT.

le vocabulaire était en deux colonnes. Leurs buts étaient donc le développement des aptitudes écrites au détriment de l'oral.

Cette méthodologie fut longuement critiquée. Parmi ses limites, nous pouvons citer l'absence des échanges en salle de classe, l'éternel recours à la première langue des apprenants et un enseignement hors contexte du vocabulaire. En plus, dès le milieu du XVIII^e siècle, les besoins sociaux en ce qui concerne l'apprentissage des langues ont évolué et la demande s'oriente davantage vers une utilisation plus « pratique » des langues. D'où la naissance de la méthodologie directe.

- **La méthodologie directe**

Très prisée vers la seconde moitié du XIX^e siècle, la méthodologie directe avait pour objectif de préparer les apprenants à utiliser la langue de manière active et globale. Elle privilégiait l'oral et se caractérisait par le refus de recourir à la traduction, l'apprentissage se faisait par contact direct avec les besoins et les réalités des apprenants (à travers les matériels authentiques, les images, les gestes, les objets concrets...). La méthodologie directe intégrait la méthode directe : c'est à dire l'enseignement de la langue dans la langue cible ; la méthode orale : primauté de la communication orale dans la langue cible à travers les jeux de questions-réponses et la méthode active : caractérisée par le questionnement, les lectures et dramatisations des apprenants ainsi que l'enseignement par intuition (du vocabulaire et grammaire). L'expression écrite est renvoyée à plus tard. L'enseignant est perçu comme un animateur ou un guide d'apprentissage.

Au Cameroun, cette méthode était appliquée par le truchement du manuel *The New Practical French*³⁹. Bien que la méthodologie directe expose les apprenants à la langue cible, les risques d'échec sont nombreux. En effet, les apprenants s'expriment avec hésitation du fait de la peur de commettre des fautes et par conséquent refusent de prendre la parole. La compétence écrite n'est presque pas développée et le risque d'un recours à la traduction, surtout dans une classe peu motivée, demeure ; d'où l'appropriation de la méthodologie audio-orale.

- **La méthodologie audio-orale**

Cette démarche est conçue aux Etats-Unis vers les années 1950 et entre progressivement en vogue en France de 1960 à 1970. Cette méthodologie a pour principale préoccupation de l'enseignant d'exposer abondamment les apprenants aux faits de langue afin de susciter leurs réactions. Il veillera à développer l'expression orale par la distribution de la parole aux

³⁹ *Ibid*, p.27.

apprenants. Christian Puren remarque alors qu'on ne peut qu'être frappé par l'importance des continuités entre elle et la méthodologie directe. En effet, la méthodologie audio orale a pour but l'acquisition de la langue cible à travers l'audition et l'expression orale ; les images, issue de la méthodologie directe, deviennent le point d'appui dans la méthode audio-visuelle. Les supports audio et les laboratoires de langue deviennent le matériel didactique de base. Les quatre compétences langagières sont prises en compte suivant un ordre précis ; l'écoute, l'expression orale, la lecture et enfin l'écriture qui occupe la dernière place. La priorité est naturellement accordée à l'oral ; dès lors, la leçon démarre par un ou plusieurs exercices de prononciation. L'enseignant est le détenteur et manipulateur du savoir et doit bien maîtriser l'expression orale de la langue cible.

Le système éducatif camerounais l'a adopté sous le manuel *France-Afrique de De Grande Sorigne*. Toutefois, cette méthodologie est limitée du fait de la disponibilité des laboratoires ou des matériels d'équipement tels que l'électricité, la radio qui constitue un grand handicap. L'écrit étant différé voire négligé, les risques d'interférences sont nombreux et on privilégie le sens au détriment de la production orthographique correcte.

- **La méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV)**

Cette méthodologie voit le jour à la même période que la méthodologie audio-orale c'est-à-dire au début des années 1950. Sa spécificité est d'accorder une place prioritaire à la communication. Ainsi, les adeptes de cette démarche demandent aux enseignants d'outiller leurs apprenants afin qu'ils puissent exprimer aisément leurs désirs, besoins et intentions dans les situations de vie courante. Par conséquent, les cours sont conçus en fonction de l'environnement de l'apprenant et non selon la structure du livre. La langue pour l'apprenant n'est plus une matière mais une nécessité. Le recours à la première langue s'opère en cas d'extrême difficulté de compréhension ; la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. Le développement de l'oral prend le pas sur l'écrit. L'enseignant utilise des supports didactiques liés à la vie courante comme les images, les photos, les objets, les gestes et autres. Il devient un technicien de langue, un animateur de groupe, un organisateur des connaissances et une personne ressource. Il adapte l'apprentissage aux situations, au contexte et l'acquisition de la langue cible se fait avec la participation active, consciente et motivée de l'apprenant.

Au Cameroun, l'ouvrage *Pierre et Seydou*⁴⁰ illustre clairement l'adoption de la méthodologie SGAV. Cependant cette démarche n'est pas totalement parfaite. En effet, la

⁴⁰ P. F. NGO YAMB, *op. cit.*, p.17.

progression peut être modifiée, à tout moment, en fonction des besoins des apprenants ; le lexique est limité aux mots les plus courants et l'apprenant se limite à un apprentissage utile. A la suite de cette méthodologie, l'approche communicative va naître.

- **L'approche communicative**

L'approche communicative apparaît vers le début des années 1970, autour de la question de la lecture avec la notion de Français instrumental. G Alvarez remet en cause la pertinence des objectifs des méthodes SGAV, qui sont selon lui prioritairement centrées sur une compétence de nature orale⁴¹. Il sollicite dès lors la prise en compte d'une composante particulière de la compétence de communication : la réception des écrits.

Sous l'approche communicative, la langue est un instrument privilégié de la communication ; par conséquent, elle exige comme condition la présence d'un autre locuteur. Les actes de parole sont très encouragés. Les notions de grammaire sont recensées, contextualisées et enseignées selon les contextes d'emploi. La priorité est accordée au sens, ainsi l'écrit est appris de façon progressive.

Le souci de l'enseignant est de développer chez ses apprenants l'aptitude à communiquer dans les situations de la vie courante. Il fait usage des matériels liés à des situations concrètes de vie courante comme dans la méthodologie précédente. L'enseignant est un partenaire, un facilitateur dont le rôle est d'animer son groupe d'élèves. Ici, l'apprenant est au centre de son apprentissage ; sa faute ou son erreur est perçue comme un phénomène normal faisant partie de son apprentissage. Les interactions élèves –enseignant sont encouragées.

Dans le contexte camerounais, cette démarche s'est ressentie dans les manuels scolaires tels que : *En Passant par le Moungo* de Biloa, *Apprenons français* de David et *Le Réseau du français* de Kang et alii⁴². Ces manuels mettent donc en évidence l'approche communicative dont le fondement théorique réside dans la linguistique pragmatique, la psychopédagogie et la psychologie cognitive. L'approche communicative peut être critiquée au regard de la progression lente des enseignements car ceux-ci sont bâtis sur les besoins des apprenants ; des apprenants parfois peu motivés. En plus, les documents authentiques ne sont pas toujours disponibles et l'enseignant peut ne pas avoir la capacité de produire ou d'imaginer toutes les situations de communication. Enfin, l'accent étant mis sur le sens, l'écrit en général et l'orthographe des mots en particulier est mis en mal.

⁴¹ Alvarez G., « Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité traduction », in *AUPELF : Le Renouveau des études françaises à l'université*, 1977.

⁴² P. F. NGO YAMB, *op. cit.*, p.18.

- **L'éclectisme**

Cette démarche a été adoptée pour pallier aux insuffisances des différentes méthodologies. Elle n'a pas un objectif précis. Les adeptes à cette méthode insistent sur la capacité de tout enseignant et pédagogue à pouvoir se mouvoir selon la situation, le contexte dans lequel il/elle se retrouve. Ainsi, l'enseignant doit être flexible lors du processus d'enseignement/apprentissage. Il doit toujours se remettre en cause et adapter sa leçon au regard du contexte et des attentes de ses apprenants.

- **L'approche par compétences**

Issue du milieu industriel⁴³, l'approche par compétences a été transportée en milieu éducatif. Elle consiste à définir les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire, pour accéder à une qualification et pour être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie ; c'est un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable.

Une compétence, c'est un ensemble de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être que l'élève doit pouvoir utiliser pour répondre à un problème précis. En cohérence avec la perspective constructiviste de l'apprentissage, le développement des compétences est conçu comme un cheminement individuel. Roegiers définit la compétence comme *la capacité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.*⁴⁴ Voorhees y voit *une intégration des habiletés, des connaissances et des capacités nécessaires à l'accomplissement d'une tâche spécifique.*⁴⁵ Le CECR en 2001 désigne par compétences l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir

Cette approche apporte un profond changement du système éducatif dans les dimensions telles que la didactique, épistémologique et méthodologique. En effet, le statut de l'élève subit un changement dans la mesure où il devient ou devrait revenir au centre du dispositif pédagogique d'apprentissage: l'élève doit être en classe un acteur didactique à part entière en tant que sujet connaissant et non plus en tant qu'objet sur lequel se déverse un flot de savoirs

⁴³ Elaborée par l'américain Frédéric W. Taylor dans sa théorie du management et de l'organisation scientifique du travail en 1911.

⁴⁴ X. Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement (2^{ème} éd.)*, Bruxelles : De Boeck, 2001.

⁴⁵ R.A. Voorhees, *Competency based learning models: a necessary future*, In: Voorhees RA (éd): *Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education*, San-Francisco : Jossey-Bass. New directions for institutional research 2001.

plus ou moins épars dont le sens est le cadet des soucis de l'enseignement. Le statut de l'enseignant doit lui aussi changer dans ce nouveau paradigme pédagogique dans la mesure où le destin de l'enseignant ne se résume plus à celui qui monopolise la parole et l'activité pédagogique, formule les questions et donne les réponses sans se préoccuper de la qualité des apprentissages de ses élèves? La refonte de la pédagogie implique donc nécessairement pour l'école de repenser les principes directeurs, les modalités d'organisation pédagogique et administrative, les curricula, la formation de l'encadrement. Le principe directeur de cette approche réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y présente la langue comme un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier.

Tardif propose de considérer qu'une compétence est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. Il en souligne: le caractère intégrateur (chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée); le caractère combinatoire (chaque compétence s'appuie sur une combinaison différenciée de ressources, ce qui permet de résoudre différents problèmes de la même famille de situations concernée); le caractère développemental (les aptitudes sont des compétences en développement et chaque compétence se développe tout au long de la vie); le caractère contextuel (chaque compétence est mise en œuvre à partir de contextes particuliers qui orientent l'action) et enfin son caractère évolutif (chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans pour autant être dénaturée).

Les programmes éducatifs camerounais actuels sont élaborés selon l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV).⁴⁶ Par ce choix, le ministère des enseignements secondaires entend mettre les programmes en accord avec les finalités de l'école camerounaise, telles que définies par la loi de l'orientation de l'éducation. Selon cette approche, l'école n'est pas un lieu où les apprenants ne font qu'acquérir les connaissances en vue des examens. Elle se préoccupe de donner du sens aux apprentissages ; c'est-à-dire d'amener l'école à mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vies réelles, de plus en plus complexes aujourd'hui.

De toutes ces méthodologies, en dehors de celle traditionnelle, nous constatons que l'écrit et plus précisément l'orthographe a toujours été relégué au second plan ; hors le système

⁴⁶ MINESEC, *Programme de français deuxième langue : classes de Form 1 et Form 2*, 2014 et *Guide pédagogique du français II et du PEBS. Classes de Forms I-V*, 2007.

éducatif camerounais évalue à 99% ses apprenants sur leurs productions écrites. Alors, qu'en est-il de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ; critère capital dans toutes évaluation au Cameroun ?

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES

Il est question, dans ce chapitre, de faire une présentation descriptive et analytique des données. Ceci étant, les différentes données collectées à partir des outils tels que les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants, le sujet de rédaction, la fiche d'observation et l'analyse du manuel au programme seront analysées en faisant appel à des représentations graphiques et tabulaires assorties de commentaires. Ce chapitre est un préliminaire à notre travail de recherche ; ce chapitre nous mènera à l'interprétation des données et à la vérification des hypothèses énoncées.

3.1 Résultats des questionnaires

Deux types de questionnaires ont été administrés : l'un aux élèves de Form IV du LBEE et l'autre aux enseignants du *French* dudit lycée. Les questionnaires avaient pour but de recueillir des informations sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le sous-système éducatif anglophone. Une sélection stricte a été effectuée au niveau des données collectées. Cela nous a permis d'éliminer les données susceptibles de mettre à mal les résultats de ce travail. Sur 100 questionnaires administrés aux élèves de Form IV A et D, seuls 85 ont été retenus pour l'analyse. Les 15 autres ont été exclus pour plus d'une raison : certains n'ont pas été remplis avec du sérieux, d'autres contenaient des réponses n'ayant aucun lien avec nos questions et une partie des questionnaires n'a pas été remis. Ceci relève donc des critères de sélection et d'élimination de nos outils de recherche.

3.1.1 Questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire a été soumis à un échantillon de 85 apprenants dont 40 en F4A et 45 en F4 D. comme nous l'avons mentionné plus haut 15 questionnaires ont été éliminés ; ce qui nous fait un total de 85 questionnaires à analyser.

3.1.1.1 Identification du répondant

→ Âge

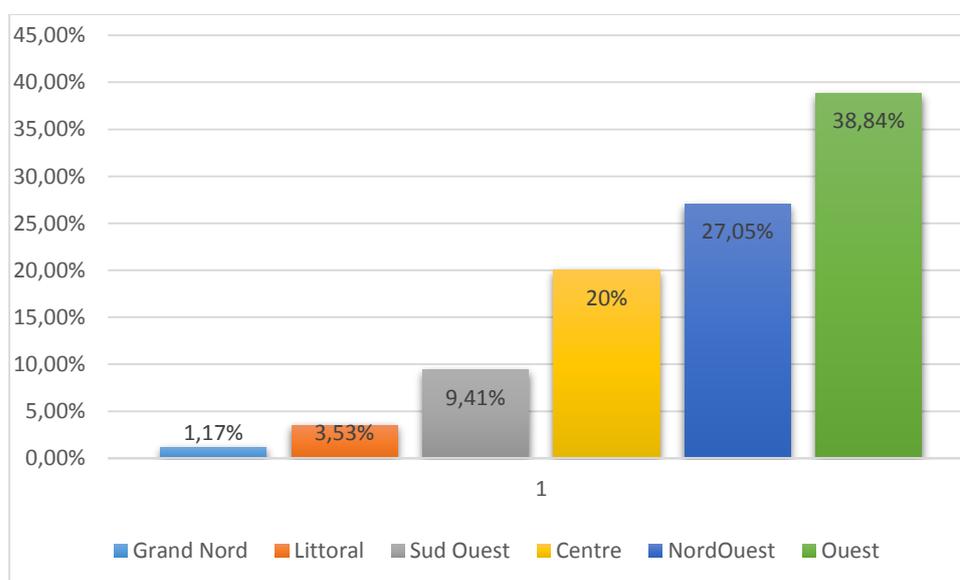
Tableau N°1 : Âge des apprenants

Âge classe	13	14	15	16	17	20
Form IV	6	24	45	6	2	2

Nous constatons que l'âge en F4 oscille entre 13 et 20 ans et la moyenne d'âge est de 15 ans. Par conséquent, nous avons affaire à des adolescents. Il est également important de noter que nous avons 58 filles et 27 garçons.

→ Région d'origine

Diagramme N°1 : Région d'origine des apprenants.



Le diagramme N° 1 ci-dessus nous montre que la majorité des apprenants de Form IV du LBEE sont pour la majorité issue des régions de l'Ouest, du Nord-Ouest et du Centre, à raison de 33 répondants originaire de l'Ouest, 23 du Nord-Ouest et 17 du Centre respectivement. Les 12 répondants restant sont repartis dans le Sud-Ouest, le Littoral et le Grand Nord. Nous constatons également que les régions de l'Est et du Sud ne sont pas représentées.

La carte d'identité de nos répondants étant ainsi établie, nous passons au traitement des informations relatives à notre travail de recherche.

3.1.1.2 Présentation et analyse des questions

Les résultats sont classés par rubriques sous forme de tableaux. Par conséquent, un tableau ou un graphique récapitulatif des réponses enregistrées est attribué à chaque question.

→ Intérêt pour la langue française

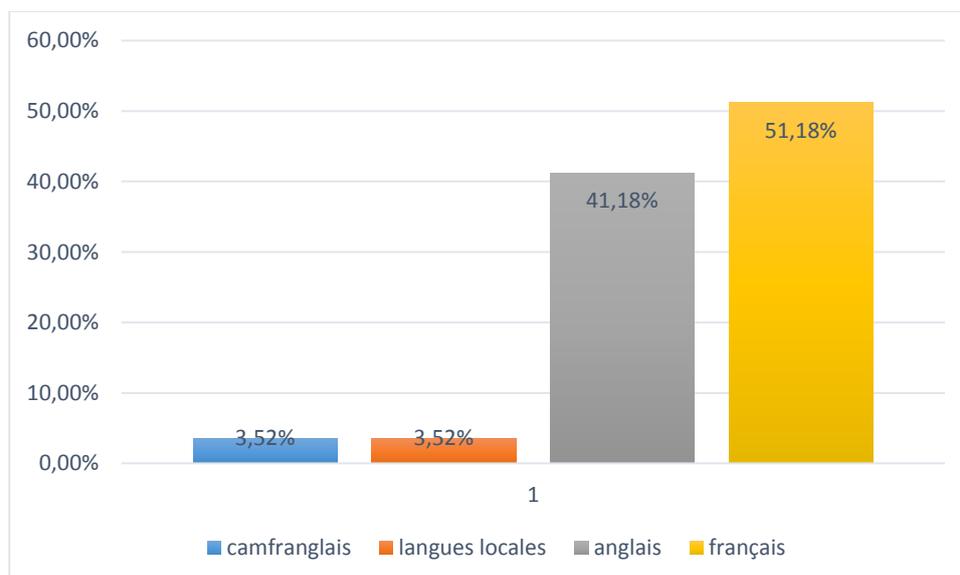
Tableau N°2 : Appréciation de la langue française.

Modalités		Effectifs	Pourcentages (%)
Form IV	Non	4	4,70
	Oui	81	95,30
Total		85	100

Nous avons donc à faire à des élèves motivés et intéressés par leur matière d'apprentissage puisque les résultats de ce tableau montrent que la majorité des apprenants (95.30%) aiment la langue française.

→ Langue de communication

Diagramme N°2 : Langue courante des apprenants.



Ce diagramme présente le fort emploi de la langue française dans les situations de communication des élèves. Nous avons ainsi à faire à des faux débutants qui s'expriment couramment en français. Après le français, vient l'anglais suivi de la langue maternelle et du camfranglais.

→ **Intérêt pour les activités écrites en langue française**

Tableau N°3 : Appréciation des activités écrites par les apprenants.

Pratiquez-vous des activités écrites en langue française ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Non	Je suis anglophone/ je ne connais pas le français	3	24,70
	Je ne connais pas l'orthographe/c'est difficile	7	
	Autres	11	
Oui	Pour améliorer mon orthographe	6	75,30
	Autres	8	
	J'aime le français/ je suis bilingue	11	
	Pour améliorer mon français	39	
Total		85	100

La pratique des activités écrites est fortement appréciée par les apprenants. Ils semblent ainsi reconnaître la place de ces activités dans l'amélioration de leur FLS2. Nous constatons que 7,05% aiment écrire en français pour améliorer leur orthographe et 8,23% non adeptes aux activités écrites en langue française soulignent comme raison : *je ne connais pas l'orthographe*. L'orthographe fait donc partir des difficultés d'apprentissage du français.

→ **Pratique du français écrit**

Tableau N°4 : Circonstances pendant lesquelles les apprenants écrivent en français.

Modalités		Effectifs	Pourcentages(%)
Form IV	Autres	4	4,20
	Lettres/messages	10	11,70
	Cours de français	71	83,60
Total		85	100

Ce tableau présente la pratique de l'écrit en contexte scolaire et extrascolaire. Dans la rubrique *Autres*, nous avons les activités telles que les poèmes, les rédactions et les dictées.

→ **Difficultés rencontrées en français écrit**

Tableau N°5 : Difficultés en français écrit par les apprenants.

Classe	Difficultés	Effectifs	Pourcentages (%)
Form IV	Autres	4	4,70
	Ponctuation	5	5,89
	Vocabulaire	10	11,77
	Grammaire	13	15,29
	orthographe	53	62,35
Total		85	100

Au regard du précédent tableau, nous constatons que les apprenants de Form IV éprouvent le plus de difficultés en orthographe ; toutefois, nous devons noter que certains élèves ont cochés plus d'une difficulté.

→ **Niveau en orthographe française**

Tableau N°6 : Niveau en orthographe française selon les apprenants eux-mêmes.

Mention Classe	Excellent	Très bien	Bien	Assez- bien	Passable	Médiocre	Faible	Total
Form IV	3	16	22	13	25	2	4	85

La mention qui remporte dans ce tableau est celle de passable. Les apprenants sont donc conscients de leurs difficultés orthographiques en langue française.

→ **Types d'erreurs orthographiques**

Tableau N°7 : Type d'erreurs orthographiques selon les apprenants.

Erreurs	Effectifs	Pourcentages (%)
Mauvaise lecture	2	2,36
Homophones	6	7,06
Mots dérivés	7	8,23
Autres	8	9,41
Épeler	27	31,77
Genre, nombre et terminaisons verbales	35	41,17
Total	85	100

Le tableau ci-dessus résume le fait que la majorité des apprenants classe leurs difficultés orthographiques au niveau du genre, nombre et terminaisons verbales ; étant suivie des erreurs d'épellation.

→ **Importance de l'orthographe**

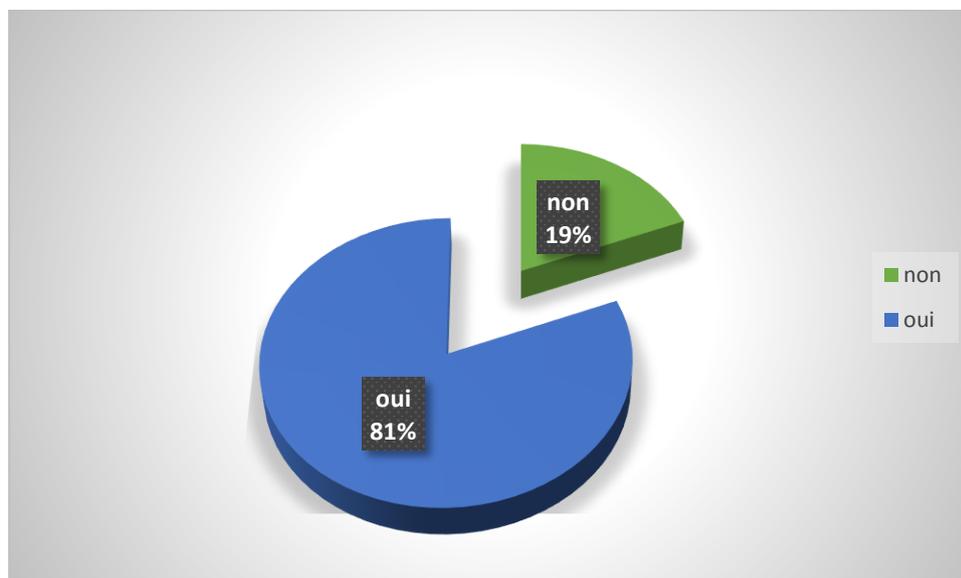
Tableau N°8 : Importance de l'orthographe.

Pensez-vous que l'orthographe est importante ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Non	Autres	1	1,17
Oui	Autres	22	25,89
	Améliore mon niveau en français	24	28,23
	Permet d'écrire et lire correctement	38	44,71
Total		85	100

Le précédent tableau révèle que les apprenants sont conscients de l'importance de l'orthographe dans leur apprentissage du français.

→ **Livre au programme**

Diagramme N° 3 : Possession du livre au programme.



Ce diagramme dévoile que près des 3/4 (69 contre 16) des apprenants possèdent le manuel au programme ; par conséquent, une situation idéale pour le processus d'enseignement/apprentissage est ainsi établie.

→ **Utilité du livre dans l'apprentissage de l'orthographe**

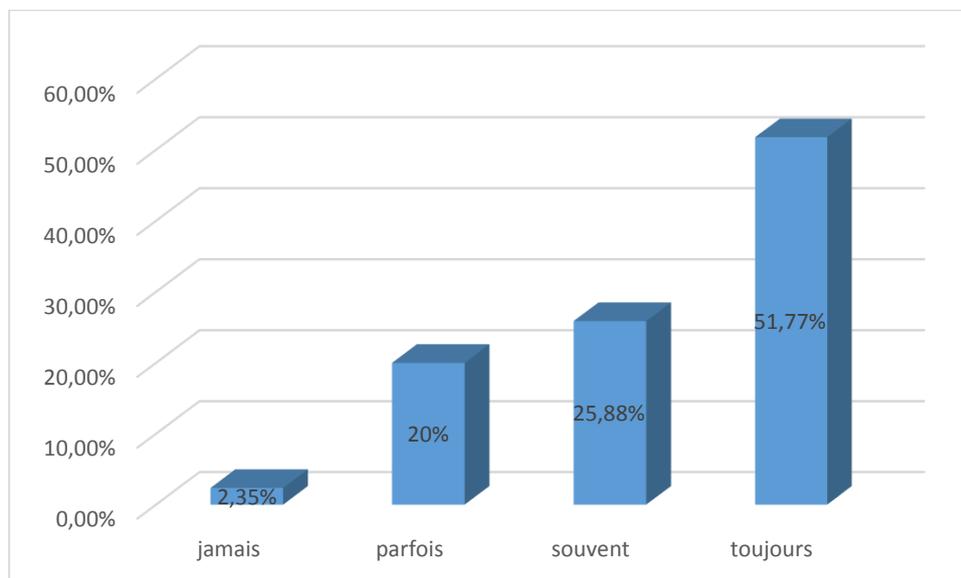
Tableau N°9 : utilité du manuel dans l'apprentissage de l'orthographe.

Si oui, votre livre vous aide-t-il à améliorer votre maîtrise de l'orthographe française ?	Comment ?	Effectif	Pourcentages (%)
Non	Autres	1	4,34
	Problème de lecture	2	
Oui	Faire des exercices	6	95,66
	Autres	27	
	Lire et découvrir de nouveaux mots	33	
Total		69	100

L'effectif total des apprenants possédant le livre de français au programme étant de 69, nous nous rendons compte que 95,66% l'utilise pour améliorer leur orthographe.

→ **Insistance de l'enseignant sur l'orthographe**

Diagramme N°4 : Fréquence d'enseignement de l'orthographe selon les apprenants.



Le diagramme N° 4 rapporte que les apprenants de Form IV sont d'accord sur le fait que leurs enseignants insistent « toujours » sur l'importance de l'orthographe en français écrit.

→ **Apprentissage individuel de l'orthographe du français**

Tableau N°10 : Apprentissage personnel de l'orthographe du français.

Apprenez-vous souvent l'orthographe ?	Si oui, comment ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Non	Autres	23	27,05
Oui	Autres	17	72,95
	Lecture des livres, romans et dictionnaire	18	
	Dictée et activités écrites	27	
Total		85	100

À partir de ce tableau, nous constatons que près des 3/4 de la classe pratique un apprentissage personnel de l'orthographe.

→ **Influence de l'orthographe et résolutions prises**

Tableau N°11 : Influence de l'orthographe et résolutions prises.

Classe	Modalités		Effectifs	Pourcentages (%)
	Vous est-il arrivé de mal employer un mot ou un verbe parce que vous ne maîtrisiez pas l'orthographe ? si oui, quelles résolutions avez-vous prises ?			
Form IV	Non	Autres	15	17,64
	Oui	Faire des dictées	8	82,35
		Demande de l'aide	10	
		Autres	16	
		Plus de lecture et consultation du dictionnaire	36	
Total			85	100

Le tableau ci-dessus présente à 82,35% les résolutions prises par certains apprenants pour pallier au piège des erreurs orthographiques. Certains utilisent des livres d'orthographe et de conjugaison ; tandis que les non-amoureux de l'orthographe (17,64%) préfèrent rester dans l'ignorance.

→ Suggestions pour une amélioration de l'apprentissage de l'orthographe dans le sous-système anglophone

Tableau N°12 : Suggestions des apprenants.

Classe	Suggestions	Effectifs	Pourcentages (%)
Form IV	Aucune idée	3	3,53
	Autres	11	12,95
	Il faudrait mettre à la disponibilité des élèves plus de livres en français, en conjugaison et en orthographe	20	23,52
	Il faudrait faire plus de dictées et lectures en classe	22	25,89
	Il faudrait dispenser plus de cours en orthographe	29	34,11
Total		85	100

Ce tableau présente les suggestions des apprenants pour une amélioration du processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français dans le sous-système éducatif anglophone.

3.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire a été administré à 15 enseignants du lycée bilingue d'Etoug-Ebe. Malheureusement, sur les 15 questionnaires, seuls 07 nous ont été restitués. Par conséquent, nous travaillerons seulement avec ces 07 questionnaires.

3.1.2.1 Identification du répondant

→ Identification par sexe

Tableau N°13 : Répartition des enseignants par sexe.

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
Masculin	1	14,29
Féminin	6	85,71
Total	7	100

Le présent tableau montre que notre échantillon d'enseignants est en majorité constitué d'enseignants femmes.

→ Identification selon le grade

Tableau N°14 : Grade des enseignants.

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
PCEG	1	14,29
PLEG	6	85,71
Total	7	100

Notre échantillon est constitué de 06 professeurs des lycées (PLEG) contre 01 professeur des collèges (PCEG).

→ Identification selon la spécialité

Tableau N°15 : Spécialité des enseignants en matière d'enseignement du français.

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
FLS1	1	14,29
FLS2	6	85,71
Total	7	100

Ce tableau nous montre que la majorité des enseignants sont spécialisés dans l'enseignement du français langue seconde 2.

→ **Identification selon l'ancienneté dans l'enseignement du FLS2**

Tableau N°16 : Ancienneté des enseignants dans l'enseignement du FLS2.

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
Plus de 10 ans	1	14,29
Entre 5 et 10 ans	2	28,57
Moins de 5 ans	4	57,14
Total	7	100

Notre échantillon est constitué d'enseignants relativement jeunes en matière d'enseignement du FLS2.

3.1.2.2 Présentation et analyse des questions

Les résultats sont classés par rubrique sous forme de tableau ou de graphique.

→ **Difficultés rencontrées par les élèves en français écrit selon leurs enseignants**

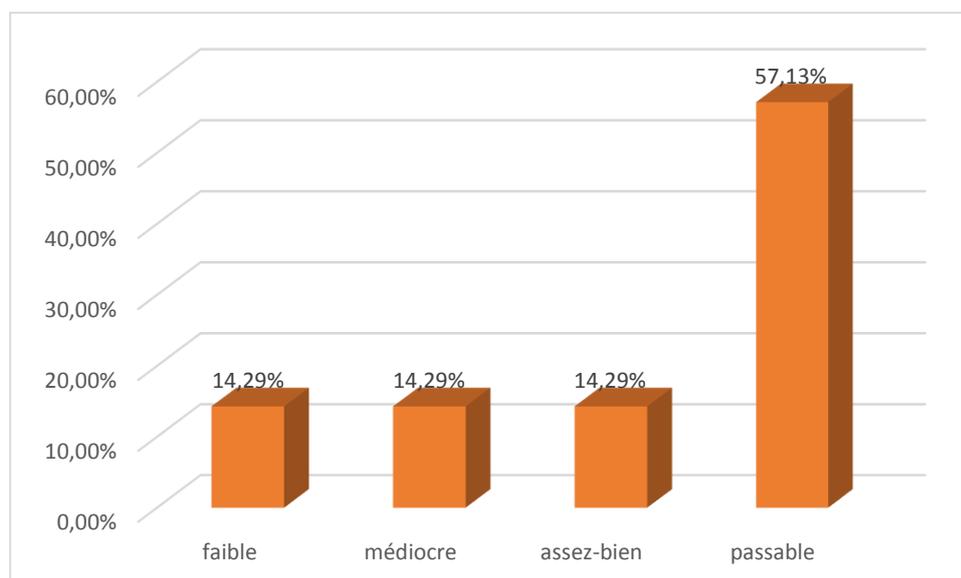
Tableau N°17 : Difficultés rencontrées par les élèves en français écrit selon leurs enseignants.

Difficultés	Effectifs	Pourcentages (%)
Ponctuation	1	14,29
Grammaire	2	28,57
Orthographe	4	57,14
Total	7	100

Ce tableau montre que les apprenants ont plus de difficultés dans leurs productions orthographiques. Toutefois, certains enseignants ont également mentionné des difficultés en conjugaison.

→ **Estimation des enseignants du niveau de leurs élèves en orthographe française**

Diagramme N°5: Estimation des enseignants du niveau de leurs élèves en orthographe française.



Au regard de ce diagramme, nous pouvons conclure que les enseignants reconnaissent le niveau *passable* en orthographe de leurs apprenants. Dès lors, enseignants et élèves semblent s'accorder sur le niveau de performance en orthographe. Les raisons évoquées pour justifier cette mention sont entre autres l'absence de lecture, la négligence du français écrit et surtout l'insuffisance d'outils pédagogiques dans l'enseignement de l'orthographe.

→ **Types d'erreurs orthographiques des apprenants du point de vue des enseignants**

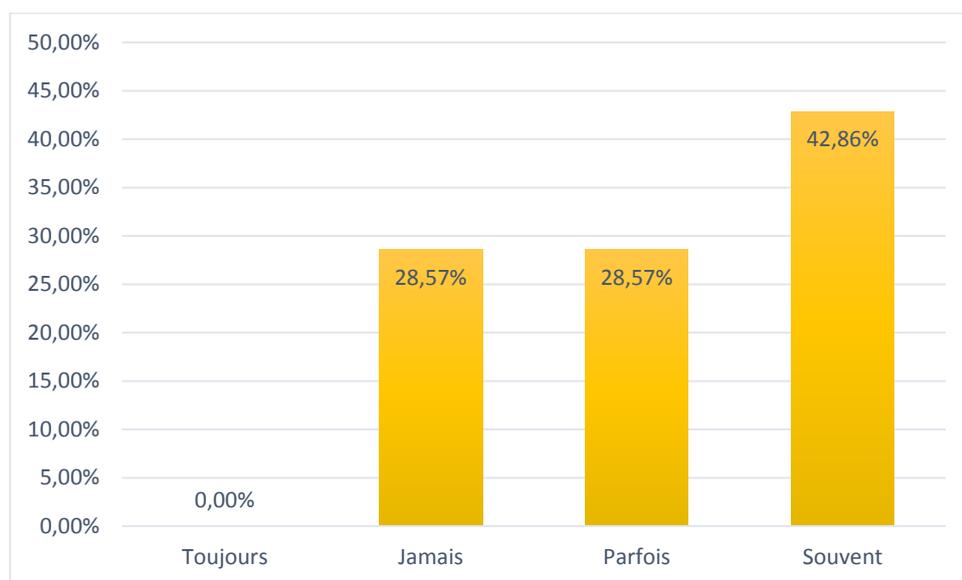
Tableau N°18 : Types d'erreurs orthographiques des apprenants tel que perçu par les enseignants.

Erreurs	Effectifs	Pourcentages (%)
Autres	0	0
Morphogrammique	0	0
Idéogrammes	0	0
Phonétique	1	14,29
Homophones	2	28,57
Phonogrammique	4	57,14
Total	7	100

Ce tableau situe le plus d'erreurs orthographiques chez les élèves au niveau phonogrammique.

→ **L'attention portée par les apprenants à l'égard de leurs productions orthographiques**

Diagramme N°6 : L'attention portée par les apprenants sur leurs productions orthographiques.



Le diagramme ci-dessus montre que la majorité des apprenants se soucie *souvent* de leurs productions orthographiques. Nous constatons que la mention toujours n'a pas été soulignée par aucun des professeurs, ainsi, les apprenants relèguent l'orthographe au second plan lors de leurs productions écrites.

→ **Enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe**

Tableau N°19 : Enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe.

Enseignez-vous l'orthographe pendant vos divers cours ?	Fréquence	Effectifs	Pourcentages (%)
Non		0	0,00
Oui	parfois	1	100
	Souvent	2	
	Toujours	4	
Total			100

Ce tableau montre que les enseignants sont unanimes dans leurs réponses puisque personne n'a coché l'option *non* ; par conséquent ils enseignent l'orthographe même s'ils le font à des fréquences différentes. Toutefois, les productions orthographiques demeurent *passables*.

→ **Méthode d'enseignement du français langue seconde2**

Tableau N°20 : Méthode d'enseignement du français langue seconde2.

Méthodes	Effectifs	Pourcentages (%)
Approche communicative	1	14,29
Approche par objectifs	2	28,57
Approche par compétences	4	57,14
Total	7	100

Le tableau N°20 révèle que la majorité des enseignants a déjà un pas en avant dans l'application de l'approche par compétences (APC) car les programmes officiels le testent encore en Form I et sixième uniquement.

→ **Procédures d'enseignement de l'orthographe du français**

Tableau N°21 : Procédures d'enseignement de l'orthographe du français.

Procédures
1) Approche par compétences
2) Eclectisme
3) Dictée et productions d'écrits des apprenants
4) Nous prenons pour base un corpus comportant les éléments à enseigner

Au regard de ce tableau, nous comprenons que chacun y va selon ses aspirations en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe. À la question de savoir s'il existe une approche ou méthode particulière pour l'enseignement de l'orthographe, les réponses ont été unanimes : *non*.

→ **Techniques adoptées pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques**

Tableau N°22: Techniques adoptées pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques.

Techniques	Effectifs	Pourcentages (%)
J'attire leur attention sur l'orthographe lorsque j'enseigne.	1	14,29
Je leur propose des exercices centrés sur la production écrite.	2	28,57
Je sanctionne les fautes d'orthographe.	4	57,14
Total	7	100

Le tableau ci-dessus montre que peu d'enseignants attirent l'attention des élèves sur l'orthographe lorsqu'ils enseignent. Cependant, ils préfèrent sanctionner les fautes d'orthographe ou proposent des exercices de productions écrites.

→ **Moyens utilisés pour faire copier les leçons et justifications.**

Tableau N°23 : Moyens utilisés pour amener les élèves à copier leurs leçons de français et justifications.

Par quel moyen amenez-vous élèves à copier leurs leçons de français	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Dictée	Elle est comme un travail pratique sur les connaissances acquises en orthographe.	1	14,30
Copie au tableau	Les élèves reproduisent et retiennent plus ce qu'ils voient.	3	42,85
Dictée et copie	L'orthographe des nouvelles expressions est copiée au tableau, le reste est dicté.	3	42,85
Total		7	100

Le tableau N°23 présente les différents moyens pour favoriser les productions orthographiques des élèves ; cependant la dictée et la copie au tableau même des expressions simples sont lésées.

→ **Évaluation du Réseau du français quant à l'enseignement de l'orthographe du français**

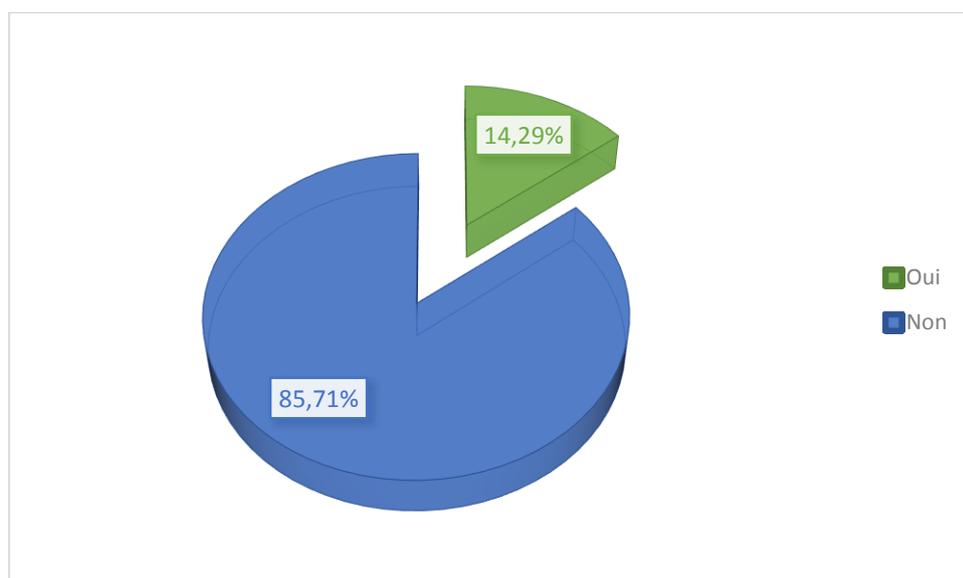
Tableau N°24 : Évaluation du Réseau du français au regard de l'enseignement de l'orthographe du français.

Modalités		Effectifs	Pourcentages (%)
Direz-vous que <i>Le Réseau du français</i> est d'une grande importance dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français ?	Oui	C'est un support didactique 2	28,57
	Non	Les exercices du manuel ne répondent pas aux besoins des apprenants. 1	71,43
		Les cours et exercices en orthographe sont élémentaires. 4	
Total		7	100

Le tableau ci-dessus montre des avis partagés sur l'utilité du *Réseau du français* ; toutefois, la majorité ne ressent pas son importance dans l'enseignement de l'orthographe et les raisons sont multiples et variées.

→ **Connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe**

Diagramme N°7 : Connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe.



Le diagramme ci-dessus montre que la majorité des enseignants ne maîtrisent pas la nouvelle orthographe ; par conséquent, ils ne l'enseignent pas. Or le pourcentage qui connaît l'orthographe déclare l'enseigner pour faciliter l'acquisition de l'orthographe.

→ **Suggestions pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe chez les apprenants du français dans le sous-système anglophone.**

Tableau N°25 : Suggestions des enseignants.

Suggestions
1) Promouvoir chez les apprenants le goût de la lecture et de la production orthographique.
2) Etablir plus d'exercices et de jeux d'orthographe dans les manuels scolaires.
3) Encourager le travail en groupe et la correction des erreurs orthographiques entre pairs.
4) Instaurer la Nouvelle orthographe dans les manuels scolaires et veiller à sa vulgarisation.
5) Assainir l'environnement d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en recyclant régulièrement les enseignants de FLS2.

Le tableau ci-dessus récapitule les propositions de solutions pouvant améliorer l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le sous-système anglophone.

Les questionnaires ainsi dépouillés, place à présent aux tests d'évaluation.

3.2 Présentation des résultats des tests d'évaluation

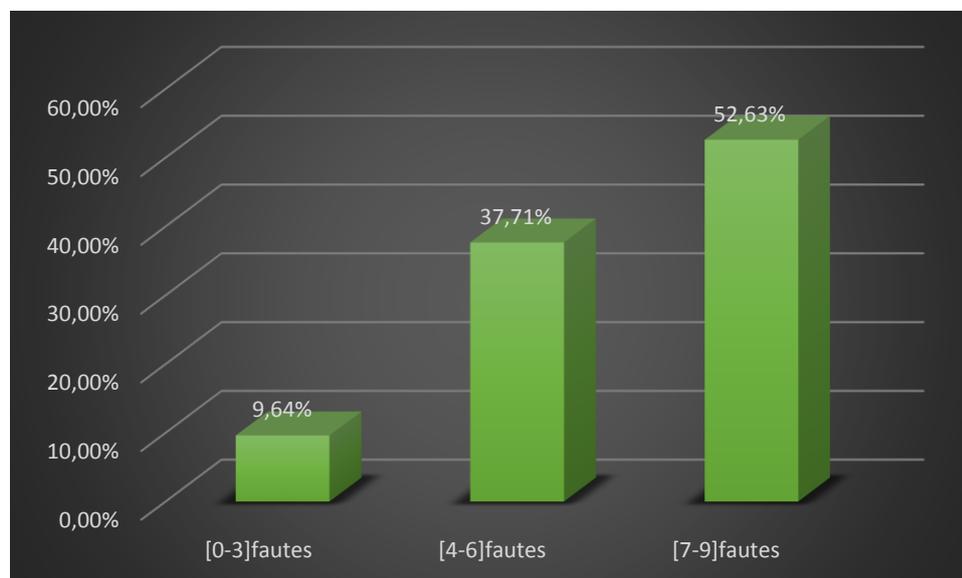
Les résultats de ces données seront présentés sous forme tabulaire et de diagramme. Comme nous l'avons dit plus haut, ces données sont constituées d'un texte à corriger et d'un sujet de rédaction. Pour ces tests, nous allons utiliser successivement la grille de typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach ; grille présentée au chapitre deux de notre travail et la théorie cognitive.

3.2.1 Texte à corriger

Nous nous attèlerons à présenter ici de manière succincte les résultats du texte à corriger et les procédures cognitives justifiant les choix orthographiques des apprenants. Ce texte leur a été proposé dans le cadre de l'évaluation de la sixième (6^e) séquence qui s'est déroulé le 19 mai 2015. Il était noté sur neuf (09) points.

Performances générales des élèves au test du texte à corriger

Diagramme N°8 : Performances des élèves.



La majorité des élèves soit 52,63% ont fait entre 07 et 09 erreurs face au texte à corriger.

Performances détaillées des élèves au test du texte à corriger

Tableau N°26 : Résultats du texte à corriger.

Items		Apprenants ayant bien orthographié le mot		Apprenants ayant mal orthographié le mot	
Rangs	Mots	Nombre	(%)	Nombre	(%)
1 ^{er}	poussées	0	0	114	100
2 ^{ème}	semblait	14	12,28	100	87,72
3 ^{ème}	grandiose	21	18,42	93	81,58
4 ^{ème}	plaisait	27	23,68	87	76,32
5 ^{ème}	tourbillonnaient	29	25,44	85	74,56
6 ^{ème}	serpentait	48	42,10	66	57,90
7 ^{ème}	vu	54	47,36	60	52,64
8 ^{ème}	perdu	57	50	57	50
9 ^{ème}	avait	56	49,13	58	50,87

Le tableau ci-dessus nous présente par ordre décroissant les mots à corriger de notre texte. Il ne s'agit en aucun cas de présenter le nombre d'élèves ayant correctement orthographié ces mots mais plutôt de faire ressortir le niveau de difficulté suscité par chacun des mots de cette liste. C'est ainsi que nous avons constaté que 114 élèves, soit toute la classe, n'ont pas su orthographier le verbe « poussées » au participe passé comme il se devait. Les raisons évoquées pour leurs mauvais choix orthographiques sont multiples.

Tableau N°27 : Justification des erreurs d'orthographe par les apprenants

Erreurs	Raisons	Nombres	Pourcentages (%)
1) vut	Aucune idée	3	5
vue	Présence de « Je »	12	20
vus	Conjugaison au présent de l'indicatif à la 1 ^{ère} personne du singulier	45	75
2) tourbillonnaient	Omission d'un « n »	10	11,76
tourbillonnait	3 ^{ème} personne du singulier	22	25,88
3) poussaient	Ce verbe a le même sujet que « tourbillonnaient ».	14	12,29
poussés	Car plusieurs volutes de nuages fins.	32	28,08
pousser	Le verbe placé avant ce dernier est conjugué donc il doit être à l'infinitif	56	49,13
4) semblaient	Le village est constitué de plusieurs personnes	36	36
samblait	Ignorance d'une autre graphie du son [ã].	60	60
5) perdus	Aucune idée.	14	24,56
perdut	Conjugaison au présent de l'indicatif à la 3 ^{ème} personne du singulier.	43	75,44
6) serpentais	Ignorance du sujet	20	30,30
serpenter	Croyance au mot comme juste	33	50
7) a eu	Aucune idée	6	10,34
avais	Méconnaissance du sujet	13	22,42
8) plait	Présent de l'indicatif à la 3 ^{ème} personne du singulier.	4	4,60
plaisaient	L'idée de plusieurs dans	26	29,88

	pronom indéfini « tout »		
plaisais	Croyance en « me » comme sujet	47	54,03
9) grandiossé	Croyance en un verbe	7	7,53
grand	Ignorance du mot grandiose	27	29,04
grandiosse	Aucune idée	59	63,44

Le tableau N°27 récapitule les justifications des erreurs majeures de la part des apprenants, nous nous rendons compte à l'évidence que la plupart des erreurs est justifiée. Les pourcentages ont été obtenus en fonction du nombre d'apprenants ayant mal orthographié le mot en question. À travers notre atelier de négociation graphique, nous remarquons par exemple que parmi les élèves ayant mal orthographié le participe passé « vu », 75% des élèves affirment qu'ils le conjugueraient au présent de l'indicatif et pour le participe passé « poussées », 49,13% des apprenants déclarent appliquer une règle de grammaire et 60% reconnaissent qu'ils ne savent pas que le son [ã] peut s'écrire autrement que « am ». Toutefois, nous avons eu d'autres réponses comme « pousseâmes », « tourbillonnais », « plaisir », etc.

3.2.2 Rédaction

Il ne s'agissait point pour nous d'examiner toutes les productions écrites de notre échantillon de recherche mais plutôt de sélectionner quelques copies de rédaction pour les étudier. De ce fait, nous avons retenu une cinquantaine de copies des élèves de Form IV. Ces derniers étaient appelés à raconter leurs congés de pâques.

Tableau N°28 : Quelques types d'erreurs d'orthographe relevés dans les copies de rédaction.

Catégories d'erreurs	Code	Exemples
Erreur à dominante extragraphique	phonétique	Commen, on n' a jouer, reconté (raconte), ne à moi (néanmoins), plien(plein), pasqu'il (parce qu'il), cielle (ciel), dabors (d'abord).
Erreur à dominante phonogrammique	Phonogrammique (épeler)	Baucoup, senieure, visit, mess, person, baptem, fair, apris, an rantran, ceremony, marche (marché), tres (très), apres (après), deuxieme (deuxième).
Erreur à dominante morphogrammique (lexical et grammatical)	Genre, nombre et terminaisons verbales	mes tante, j'eté, est part ir , j'ai aider, des randonnés, cette vacance, j'était, j'ai rencontrer, pour commence, je suis allez, mes parents était, à mangé, ma parent.
Erreur à dominante logogrammique	Homophones (lexicaux et grammaticaux)	Mais pour mes, et pour est, a pour à, ont pour on, ou pour où.
Erreur à dominante idéogrammique	Majuscules, ponctuation	La plupart des élèves faisait bon usage de la ponctuation et respectait les majuscules des mots en début de phrase et des noms communs de personne ou de lieu.
Erreur à dominante non fonctionnelle	Mots dérivés, lettres étymologiques	ammuser, vaccances, mariage, nourriture.

Nous constatons que les erreurs orthographiques des élèves se situent au niveau phonétique, phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et non fonctionnelle. Néanmoins, ils semblent maîtriser les idéogrammes de la langue française.

Après l'analyse des résultats des questionnaires et des tests, il s'avère nécessaire d'étudier le livre au programme afin de repérer ce qu'il prévoit pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

3.3 Étude du manuel au programme

Le Réseau du français est le livre au programme pour le FLS2. Etant donné que notre recherche s'intéresse aux élèves de Form IV précisément, nous nous attèlerons à examiner *Le Réseau du français 4*.

Ce manuel a pour auteurs Kang Dickson, Ndeh N. Richard et Bofia S. Emma. Il comprend six (06) unités tournant autour des situations de vie des apprenants. Ces unités représentent six (06) thèmes, à savoir : la vie au village, la santé, la vie en ville, les festivités, les activités sportives et la nature. Les activités du manuel se déclinent ainsi qu'il suit : Savoir-faire, oral, lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe/prononciation, rédaction, traduction et proverbes et idiomes. Dans le cadre de ce travail, il est question pour nous de voir ce que le manuel prévoit pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous constatons que le livre ne contient que six (06) leçons d'orthographe et parmi elles, deux suivent un cheminement partiel d'une leçon. En effet, la première leçon porte sur la liaison et la seconde sur les affixes (les préfixes et les suffixes). Elles sont respectivement précédées des exercices intitulés : relis à haute voix et relève les déterminants et décompose les mots suivants en séparant les préfixes/les suffixes (illimité, dérailler ou grandeur, secondaire...) ⁴⁷ tandis que les quatre autres sont sanctionnées par une maigre consigne à l'égard des apprenants : « Observe, écoute et répète » ou « lis à haute voix » ⁴⁸. La production orthographique se trouvant inclut dans les productions écrites, nous avons également jeté un coup d'œil sur l'activité « rédaction » du manuel. Nous avons constaté qu'elle se limite à une consigne suivit d'un ensemble de mots et expressions.

L'étude du livre nous permet d'affirmer que les apprenants du sous-système anglophone ne sont pas suffisamment exposés aux pratiques de productions d'écrits en général et orthographiques plus précisément.

Au terme de ce chapitre, nous avons présenté les résultats de nos questionnaires, tests et étude du manuel au programme, nous pouvons à présent passer à l'interprétation des données et à la vérification de nos hypothèses de recherche.

⁴⁷ Voir annexe n° 5.

⁴⁸ Voir annexe n° 5.

CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Après avoir analysé les données collectées lors de l'enquête dans le chapitre 3, nous allons à présent interpréter les résultats obtenus avant de passer à la vérification des hypothèses émises au début de notre travail. Ce présent chapitre nous permettra ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses avant d'aborder en toute sérénité le chapitre 5 de ce travail de recherche.

4.1 Interprétation des résultats

Nous interpréterons les résultats selon leur ordre de présentation dans le précédent chapitre.

4.1.1 Interprétation des résultats des questionnaires

Deux questionnaires ont été soumis aux répondants ; l'un aux répondants-élèves et l'autre aux répondants-enseignants. Et nous avons pu en tirer de nombreuses remarques.

◆ Questionnaire adressé aux élèves

Les informations recueillies à partir des questionnaires nous montrent que les apprenants de Form IV du LBEE sont âgés entre 13 et 20ans. Nous avons donc affaire à des adolescents. Il est indispensable de noter que ces apprenants viennent des régions diverses du Cameroun telles que le Sud-Ouest et le Nord-ouest. Nous travaillons ainsi avec quelques vrais débutants en langue française. Pour ce qui est des effectifs, nous avons constaté un effectif pléthorique en Form IV D et C avec plus de 100 apprenants.

En ce qui concerne l'intérêt pour la langue française, la majorité (95,30%) aime la langue française ; par conséquent nous avons, en face de nous, affaire à des apprenants motivés. Cependant, l'orthographe française n'est pas autant appréciée ; en effet, près de 62,35% avouent rencontrer plus de difficulté en français écrit à cause de la mauvaise maîtrise de l'orthographe. Nous réalisons ainsi que les élèves sont moins enclins à apprendre le français écrit.

Il devient donc évident de relever que la majorité des apprenants estime avoir un niveau passable en orthographe française ; bien que cette mention soit suivie de très près par la mention bien, c'est la mention passable qui l'emporte.

Lorsque nous demandons aux apprenants à quel type d'erreur ils situeraient leurs erreurs orthographiques, la majorité parle des erreurs liées au genre, nombre et terminaisons verbales ; cette majorité est talonnée de près par les erreurs d'épellation.

Pour ce qui est de la possession du livre au programme et de son apport dans l'apprentissage de l'orthographe, nous avons été agréablement surpris car presque tous les élèves étaient en possession du *Réseau du français 4*. Parmi ceux-là, 98,56% reconnaissent la grande utilité du manuel dans leur apprentissage de l'orthographe.

Subséquent, 51,77% des élèves admettent que leurs enseignants insistent toujours sur « toujours » sur l'importance de l'orthographe en français écrit. Un grand nombre d'entre eux reconnaissent l'importance de celle-ci ; 72,95% attribuent à leurs mauvaises performances orthographiques l'absence de lecture et surtout de dictée.

Étant les principaux concernés par les problèmes orthographiques, il s'est avéré capital de prendre en considération l'avis des élèves. Les suggestions de ces derniers pour améliorer leur apprentissage des accents sont aussi variées que sensées tel que le présente le tableau N° 11.

Il s'agit à présent d'interpréter les informations recueillies grâce à des questionnaires auprès des enseignants de *French*.

◆ Questionnaire adressé aux enseignants

Notre échantillon était constitué de 07 enseignants qui ont bien voulu répondre à nos questionnaires dont six (06) femmes et un (01) homme. Il ressort qu'ils sont en majorité jeunes dans la profession car seul 42,86% ont plus de cinq (05) ans d'expérience.

Pour ce qui est de leur spécialité, nous enregistrons six (06) enseignants formés en FLS2 et un (01) en FLS1. Ce dernier a ainsi fait la filière LMF (Lettres Modernes Française) et par conséquent, ses capacités à pouvoir enseigner selon les méthodologies de FLS2 peuvent être remises en cause.

En ce qui concerne les difficultés rencontrées en français écrit, 57,14% reconnaissent tout comme leurs élèves que la *bête noire* demeure l'orthographe. Ils estiment ainsi que le niveau de leurs apprenants est passable tel que ces derniers l'avaient signalé plus haut. Toutefois, ce même pourcentage situe le plus d'erreurs orthographiques des élèves au niveau phonogrammique c'est-à-dire les différentes représentations graphiques des phonèmes qui peuvent soit altérer la valeur phonique soit ne pas l'altérer du tout. Cependant, les élèves

déclarent que le plus d'erreurs orthographiques se situe au niveau morphogrammique (ils peuvent être grammaticaux ou lexicaux et sont liés aux différentes marques de la forme du mot en rapport avec d'autres mots).

S'agissant de la fréquence d'enseignement de l'orthographe, 57,14% soutiennent la mention toujours qu'ils enseignent régulièrement l'orthographe ; cependant 42,86% seulement estiment que les apprenants se soucient de leurs productions orthographiques.

À la question de savoir la méthode utilisée pour l'enseignement du FLS2, la majorité des enseignants a dit appliqué l'Approche par compétences. Toutefois, 42,86% des enseignants ont reconnu qu'ils n'existent pas une méthode appropriée pour l'enseignement de l'orthographe. Par conséquent, chacun y va selon ses aspirations et inspirations ; entre autres, nous avons l'adoption de l'APC, de l'éclectisme au la multiplication des dictées et des productions d'écrits.

En ce qui concerne les techniques et moyens utilisés pour encourager les productions orthographiques, 85,71% reconnaissent qu'ils copient les leçons au tableau. Toutefois, seul 14,29% des enseignants attirent l'attention des élèves sur leurs orthographes lorsqu'ils enseignent tandis que 42,86% sanctionnent les fautes d'orthographe et 42,86% autres proposent des exercices de production d'écrits.

Paradoxalement, seul 28,57% des enseignants estiment que le livre au programme est d'une grande importance pour l'enseignement de l'orthographe.

Lorsque nous avons soulevé la question de la nouvelle orthographe, seul 14,29% des enseignants ont déclaré la connaître et ne l'enseigne dans les cours d'orthographe que lorsque cela est vraiment nécessaire. Les 85,71% sont restés perplexes sur la question. Or l'orthographe rectifiée de 1990 ouvre des voies pour l'adoucissement du processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français chez les apprenants du sous-système anglophone.

C'est ainsi que sous la rubrique consacrée aux suggestions des enseignants, nous avons eu : l'instauration et la vulgarisation de la Nouvelle orthographe dans les manuels et dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2 ; le recyclage permanent des enseignants de FLS2 ; l'introduction des *Nouvelles* aux fins de promouvoir le goût de la lecture ainsi que l'adoption des travaux en groupes dans les exercices de production d'écrits et

de jeux d' orthographe où l'on aura des séances de négociations du bon orthographe des mots.

En somme, nous avons eu assez d'informations théoriques sur la question de l'orthographe ; passons à présent aux tests d'aptitude en matière de productions orthographiques.

4.1.2 Interprétation des résultats des tests d'évaluation

Nous avons utilisé deux types de tests ; à savoir : un texte à corriger et une rédaction. Nous combinerons ces deux tests lors de notre interprétation.

La consigne du texte consistait à corriger les erreurs grammaticales et d'orthographe des neuf (09) mots en gras dans le texte. Ayant 114 copies à notre compte, nous avons eu un total de 1026 mots. Nous avons enregistré 720 mots mal orthographiés soit 70,18% d'erreurs.

Il ressort de ces tests que les apprenants ont du mal à faire la différence entre le participe passé et l'infinitif des verbes (j'ai demander pour j'ai demandé), à accorder les verbes en fonction de la personne (nous sommes parti, j'étais), à établir les règles existantes entre le son et la graphie (mais/mes). Le texte nous dévoile que 52,63% des élèves ont un niveau faible en orthographe. Il découle de ces données que beaucoup reste à faire afin d'amener les élèves à produire des écrits avec des fautes en deçà de 10% d'erreurs ; voire aucune faute à l'écrit.

Dans le cadre de notre travail de recherche, les erreurs d'orthographe ne sont pas négatives dans la mesure où les apprenants ont pu se justifier au regard de leurs productions. Ainsi, les dispositions cognitives des élèves nous ont permis de comprendre que les apprenants sont conscients qu'ils travaillent en français. Sur les 720 élèves ayant mal orthographié les mots du texte à corriger, 507 soit 70,42% des élèves ont reconnu se baser sur l'un ou l'autre aspect de la langue française pour écrire.

◆ Les causes des erreurs d'orthographe

La mise en groupe de mots, en propositions, en phrases et en texte des mots nécessite une forte mobilisation des connaissances. L'usage de la mémoire est fortement sollicité car seuls les dispositifs cognitifs permettront au scripteur de réussir dans sa tâche.

L'inattention des apprenants

Les élèves ne prêtent pas vraiment attention à leurs productions écrites, ils se préoccupent plus du fond que de la forme des mots choisis, raison pour laquelle ils commettent autant

d'erreurs et parfois n'arrivent pas à justifier leurs choix orthographiques. C'est ainsi qu'ils réfléchissent peu lorsqu'ils produisent leurs écrits, leur principale préoccupation étant de transmettre le message et non de bien orthographier ; or une bonne production orthographique nécessite une attention particulière.

La surcharge cognitive

Les activités de productions écrites requièrent la mobilisation de plusieurs compétences à la fois. Les scripteurs doivent établir un lien entre la chaîne orale et les signes écrits lors de la situation d'écriture ou de lecture. Ils doivent faire correspondre les phonèmes entendus et les graphèmes à écrire ou à lire. Ceci demande un haut niveau d'effort cognitif.

C'est sans doute dans ce sens que J.-P. Jaffré et D. Bessonnat⁴⁹ ont cherché à comprendre la cause des erreurs d'accord si souvent déplorées par les enseignants. Ils constatent que l'erreur ne se produit pas n'importe où et n'importe comment et qu'elle n'est pas seulement le fruit coupable de l'inattention. Ils mettent à jour les structures de phrases dans lesquelles apparaissent le plus souvent les erreurs et définissent ainsi trois critères qui rendent l'accord risqué et problématique en français. Dans *L'Orthographe au collège*, les auteurs proposent au lecteur et à l'enseignant dans sa pratique de classe la démarche qui a été la leur : observer un corpus d'erreurs et émettre des hypothèses sur le type d'erreur à l'œuvre. Ensuite seulement, ils commentent les causes d'erreurs dans les chaînes d'accord et élargissent la réflexion en évoquant à la fois les situations d'apprentissage auxquelles sont confrontés les élèves ainsi que le fonctionnement de notre langue. C'est sans doute dans ce va-et-vient entre écriture/observation, émission d'hypothèses, confrontation aux lois linguistiques, que se trouve le secret de la démarche réflexive sur la langue.

Dès lors, les causes des erreurs d'orthographe chez les élèves sont dues à la surcharge cognitive des règles de la langue française et à l'inattention caractérisée des apprenants lors de leur production d'écrits.

L'interprétation de nos données étant effectuée, vérifions si elles demeurent en accord avec nos hypothèses de recherche énoncées plus haut.

⁴⁹ Jaffré J.-P. & Bessonnat D., *Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques*, in *Pratiques*, n° 77, p. 25-42, 1993.

4.2 Vérification des hypothèses de recherche

Avant de vérifier nos hypothèses de recherche, il s'avère capital de les rappeler. Notre travail se basait sur quatre hypothèses :

1. Les enseignants de FLS2 n'attirent pas suffisamment l'attention de leurs apprenants sur la production orthographique des mots lors de leurs enseignements.
2. Il n'existe pas une méthode/approche appropriée pour l'enseignement de l'orthographe française.
3. Les apprenants, bien que conscients de l'importance de l'orthographe en langue française, n'appliquent pas correctement les règles et principes existantes dans cette langue lors de leurs pratiques orthographiques
4. Le manuel au programme de FLS2 accorde une marge insuffisante aux activités d'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

4.2.1 Vérification de l'hypothèse N° 1

Les réponses à certaines questions de notre questionnaire nous ont permis de confirmer cette hypothèse car seul 42,86% d'enseignants ont reconnu attirer l'attention de leurs élèves sur la production écrite lors des enseignements ainsi, la majorité soit 57,14 % affirme sanctionner les fautes d'orthographe. Ainsi, cette majorité sanctionne un fait sur lequel elle-même ne considère pas régulièrement lors des cours. L'enseignant ne devrait pas sanctionner les apprenants sur un aspect linguistique non enseigné ou négligé en classe. Même 57,14 % si que déclarent « toujours » enseigner l'orthographe, nous ne considérons pas cela comme un enseignement effectif parce qu'enseigner c'est enseigner et se rassurer que l'apprentissage a lieu.

4.2.2 Vérification de l'hypothèse N° 2

Notre seconde hypothèse est également confirmée. Les enseignants sont unanimes sur la question de savoir s'il existe une méthode particulière d'enseignement de l'orthographe en FLS2. Par conséquent, chaque enseignant y va selon ses aspirations et inspirations au regard des procédures utilisées. Certains enseignants soit 28,57% appliquent l'éclectisme, 14,29%, l'APC et les autres 14,29%, la nouvelle orthographe. Nous considérons dans ce travail de recherche que l'orthographe étant le visage de la langue écrite et le principal indice de

référence dans les évaluations des apprenants, des méthodes appropriées doivent être employées.

4.2.3 Vérification de l'hypothèse N° 3

Les questionnaires, les tests d'évaluation et notre séance d'activité avec les apprenants nous ont permis de confirmer cette N 3 hypothèse. En effet, nous ont témoigné être conscients de l'importance de l'orthographe dans leur processus d'apprentissage de la langue française. En plus, les tests nous ont permis de constater qu'ils avaient un niveau faible en orthographe et 70,42% des apprenants nous ont donné des raisons valables dans leurs choix des orthographes des mots. Ainsi, plusieurs maîtrisent les règles et principes de base de la langue française ; ils sont justes confus dans le choix de la bonne orthographe lors de leur application en production d'écrits. Les connaissances et les habiletés orthographiques sont en cours de maîtrise et ne sont pas encore mises en œuvre dans des routines efficaces.

4.2.4 Vérification de l'hypothèse N° 4

La vérification de cette dernière hypothèse nous a poussé à recenser premièrement les avis des principaux acteurs éducatifs en classe. À la question de savoir si le manuel au programme est d'une grande utilité pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en français, les avis sont partagés. Ainsi, 95,66% des apprenants pensent que le Réseau du français est d'une grande aide dans leur apprentissage de l'orthographe ; hors 71,43 % des enseignants infirment son apport dans le processus d'acquisition de l'orthographe du français.

Face à cette altercation d'idées, nous nous sommes aussi proposé de nous pencher sur la question. Après étude du manuel nous nous sommes rapprochée de l'avis des enseignants. En effet, le livre au programme n'accorde pas une très grande place à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ; les pratiques de productions écrites et plus précisément orthographiques ont une marge amoindrie dans le manuel. La confirmation de cette 4^e hypothèse devient donc évidente.

Nos hypothèses ainsi vérifiées, il nous incombe, à la fin de cette recherche de militer en faveur de nouvelles stratégies d'enseignement/apprentissage de l'orthographe en FLS2.

CHAPITRE 5 : RECOURS À DE NOUVELLES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE : PAR ANALOGIE ET PAR JEUX D'ORTHOGRAPHE

Ce chapitre dévoile les théories et concepts qui constitueront la base de nos propositions didactiques. Ces derniers concernent aussi bien le contenu de la leçon que la démarche à adopter ; elles seront appliquées ultérieurement dans notre fiche de cours. Il s'agit en l'occurrence du cognitivisme, du socioconstructivisme et de la Nouvelle orthographe. Nous refermerons ce chapitre par une explication de nouvelles stratégies de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par des activités ludiques.

5.1 Fondements théoriques

Ici, il est question des théories et concepts qui inspireront le développement de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par les jeux. Nous avons retenu deux théories et un concept.

5.1.1 Cognitivisme

Les théoriciens tels que Mills Gagné et Wolfgang Köhler nous montrent que l'apprentissage relève du traitement de l'information dans les structures cognitives de l'apprenant. C'est sans doute dans ce sens que l'apprentissage d'un mot se perçoit *comme l'introduction et la stabilisation en mémoire à long terme des représentations phonologique, orthographique, sémantique et grapho-motrice de ce mot*⁵⁰.

Les structures cognitives en jeu dans la production écrite et plus précisément orthographique sont : la mémoire à long terme, celle de travail et celle à court terme. La première est illimitée ; elle représente une ressource pour l'exécution de la tâche et contient les programmes moteurs nécessaires pour les représentations mentales des mots. La deuxième est limitée et mène vers la voie de traitement adéquat par assemblage et adressage des mots. La dernière, quant à elle, relève de la restitution immédiate des mots.

Dès lors, l'acquisition de l'orthographe passe par une mémorisation des mots et des règles qui régissent la langue en question. En plus, lors de toute activité de production d'écrit, l'apprenant est appelé à s'auto-interroger ou être interrogé par son guide sur ses choix orthographiques. Toutefois, le but n'est pas de privilégier les automatismes mais de faire

⁵⁰ www.orthodictate.com/produits/offre...

naitre l'autonomie par la réflexion. J.P Jaffré pense d'ailleurs que l'enfant à qui on permet d'identifier lui-même ses besoins orthographiques et de mesurer ses progrès devient responsable de son apprentissage et améliore rapidement son rendement orthographique en situation d'apprentissage et de communication.

5.1.2 Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est la théorie en vigueur pour l'enseignement/apprentissage des langues.

Cette théorie met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. Cette théorie est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès ; à savoir : la dimension constructiviste qui fait référence au sujet qui apprend : l'apprenant ; la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres apprenants et l'enseignant ; la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

De ce fait, la théorie de Lev Vygotsky exige de l'enseignant et des apprenants de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. L'enseignant place l'apprenant au centre de sa réflexion et de son action, en favorisant les situations d'interactions. La méthode d'enseignement en vigueur actuellement à savoir l'approche par les compétences s'inspire totalement de cette théorie.

En effet, dans cette nouvelle approche pédagogique tant louée par les autorités éducatives camerounaises, à savoir l'approche par compétence avec entrée par les situations de vie, L'interaction est de deux ordres : l'interaction professeur-élèves et l'interaction élèves-élèves. Dans l'optique socioconstructiviste, l'apprenant est l'acteur central de sa formation, il est auteur de son apprentissage ; il est appelé à construire ses propres connaissances et à faire éclore en lui et il est en interaction avec son environnement. Le rôle de l'enseignant est de faire apprendre. Dans la pratique de classe, les interactions élèves-élèves doivent être le mode courant de formation. Le professeur devra plus souvent permettre aux élèves de co-construire leurs savoirs et leurs compétences par les échanges, les confrontations des idées et des représentations ; d'où « l'incontournabilité » du travail en groupes. Dès lors, apprendre l'orthographe ne saurait se faire sans interactions, échanges ou co-constructions avec les

autres. L'APC accorde une place de choix à l'apprentissage de l'orthographe. C'est une composante linguistique sine qua non dans le système d'éducatif camerounais car l'apprenant est évalué par rapport à ses performances écrites lors des différentes évaluations et examens.

Les activités d'échange sur les productions orthographiques des groupes d'apprenants se révèlent être d'une très grande importance dans l'acquisition de cette composante linguistique. Elles amènent les élèves à discuter sur leurs choix orthographiques. Ces activités permettent de faire travailler les élèves dans ce que Lev Vygotsky appelle la zone proximale de développement. En effet, les apprenants dans leurs interactions avec l'enseignant se rendent progressivement compte de leurs erreurs, ils ressortent les règles et réécrivent la forme orthographique correcte. Ainsi, ces séances amènent les élèves à migrer du connu vers l'inconnu ceci avec l'aide (questions) de l'enseignant. Tout l'art de l'enseignant réside donc dans le maintien d'une dynamique sans induire les réponses. Au regard des effectifs croissants dans nos salles de classe, comme c'est le cas au LBEE, l'enseignant pourrait organiser ces activités d'échanges en groupe de huit(08) à dix(10) ou procéder à une répartition par bancs ou par rangées. Ces groupes peuvent être hétérogènes ou homogènes ; toutefois, les plus forts sont associés aux plus faibles. Afin d'éviter tout piétinement un rapporteur sera désigné pour représenter le groupe.

5.1.3 La Nouvelle Orthographe

La Nouvelle orthographe ou l'Orthographe Rectifiée, Recommandée ou encore l'Orthographe de 1990 est la plus récente et la plus importante réforme qu'est connue l'histoire de l'orthographe française. Elle a été publiée le 06 décembre 1990 par le conseil supérieur de la langue française au journal officiel dans « Documents administratifs »⁵¹. Dans le but de bien présenter l'importance de cette dernière dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, nous allons rapidement présenter quelques réformes historiques de l'orthographe et présenter les différentes atténuations de l'orthographe connues dans ce rapport de 1990.

❖ Les précédentes réformes orthographiques

Les réformes orthographiques ont pour but la simplification de certaines graphies et la suppression des anomalies, des exceptions ou de certaines irrégularités de l'orthographe du

⁵¹ Les membres de ce conseil étaient : Nina Catach, Bernard Cerquiglini, Jean-Claude Chevalier, Pierre Encrevé, Robert Martin, Michel Masson, Maurice Gross, Jean-Claude Milner, Claude Hagège et Bernard Quémada. Ils étaient sous les instructions du Premier Ministre français Michel Rocard.

français. Les rectifications orthographiques de 1990 ne sont pas les seules réformes et tentatives de réformes qu'a connues l'histoire de l'orthographe française. En effet, en 1542, Louis Meigret a proposé de rapprocher l'orthographe à la prononciation : orthographe phonétique ; et en 1620, J. Godard a suggéré de supprimer les lettres étymologiques et de remplacer des « s » muets par des accents circonflexes. Mais ces projets seront sanctionnés par des échecs. Certaines réformes adoptées sont les suivantes : En 1718, avec la 2^e édition du Dictionnaire de l'Académie française, les lettres J et V sont adoptées et différenciées du I et du U. En 1740, avec sa 3^e édition, un tiers des mots changent d'orthographe et les accents apparaissent. Par exemple : « *throne, escrire, fiebvre* » deviennent « trône, écrire, fièvre, etc. ». En 1835, avec la 6^e édition, on écrit désormais le « t » au pluriel dans les mots du type *enfants* et dans la conjugaison « oi » passe à « ai » (*étoit* devient *était*). Et en 1878, avec la 7^e édition du même dictionnaire, on remplace certains « ë » par des e accentués comme dans *poëte*. Au début du XX^e siècle, le trait d'union remplace l'apostrophe dans *grand-mère, grand-messe, etc.* Plus récemment encore, des documents officiels sur la féminisation des noms de métiers ont été publiés⁵².

❖ Le nouveau visage de l'orthographe française sous le rapport de 1990

L'orthographe du français a connu le plus de rectifications dans le projet de 1990. Ces réformes touchent entre 2 000 mots d'un dictionnaire d'usage courant qui en contient 50 000 à 60 000 et plus de 5 000 mots si on prend en compte ceux qui sont rares et techniques. Les modifications apportées concernent :

-Le trait d'union : dans un certain nombre de mots, le trait d'union est remplacé par la soudure. Exemple : « porte-monnaie » devient « portemonnaie », comme « portefeuille » ; le pluriel des noms composés : les mots composés du type « pèse-lettre » suivent au pluriel la règle des mots simples (des « pèse-lettres ») ;

-L'accent circonflexe : il n'est plus obligatoire sur les lettres « i » et « u », sauf dans les terminaisons verbales et dans quelques mots pour marquer la distinction. Par exemple : « qu'il fût », « mûr » ;

- Le participe passé des verbes pronominaux : il est invariable dans le cas de « laisser » suivi d'un infinitif. Exemple : elle s'est laissé mourir ;

⁵² Publiés en France en 1999.

- et des anomalies des mots empruntés et des séries désaccordées : pour l'accentuation et le pluriel, les mots empruntés suivent les règles des mots français (exemple : un « imprésario », des « imprésarios ») et pour des graphies sont rendues conformes aux règles de l'écriture du français (un « chariot » devient « charriot » comme « charrette ») respectivement. Ainsi, des règles orthographiques sont nées de ces rectifications de 1990⁵³.

L'orthographe issue de ces réformes est qualifiée de nouvelle (NO), recommandée, rectifiée (OR), révisée, modernisée ou de 1990, en opposition à l'orthographe dite traditionnelle ou ancienne. Néanmoins, l'Académie française accepte les deux orthographes : « Aucune des deux graphies ne peut être tenue pour fautive ».

5.2 Vers un enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par les jeux en FLS2

Un enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par les jeux d'orthographe nous semble être approprié pour une meilleure acquisition de ladite composante linguistique et une modification définitive des comportements chez les apprenants du sous-système anglophone.

L'orthographe française a toujours été perçue comme un système complexe aussi bien par les apprenants du français langue maternelle que par ceux du français langue seconde 1 et plus encore par ceux de FLS2. Cette complexité est justifiée par le système phonético-graphique de la langue. En effet, le nombre de phonèmes est bien inférieur à celui des graphèmes qui les transcrivent ; c'est ainsi que nous avons 26 lettres pour 38 phonèmes d'où l'écart entre le son (phonème) et l'écriture (orthographe). En plus, les graphèmes sont au moins deux fois plus nombreux que les 38 phonèmes. Exemple : le phonème /o/ comprend quatre versions graphiques : o-au-eau et ô. Au regard de ceci, nous convenons qu'il est important d'amener les élèves à percevoir l'orthographe comme un système certes complexe, mais dont ils peuvent découvrir progressivement les grands principes ; des principes qu'ils pourront ensuite anticiper. D'où le recours à l'analogie et aux jeux d'orthographes.

5.2.1 Enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie en FLS2

En morphosyntaxe, l'analogie se fonde sur les régularités supportées par les ressemblances, les apparentements, les affinités ou même l'identité⁵⁴. Selon le dictionnaire

⁵³ Voir Annexe, n° 2.

⁵⁴ Pr E. Dassi, Cours de morphosyntaxe, bilingues 5, 2014-2015.

alphabétique et analogique de la langue française, en linguistique, l'analogie est l'action assimilatrice qui fait que certaines formes changent sous l'influence d'autres formes auxquelles elles sont associées dans l'esprit et qui détermine des créations conformes à des modèles préexistants. L'orthographe d'un mot étant susceptible de changer de forme en fonction des lettres ou des autres mots qui l'entoure, nous estimons que l'approche analogique serait l'une des plus appropriées dans l'acquisition de la composante orthographique par les apprenants de FLS2. Cette stratégie d'enseignement de l'orthographe met donc à profit la voie indirecte de traitement de transformation des productions orales en celles écrites.

En effet, l'enseignant, avec la totale participation des apprenants, doit faire recours aux mots et formes orthographiques déjà connus pour atteindre ceux inconnus. De ce fait, que ce soit en orthographe grammaticale ou d'usage, il doit établir des successions de rapprochements lors de ces enseignements. Apprendre l'orthographe deviendra donc une association d'idées. L'enseignant amènera les élèves à réfléchir et à questionner le mot correct dans toutes situations d'enseignement/apprentissage ; ceci au regard des connaissances préexistantes.

L'enseignement/apprentissage par analogie s'applique plus à l'orthographe lexicale ; c'est ainsi que l'enseignant et les élèves pourront régulièrement faire appel soit à des apparentements phonético-graphiques : L'enseignement/apprentissage de l'orthographe peut faire naître cette relation d'analogie : le phonème [ɛ] se transcrit aussi par la graphie « ai » comme dans **maison**, **mais**, **faible**, **semaine**, **mairie** ; le son [j] est associé au graphème « ll » comme dans **fille**, **famille**, **coquillage**, **habillage**, **pillage** et **bille**. Pour un sujet qui n'a pas compris le principe des relations graphème-phonème, la mise en mémoire d'un mot comme « chapeau » nécessite de retenir 7 unités (les 7 lettres), qui paraissent alors arbitraires. En revanche, pour un sujet qui sait décoder, l'orthographe de ce mot se clarifie. L'analyse graphophonologique permet en effet de repérer les graphèmes « ch » et « eau » qui sont incontournables. Elle permet de comprendre aussi que « ch » représente [ʃ] et que « eau » représente [o]. Il faudra encore retenir ce « ch » et ce « eau », mais l'effort ne porte pas sur la totalité du mot, et les alternatives sont, malgré tout, peu nombreuses (essentiellement o, au et eau) ; ainsi, chapeau s'écrit avec « eau » et non avec « o ou au » comme dans « gâteau et château ». Du fait que la graphophonologie forme la base du « plurisystème orthographique » du français, il n'y a donc pas de connaissances orthographiques sans connaissances graphophonologiques. Ou encore établir des relations

morphologiques de « voiture » avec « voiturette » ; ou étymologiques avec « gril, griller, grillade ».

Pour les enseignements de « a » et « à », de « est » et « et » ou de « sont » et « son », l'enseignant fera découvrir aux apprenants les rapprochements des « a, est et sont » d'avec les verbes tout en donnant la nature des autres éléments qui prêtent à confusion : « à et de » sont des prépositions et « son » adjectif possessif. De même ce dernier fera un rapprochement entre les terminaisons verbales « ent ou aient » d'avec le pluriel et « e ou ait » d'avec le singulier. Il en va de même pour les distinctions en genre, en nombre et les différents accords des participés passés. Par exemple, la plupart des noms se terminant par « é » sont féminin comme dans amitié, gaieté, clé, et tranquillité. Les exceptions devraient être enseignées comme des entités séparées des normes, cela veut dire que l'enseignant devrait éviter d'introduire les exceptions à la règle au même moment que la règle de peur de créer des surcharges cognitives chez les apprenants. D'où l'appui des activités ludiques.

5.2.2 Enseignement/apprentissage de l'orthographe par les jeux en FLS2

Les jeux permettent la détente de la mémoire. Longtemps considérés comme des activités physiques ou mentales sans fin utile, auxquelles on se livre pour le seul plaisir qu'ils procurent, les jeux se sont vus réhabiliter par une nouvelle fonction dans la psychologie contemporaine et l'école active. L'expérience a prouvé que l'introduction du jeu en classe de langues secondes et/ou étrangères fournit au jeune apprenant la motivation qu'il n'avait pas. Ainsi, les activités ludiques dans l'apprentissage sont des sources de motivation pour les apprenants. Ainsi, l'introduction des jeux d'orthographe dans l'enseignement/apprentissage du FLS2 ne peut qu'être perçue d'un bon œil.

Les exercices-jeux sont regroupés en fonction des difficultés. Parmi ces jeux d'orthographe, nous avons :

-Les jeux pour remédier aux difficultés phonétiques tels que le jeu de la phrase absurde et le jeu du loto. Le jeu de la phrase absurde permet aux apprenants de distinguer les phonèmes proches grâce à la différence de sens. Entre deux propositions, les élèves doivent choisir le mot qui leur semble le plus approprié. Ex : Je vais chercher mon père à la car/ gare.

Le jeu du loto consiste à vérifier les correspondances graphie/ phonie ; ceci à l'aide des cartes où sont écrits des mots. En groupe, les élèves tirent leur carte chacun son tour et lisent le mot

inscrit sur la carte, les autres membres du groupe s'accordent sur l'orthographe juste du mot, le transcrivent et après, sous le contrôle de l'enseignant, ils passent à la correction.

-Les jeux pour compléter ou améliorer le capital des mots comme le jeu des mots, l'anagramme et le jeu des lettres inconnus. Les jeux des mots ont pour caractéristiques de donner un mot en début de cours et demander aux élèves de donner autant de mots de la même famille que possible en prenant en considération leurs différentes graphies ; exemple : le mot « terre » peut générer d'autres mots tels que enterrer, déterrer, enterrement, terrer et déterrement . La correction peut se faire à la fin du cours ou à la maison. L'anagramme est un jeu qui consiste à retrouver les graphies d'autres mots croisés, fléchis ou cachés dans un mot donné. Par exemple : épouse, soupée ; pousse, soupes ; rame, mare ; etc. Le jeu des lettres inconnus quant à lui est constitué d'un tableau rempli par quelques lettres et ayant à chaque bande verticale une définition du mot à trouver. Les apprenants chercheront donc à restituer les lettres manquantes pour former le mot recherché.

-Les jeux pour parfaire et découvrir l'orthographe grammaticale : le jeu de la fleur ou de millepattes et celui des phrases mêlées. Le jeu de la fleur et de millepattes renvoie à une même structure. Ils poursuivent le même objectif ; à savoir : associer des éléments de la langue en faisant correspondre les marques syntaxiques. Le jeu des phrases mêlées, pour sa part, est basé sur la reconstitution des termes de deux phrases mélangés. Exemple : Les / armoire / de la / chambre / jouent / sans cesse. Cette / élèves / de / classe / grince / joyeusement. Ces jeux peuvent être adaptés aussi bien à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale. Tout dépend de l'enseignant. Il faut toujours tenir compte du niveau des apprenants avant de proposer ces jeux.

Les jeux d'orthographe peuvent suivre les techniques d'apprentissage désirées par les acteurs éducatifs en action. Ils peuvent être menés individuellement ou en groupe. Toutefois, nous privilégierons les activités en groupe car cela permettra au plus forts en orthographe de tirer les moins forts en orthographe ; en plus, lors de ces travaux en groupes, il y aura des interactions, des échanges, confrontations et négociations du sens du mot et de son orthographe. L'enseignant peut répartir des groupes homogènes ou hétérogènes par rangées, par bancs ou par nombre précis (huit à dix apprenants/groupe). Une personne sera choisie comme rapporteur du groupe lors du feedback à l'enseignant et à la classe.

Cependant, l'enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par les jeux nécessite beaucoup d'attention de la part des acteurs de ce processus. L'enseignant, tout

comme les apprenants, doivent disposer d'un bagage de connaissances assez solide pour réussir leurs pratiques d'analogies et de jeux. Ceci étant, la migration du connu vers l'inconnu nécessite des connaissances préexistantes ; sans ces connaissances préalables, ces stratégies s'avèreront caduques.

C'est dans ce même ordre d'idées que l'argument d'autorité est donné par le programme français pour l'enseignement du français :

Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle. Le professeur de français accorde donc une attention constante à la bonne maîtrise de l'orthographe par ses élèves, notamment à leur capacité d'orthographier correctement leur propre texte. L'acquisition de la compétence orthographique est indissociable des savoirs acquis dans les séances consacrées à la grammaire et au lexique. Elle rend nécessaire un apprentissage raisonné et régulier, étroitement articulé avec ces séances : le professeur veille à la mémorisation des règles essentielles et à leur réinvestissement dans des activités d'écriture variées.⁵⁵

En plus, l'enseignant et les apprenants ne doivent pas être distraits ou se laisser emporter par les jeux. Les jeux ici ont une portée pédagogique et cela doit être maintenu tout au long du cours.

⁵⁵ *Projet de programme de français pour le collège*, Ministère de l'Éducation nationale de France, avril 2008.

CHAPITRE 6 : SUGGESTIONS ET ÉLABORATION D'UNE FICHE DE PRÉPARATION DE COURS

L'enseignement/apprentissage de la production écrite en général et de l'orthographe en particulier doit bénéficier d'un peu plus d'innovation. Pendant des années le français écrit à toujours été relégué au second plan ; l'heure est venue pour lui d'occuper la place qui est la sienne aux cotés de l'oral. Il est certes vrai qu'une langue est d'abord parlé avant d'être écrite ; toutefois, il n'en demeure pas moins vrai que les pensées de différents peuples sont codifiées dans les écrits des siècles durant et comme le dit si bien un adage populaire: *les paroles s'envolent mais les écrits restent et l'orthographe demeure la seule voie d'accès à ces écrits*. En outre, tout apprenant du système éducatif camerounais en général et du sous-système anglophone en particulier, ne sera jugé lors des évaluations et futurs examens du *French* que sur la base de la maîtrise des règles d'agencement des lettres et mots dans la langue française dont sur les productions orthographiques et d'écrits. Par conséquent, pour atteindre l'objectif qui a été fixé, à savoir l'amélioration du processus enseignement/apprentissage de l'orthographe du français, nous nous appuyerons sur les théories et concepts énoncés précédemment pour faire des suggestions aux différents acteurs du sous-système éducatif camerounais. Enfin nous élaborerons une fiche de cours modèle portant sur l'approche telle que prônée par notre recherche sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Nous pensons ainsi que chaque acteur a un rôle capital à jouer dans le processus enseignement/apprentissage de l'orthographe française dans le sous-système anglophone.

6.1 Suggestions

Notre intention ici est de faire participer tout le monde afin d'atteindre les objectifs d'enseignement du FLS2 et plus précisément de l'orthographe. Il est question donc d'interpeller les ministères, les auteurs de manuels scolaires, les enseignants et les apprenants.

❖ Les ministères en charge de l'éducation

Au Cameroun, trois ministères sont en charge de l'éducation. Il s'agit du Ministère de l'Éducation de base, du Ministère des Enseignements secondaires et du Ministère de l'Enseignement supérieur. Ces ministères doivent se réunir et réfléchir sur l'éventualité d'une adoption et vulgarisation de l'Orthographe Rectifiée au Cameroun. Tout comme la France, la Suisse, la Belgique et le Canada, ils doivent s'accorder sur l'application de cette orthographe

en contexte camerounais car la majorité des enseignants ignorent son existence et son apport dans la simplification de l'orthographe du français.

En dépit du fait que la réforme de 1990 ne soit pas exhaustive, elle devrait aider à résoudre certaines difficultés orthographiques.

En plus, le Ministère des Enseignements secondaires pourrait réfléchir sur une éventuelle adoption d'une méthode particulière dans l'enseignement de l'écrit en général et de l'orthographe en particulier sous l'APC en FLS2 comme c'est le cas dans le « writing » pour les apprenants francophones de la langue anglaise avec le « process-writing method ».

En outre, il serait bénéfique d'introduire clairement, au niveau de l'orthographe grammaticale, l'analyse grammaticale dans les programmes de FLS2 parce qu'elle permet aux apprenants de distinguer une catégorie grammaticale d'une autre. Elle permet aussi de reconnaître le sujet, le complément d'objet dans une phrase. Ainsi, les erreurs telles que « tout me plaisais » ne seront plus que de l'histoire ancienne.

Les inspecteurs pédagogiques pourront donc œuvrer dans ce sens en organisant des séances de recyclage des enseignants sur la question car les apprenants se basent sur des dispositifs cognitifs lors de leurs productions orthographiques. Ces dispositifs pourraient être moins touffus si la réforme était appliquée.

❖ **Les auteurs de manuels scolaires**

Ces derniers ne pourront inclure la nouvelle orthographe et les nouvelles stratégies d'enseignement de l'orthographe dans les manuels que si et seulement si les textes ministériels donnent leur accord, raison pour laquelle nous continuerons à voir des activités d'orthographe/prononciation se limitées à la consigne: observe et répète.

Cependant, nous proposons aux auteurs de Le Réseau en français d'introduire plus de leçons d'orthographe qui ne se limitent plus à une maigre consigne mais s'étend sur plus de pratique de la production écrite. Ceci étant, ils pourront également inclure par analogie des petites astuces sur l'acquisition de l'orthographe appropriée dans toutes les rubriques du manuel.

❖ **L'enseignant**

En attendant, l'adoption et l'application de la nouvelle orthographe et de la nouvelle méthode d'enseignement de l'orthographe, l'enseignant devrait réorganiser ses enseignements

au regard de la nouvelle orthographe. Il est un maillon vital dans le processus d'enseignement/apprentissage. Le plus grand travail lui incombe.

L'enseignant doit disposer de connaissances variées dans la langue qu'il enseigne. Il doit être à même de dire à l'apprenant pourquoi le mot grandiose prend un « s » et non deux « s ». Il doit faire des rapprochements lors de ses enseignements afin de permettre aux apprenants de faire la part des choses dans l'application des règles et principes de la langue française et leur permettre d'en sortir moins confus.

En outre, l'enseignant doit toujours se rassurer de la prise des notes par les élèves. Il est chargé de vérifier si les apprenants produisent la bonne orthographe des mots. En cas d'erreurs chez l'élève, l'enseignant ne doit pas se précipiter dans la correction de l'erreur, au contraire il doit amener l'apprenant à réfléchir et à justifier son choix. Cette petite séance de questionnement peut amener l'apprenant à se retrouver dans la règle. Les enseignants doivent toujours avoir le réflexe de reproduire les mots au tableau même les mots les plus simples car tout peut échapper à l'apprenant. Il doit aussi privilégier le travail en groupe dans les exercices de production d'écrits et les pratiques de jeux d'orthographe.

En plus, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, l'enseignant doit proposer des exercices de productions écrites et toujours procéder à leurs corrections chaque semaine. Il pourrait, par exemple en début de semaine, demander aux élèves de produire un texte sur une double feuille ; exercice qu'il récupéra et corrigera. En fin de semaine, il recensera les plus d'erreurs et organisera une séance d'activité de quelques minutes avec les élèves afin de permettre à ces derniers de justifier leurs choix orthographiques et ensemble ils recentreront les règles et principes qui gouvernent la langue. Lorsqu'un élève se relit seul, il peut ne pas s'apercevoir de ses erreurs. La correction avec l'enseignant est donc capitale ; elle implique trois opérations successives : la détection de l'erreur, l'analyse de l'erreur et le remplacement par la forme juste.

L'enseignant peut proposer des phrases du jour, qu'il corrigera à la fin de l'heure avec les élèves.

En plus, il a pour objectif de bien former ses apprenants, de leur dispenser le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Par conséquent, il pourrait opter de suivre une autre méthode dans l'enseignement de l'orthographe du français et ne pas se limiter uniquement à la consigne telle que présentée dans le manuel. Le livre n'est qu'un support didactique ; il n'est en aucun cas la vérité éternelle et l'unique outil d'enseignement. Les cours d'orthographe ne

doivent pas être cantonnés à la seule activité « orthographe/prononciation », ils doivent s'étendre dans toutes les activités d'apprentissage du FLS2. Ceci dit, il s'agit de faire de l'enseignement de l'orthographe un enseignement d'interactivité.

❖ **L'apprenant**

L'apprentissage peut être plus difficile lorsque l'élève n'est pas en charge de sa gestion du temps ainsi que de ses stratégies affectives. Des recherches ont démontré que les élèves les moins bien organisés obtenaient les résultats les plus faibles et avaient le plus de difficultés à répondre aux exigences scolaires. Le même constat s'observe pour les élèves qui refusent de prendre des risques. L'apprenant doit être flexible dans la prise des risques pour ce qui est de l'apprentissage de l'orthographe. Plusieurs refusent de prendre des risques, ce qui nuira grandement à leur capacité de mobiliser leurs ressources et de s'engager dans des tâches plus complexes. Si la compétence se développe dans l'action et que l'élève refuse de prendre des risques, il aura alors du mal à devenir plus compétent.

L'acte d'écrire implique de la part du scripteur des connaissances, des stratégies et des habiletés diverses auxquelles s'ajoute la connaissance des trois grandes stratégies d'écriture : planification, mise en texte et révision.

En plus, l'apprenant doit s'appuyer sur des expériences d'écriture autonomes, se relire chaque fois qu'on produit un texte ; utiliser le brouillon. Il doit mieux s'organiser pour mieux apprendre. Ainsi, l'apprenant doit se montrer plus disposé à apprendre. Il doit s'appuyer sur des livres, ouvrages en grammaire, conjugaison et orthographe du français ; et toujours recourir au dictionnaire. Il peut également demander de l'aide des pairs ou travailler avec ses camarades. En plus, l'avènement des technologies de l'information et de la communication est d'un très grand apport dans l'apprentissage.

Lors de son apprentissage de l'orthographe, l'apprenant doit toujours réviser sa réponse, sa proposition, sa phrase, son paragraphe ou son texte produit pour éviter les erreurs orthographiques. La relecture de sa production écrite permet de convoquer des connaissances variées chez l'apprenant ; sa cognition entre pleinement en fonction à ce moment précis.

L'apprenant doit également beaucoup lire (livre, ouvrage, affiches, presse écrite en langue française, etc.) afin d'enrichir son vocabulaire et être en contact permanent avec de nouvelles graphies des mots de la langue apprise.

6.2 Fiche de préparation d'un cours

Nom de l'enseignante : MELI DOUANLA INNES SAMMY-JOE

Établissement : Lycée bilingue d'Etoug-Ebe

Classe : Form 4D

Effectif : 114

Matière : français

Leçon : orthographe/prononciation

Titre : Le son [e] à l'infinitif et au participe passé des verbes

Durée : 50 minutes

Date : Jeudi, le 23 avril 2015

Période : 11h20-12h10

Prérequis : les élèves connaissent les prépositions et peuvent conjuguer des verbes au passé composé.

Objectif pédagogique opérationnel(O.P.O) : À la fin de cette leçon, les apprenants seront capables de distinguer la graphie « é » de « er » lors de leurs productions écrites dans les situations de vie courante.

Supports didactiques : - *Le Réseau du français 4*, Kang Dickson et alii ;

-L'Orthographe verbale du français, entre hypernorme et acquisition, *Le Français aujourd'hui*, Jean-Louis Chiss et Jacques David ;

-*Le Bon Usage*, Grevisse ;

-*Larousse*, livre de bord, orthographe ;

-*Grammaire du français 4^e/3^e*, EDICEF ;

-Guide pratique pour tous en grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire, 2^e édition, Nkeugang Richard ;

-www.google.com ;

-Les images ;

- Les craies blanches et de couleur et le tableau noir.

Mise en train

-Qu'est-ce qu'une préposition ? Donnez des exemples de préposition.

(Une préposition est un mot ou groupe de mot invariable qui indique le rapport entre deux mots. Exemple : de, à, pour, sans, etc.)

-Conjuguer les verbes « chanter » et « se laver » au passé composé.

(J'ai chanté, tu as chanté, il/elle a chanté, nous avons chanté, vous avez chanté, ils/elles ont chanté. Je me suis lavé(e), tu t'es lavé(e), il s'est lavé, elle s'est lavée, nous nous sommes lavé(e)s, vous vous êtes lavé(e)s, ils se sont lavés, elles se sont lavées.)

Objectif Pédagogique Intermédiaire (O.P.I) : Vérifier les connaissances antérieures des élèves et les préparer à la nouvelle leçon

Activités : L'enseignante pose des questions et donne des consignes ; les élèves répondent et certains sont désignés pour conjuguer les verbes au tableau

Durée : 05 minutes

Présentation

Corpus

L'année passer, les villageois ont célébrer la fête des moissons quand les récoltes se sont achever. Ils étaient exciter de participé à cette fête apprécier dans la région ; mais le chef devait consulté les anciens avant de lancé les activités. Après cela, la célébration a commencer. Les joueurs de tambours se sont regrouper sous le baobab pour joué de la bonne musique. Les enfants ont aider les femmes à préparé les ignames. Pour une fête plus belle, les hommes allaient cherché du vin dans la forêt.

O.P.I : Présenter la notion à enseigner aux élèves

Activités : L'enseignante écrit au tableau et les élèves observent en silence le corpus.

Durée : 05 minutes

Manipulation

-Lisez le texte au tableau

- En groupe de dix (10) : -identifier tous les verbes de ce texte et souligner les au tableau;

-À quel groupe appartiennent ces verbes ? (ils appartiennent au 1^{er} groupe) ;

-Quel est le son le plus fréquent dans ces verbes ? (le son [e]) ;

-Ces verbes ayant le son [e] contiennent des erreurs d'orthographe grammaticales : recenser les et corriger les en tenant compte des accords.

-Quels sont les règles qui permettent l'emploi de « er » ou de « é » ? (après une préposition ou un verbe conjuguer le verbe qui suit prend « er »; or après un auxiliaire ou un nom commun, le verbe qui suit prend « é ». –en plus, pour savoir si tu peux écrire un verbe du 1^{er} groupe avec « er » ou « é », tu remplaces ce verbe par un autre verbe du 3^e groupe comme « prendre ou vendre ». S'il reste sous la forme « prendre ou vendre » alors le verbe sera en « er » mais s'il devient « pris ou vendu » alors le verbe se terminera par « é ».

-Comment appelle-t-on les verbes en « er » et ceux en « é » ? (les verbes en « er » sont des infinitifs et ceux en « é » sont des participes passés).

-Quel est le son que l'infinitif et le passé composé ont en commun ? (ils ont en commun le son [e]).

O.P.I : amener les élèves à découvrir et construire la leçon du jour sur le son [e] à l'infinitif et au participe passé des verbes du 1^{er} groupe.

Activités : l'enseignante répartit la classe en groupe de dix (10), donne des instructions et pose des questions. Les élèves travaillent en groupe. Un élève par groupe est désigné pour exposer les réponses de son équipe. À tour de rôle, chaque représentant explique les raisons des choix orthographiques de son groupe et les règles émanent de leurs justifications ; ceci sous la pleine participation du reste de la classe et de l'enseignante.

Durée : 15 minutes

Fixation

Former deux (02) phrases avec un verbe à l'infinitif et un verbe au participe passé.

O.P.I : Amener les apprenants à réemployer le son [e] dans les verbes à l'infinitif et au participe passé respectivement.

Activités : L'enseignante donne un exercice ; les élèves le font individuellement. Certains sont choisis pour écrire leurs phrases au tableau. Les phrases sont corrigées par la classe et l'enseignante si nécessaire.

Durée : 05 minutes

Retenons :

Orthographe/prononciation : Le son [e] à l'infinitif et au participe passé des verbes

Le verbe se met à l'infinitif en « er » s'il est placé après une préposition ou un autre verbe conjugué. L'infinitif a la forme d'un nom et reste invariable. Le verbe s'écrit avec « é » pour marquer le participe passé. Il est utilisé après un auxiliaire ou un mot qu'il qualifie. Le participe passé peut varier en genre et en nombre.

Pour savoir si tu peux écrire un verbe du 1^{er} groupe avec « er » ou « é », tu remplaces ce verbe par un autre verbe du 3^e groupe comme « prendre, vendre ou revenir ». S'il reste sous la forme « prendre ou vendre » alors le verbe sera en « er » mais s'il devient « pris, vendu ou revenu » alors le verbe se terminera par « é ».

Exemples : -Yvana est rentrée tard hier. (Yvana est revenue tard hier et non Yvana est revenir tard hier.)

-Paul doit manger des légumes. (Paul doit prendre des légumes et non Paul doit pris des légumes.)

-J'ai des cadeaux à partager. (Ou à vendre et non à vendu)

(Plus exemples des élèves).

NB : verbe conjugué ou préposition + verbe en « er » Auxiliaire ou mot + verbe en « é ».
--

O.P.I : Fixer les connaissances des apprenants sur les différentes productions graphiques du son [e] des verbes à l'infinitif et au participe passé.

Activités : L'enseignante écrit au tableau et les élèves recopient. Elle circule dans la salle pour se rassurer que tous les apprenants prennent les notes et les prennent correctement.

Durée : 05 minutes

Exploitation

Exercice : Jeu d'orthographe

En groupe, réécrivez ces phrases selon la bonne orthographe du son [e]

-Le proviseur/a/classer/de/ les bulletins /demandé/par ordre alphabétique.

-Mes parents/partager/vont/à/les cadeaux/m'aider.

-Les femmes/pour/recommandées/les touristes/sont/renseigner/entrées ici.

-Les élèves/travaillé /tricher/ont/pendant les examens /sans.

O.P.I : Vérifier si les élèves peuvent distinguer le son [e] de l'infinitif de celui du participe passé.

Activités : L'enseignante répartit la classe par bancs (03 bancs par groupe) et leur donne un jeu d'orthographe à effectuer. Chaque groupe travaille sous le suivi de l'enseignante. Un secrétaire recopie les réponses justes du groupe et le représentant dudit groupe donne le feedback à toute la classe. En cas d'erreurs, l'enseignante questionne l'usage de la forme incorrecte et de là découle la réponse.

Durée : 10 minutes

Évaluation

Observer attentivement ces images et raconter une histoire ; faites usage de l'infinitif et du participe passé.

O.P.I : Évaluer les acquis des apprenants

Activités : L'enseignante présente les images d'une scène de la vie quotidienne et donne des consignes aux élèves. Ces derniers observent les images et font individuellement l'exercice dans leurs cahiers. L'enseignante examine les cahiers de quelques-uns et à travers des questions et explications, ceux qui ont commis des erreurs s'autocorrigent.

Durée : 05 minutes.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenue au terme de notre travail de recherche qui portait sur « l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français dans le sous-système anglophone », il est important de rappeler que nous sommes partie du constat selon lequel les apprenants du FLS2 commettaient beaucoup d'erreurs orthographiques lors de leurs productions d'écrits. Nous nous sommes alors demandé comment améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans le sous-système anglophone. Ce problème nous a poussée à émettre quatre hypothèses de recherche liées à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

La première et la deuxième hypothèse concernaient les enseignants et leurs méthodes d'enseignement. D'après nous, ils n'attirent pas suffisamment l'attention des élèves sur l'orthographe les pratiques orthographiques lors de leurs enseignements et il n'existe pas une méthode particulière pour l'enseignement de l'orthographe. La troisième hypothèse concernait les apprenants qui, bien que conscients de la place de l'orthographe dans leur apprentissage du français, n'appliquent pas correctement les règles de la langue dans leurs productions écrites. La dernière hypothèse concernait le manuel scolaire. Nous avons émis l'hypothèse de recherche selon laquelle l'enseignement/apprentissage de l'orthographe ne suivait pas une méthode précise. Afin de soutenir notre point de vue, nous avons fait un récapitulatif des travaux précédents sur le français écrit et sur l'orthographe.

Dans le but de mener à bien notre travail de recherche, nous avons commencé par une définition des concepts tels que l'enseignement, l'orthographe et le FLS2, ensuite nous avons abordé notre cadre théorique ; ce dernier tournait autour de cognitivisme et la théorie des erreurs. Ainsi, après de nombreuses recherches sur ces théories, nous avons abordé le cadre méthodologique de notre recherche. Nous avons aussi profité pour faire un bref historique des méthodologies de l'enseignement des langues ainsi qu'une typologie de ces méthodologies.

Notre population cible s'est intéressée aux apprenants de Form 4 du Lycée bilingue d'Etoug-Ebe, à leurs enseignants et à leur manuel scolaire.

Les données collectées à l'aide de nos questionnaires, tests d'évaluation et l'analyse du livre au programme ont d'abord été brièvement analysées. Elles ont ensuite été interprétées. Les données obtenues nous ont fait remarquer le niveau relativement faible en orthographe des apprenants (un pourcentage d'erreurs de l'ordre de 52,63%). Cela nous a poussé à interroger les apprenants lors des ateliers de négociation graphique afin qu'ils nous expliquent, à travers des stratégies métacognitives, les raisons de leurs choix orthographiques.

Les séances d'activité nous ont prouvé que les apprenants suivaient des logiques variées et justifiées lors de leurs choix orthographiques. Les données ont également révélé des erreurs d'ordre phonétique, phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. Les causes des erreurs ont été rattachées à l'inattention et à la surcharge cognitive. Les résultats de l'enquête nous ont permis de confirmer nos quatre hypothèses de recherche.

Nous pensons fermement que les raisons évoquées par les apprenants peuvent motiver les choix de nouvelles stratégies d'enseignement de l'orthographe dans l'espoir de l'adoption probable d'une méthode d'enseignement de l'orthographe en FLS2. Dès lors sous l'influence du cognitivisme, du socioconstructivisme de Lev Vygotski et la nouvelle orthographe, nous avons établi des enseignements de l'orthographe par analogie et par les jeux d'orthographe en FLS2. Pour un meilleur enseignement de l'orthographe il est impératif de créer de l'ordre dans la mémoire de ces apprenants de FLS2 et de les motiver au maximum. L'enseignant doit donc pouvoir adopter ces stratégies lors de ses séances d'enseignements.

Le dernier chapitre de notre travail élabore des suggestions et propositions didactiques aux différents acteurs du sous-système éducatif anglophone dans l'optique d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français en situation de FLS2. Nous avons clôturé notre travail par l'élaboration d'une fiche de préparation de cours mettant en pratique les idées prônées dans le chapitre précédant ; servant ainsi de cours modèle.

Ce travail n'ayant pas la prétention de s'étendre sur tous les aspects de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, espérons qu'il contribuera tout de même à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français dans le sous-système anglophone. Nous recommandons de ce fait aux futurs chercheurs qui désireraient emprunter les mêmes voies de se focaliser sur l'enseignement/évaluation des productions écrites et performances des apprenants en FLS2.

BIBLIOGRAPHIES

1- TEXTES OFFICIELS

- ◆ *Loi n 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.*
- ◆ MINESEC, *Guide pédagogique du français II et du PEBS. Classes de Forms I-V*, 2007.
- ◆ *Programme de français deuxième langue : classes de Form 1 et Form 2*, 2014.
- ◆ *Projet de programme de français pour le collège*, Ministère de l'Éducation nationale de France, avril 2008.

2- OUVRAGES

- ◆ BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé Cameroun, éditions clé, 2005.
- ◆ BENVENISTE, Claire-Blanche, *L'orthographe, Le Grand Livre de la langue française*, Paris, Editions du Seuil, 2003.
- ◆ BRISSAUD, Catherine et BESSONNAT, Daniel, *L'orthographe au collège. Pour une autre approche*, CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, 2001.
- ◆ CATACH, Nina, *Les délires de l'orthographe*, Paris, Plon, 1989.
- ◆ CATACH, Nina, *L'orthographe française : Traité théorique et pratique*, Paris, Editions Fernand Nathan, 1986.
- ◆ CHERVEL, André, *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1977, p.48.
- ◆ CHISS, Jean-Louis et DAVID, Jacques, *L'orthographe du français et son apprentissage*, Armand colin, 2011.
- ◆ COGIS Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.
- ◆ COGIS, Danièle et BRISSAUD, Catherine, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris, éd Hatier, 2011.
- ◆ COSTE, Daniel et al. , *Un Niveau-Seuil*, Paris, Conseil d'Europe (Strasbourg) et Hatier-Didier, 1976.
- ◆ CUQ, Jean-Pierre, *Le Français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*, Paris, Hachette, 1991.
- ◆ DAVID, Jacques, *Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants*, dans *Autour du mot, actes du séminaire du centre du français moderne*, Paris, éditions Lambert-Lucas, 2010.
- ◆ DROUARD, Françoise, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*, Paris, Delagrave (guides de poche de l'enseignant), 2009.
- ◆ FAYOL, Michel et JAFFRÉ, Jean-Pierre, *Orthographier*, Presses universitaires de France, 2008.
- ◆ FAYOL, Michel et al, *Des orthographes et leurs acquisitions*, Delachaux et Niestlé, 1997.
- ◆ GREVISSE, Maurice, *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française*, Gembloux, édition J. Duculot, S.A., 1975.
- ◆ PUREN, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, Col. DLE, 1988.
- ◆ ROEGIERS Xavier, *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement (2^{ème} éd.)*, Bruxelles : De Boeck, 2001.
- ◆ SALLA, J., Christopher, *Psychology for Teachers*, B'da T-Tam printers Com. Ave., 2004.

- ◆ STONES, E., *An Introduction to Educational Psychology*, Ibadan, Spectrum Books Limited, 1966.
- ◆ VOORHEES, Richard A., *Competency based learning models: a necessary future: Measuring what matters: competency-based learning models in Higher education*, San-Francisco: Jossey-Bass. New directions for institutional research, 2001.
- ◆ WILKINS, D. A., *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, 1976.

3- Dictionnaires

- ◆ CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français Langue Etrangère et Seconde*, Paris : CLÉ International, 2003.
- ◆ DUBOIS, Jean et al. , *Larousse, livres de bord, orthographe*, Paris, Larousse 2004.
- ◆ GALISSON, Robert et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.389.
- ◆ ROBERT, Paul, *Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française*, Paris, Robert, 1979, p.89.
- ◆ SILLAMY Norbert, *Larousse dictionnaire de psychologie*, Paris, éditions France Loisirs, 2000.
- ◆ MESSE, Delepine, *Le dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*, Paris, Broch 1973, p.115.

4- Articles

- ◆ ALKHATI, Mohammed, « La maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE, The Mastery of French Spelling by Learners of FFL », in *Revue académiques des études sociales et humaines. N° 10, / B Lettres et philosophie*, University, Jordan, juin 2013, p.1-10.
- ◆ ALVÀREZ, G., Arturo « Français fonctionnel, français instrumental, français scientifique, langue de spécialité traduction », in *AUPELF : Le Renouveau des études françaises à l'université*, 1977, p.7-8.
- ◆ CATACH, Nina, « L'Orthographe », Paris, P.U.F., in *Collection Que sais-Je? n° 685*, 1982, p.54.
- ◆ CORDARY, Noëlle, « Articuler théorie et pratique en formation continue : la question de l'orthographe », in *Le français d'aujourd'hui*, Armand et Colin, 2002, p.203-220.
- ◆ CORDER, Pit, «The significance of Learner's Errors», in *IRAL*, 5, 1967.
- ◆ CRINON, Jacques, «Pour enseigner et apprendre l'orthographe », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 440 de février 2006.
- ◆ DAVID, Jacques, « Orthographe et production de texte ». In David Jacques et PLANE Sylvie, *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris : Presses universitaires de France, 1996.
- ◆ DUBOIS, Maud, KAMBER, Alain et SKUPIEN DEKENS, Carine, « L'enseignement de l'orthographe en FLE », in *Travaux neuchâtelois de linguistique*, N° 54ISSN 1010-1705,2011, p.5.
- ◆ EBOGUE, Augustin Emmanuel, « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langue étrangère au Cameroun », in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, n° 3-2014.

- ◆ FAYOL, Michel et JAFFRÉ, Jean-Pierre, « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », in *Revue Française de Pédagogie*, No.126, Lyon : Ecole normale supérieure de Lyon, Janv. Fév. Mars 1999, p.143-170.
- ◆ JAFFRÉ, Jean-Pierre & BESSONNAT Daniel, « Accord ou pas d'accord ? Les chaînes morphologiques », in *Pratiques*, n° 77, p. 25-42, 1993.
- ◆ MAURER, Bruno, « La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation », in *Tréma*, 1995.
- ◆ MBONDJI MOUELLE, Marie-Madeleine, « Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun », in *Syllabus*, Vol.1, N 7, P.U. Y., 1999, pp.169-189.
- ◆ MBONDJI MOUELLE, Marie-Madeleine, « La Place du français chez les résidents anglophones en milieu francophone au Cameroun », in *Dialogues et culture*, n°50, 2005, p. 125-133.
- ◆ NAMUKWAYA, K., Harriet, « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français niveau intermédiaire, Université de Makerere, Uganda », in *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3-2014, p.209-223.
- ◆ NKEUKANG, Richard, « Guide pratique pour tous en grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire », 2^e édition, vol : 2, Yaoundé Cameroun, 2001, p.6.
- ◆ PÉREZ, Manuel et coll., « Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée versus copie », in *A.N.A.E*, n° 188-septembre 2012.
- ◆ TARDIF, Jacques, « L'entrée par la question de la formation des enseignants : le transfert des compétences à travers la formation de professionnels », in Meirieu P, Develay M, Durand C, Mariani Y (Dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*, Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon, 1996, p.31-47.

5- THÈSES ET MÉMOIRES

- ◆ AMBASSA BETOKO, Marie-Thérèse, *Les fautes commises par les élèves anglophones du 1^{er} cycle dans le français écrit : cas du Lycée Bilingue de Yaoundé*, Université de Yaoundé I, 1991, INÉDIT.
- ◆ ASSENA, Mireille Duboise, *Enseignement/apprentissage du français et de l'anglais langues secondes au Cameroun : échecs, causes, conséquences et propositions de solutions*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2010, INÉDIT.
- ◆ DONGMO TSAGO, Ariane Nathalie, *La pertinence des accents orthographiques dans le français écrit : cas des élèves de Form I et Form V du lycée bilingue de Yaoundé*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, INÉDIT.
- ◆ KENGNI, Simplicie Aimé, *Contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage au Cameroun : cas du manuel de lecture expliquée*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2010,p.2, INÉDIT.
- ◆ MBOUBE, Josette Aurélie, *L'absence de lecture et ses conséquences sur les productions écrites : le cas des élèves de PA du lycée d'Angossas*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2013, INÉDIT.
- ◆ NGOUEKEM, Rachel, *L'enseignement- apprentissage de la rédaction et l'aptitude des élèves de l'école élémentaire à la pratique de la langue écrite*, ENS Yaoundé DIPEN II, 1999, INÉDIT.
- ◆ NGO YAMB, Pauline Florence, *Enseignement/apprentissage du vocabulaire dans le sous-système scolaire anglophone : cas des élèves de Form V*, DIPES II, ENS Yaoundé 2012, INÉDIT.

- ◆ NJOUPOUO, Mama Janvier, *Attitudes et performances des apprenants du sous-système éducatif anglophone dans l'enseignement/apprentissage (de la grammaire) des articles : cas des élèves de Form IV du lycée de Kumbo*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2013. INÉDIT.
- ◆ PELLAT, Jean-Christophe et TESTE Gérard (sous la direction de), *Orthographe et écriture: pratique des accords*, CRDP d'Alsace, 2001.
- ◆ TEWANG, Sandog Felix, *Analyse des fautes d'orthographe commises par les élèves anglophones de Form Five et leurs implications pédagogiques : le cas de la dictée et de la rédaction*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2000, INÉDIT.
- ◆ VIGNEAU, Catherine, *Comment aborder l'enseignement de l'orthographe en classe de 6° ?*, IUFM de l'Académie de Montpellier, 2003-2004.
- ◆ ZEKEYO, Anthony Ngokoh, *Les problèmes de l'évaluation de la compréhension de l'écrit au General Certificate of Education Ordinary Level*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2000, INÉDIT.

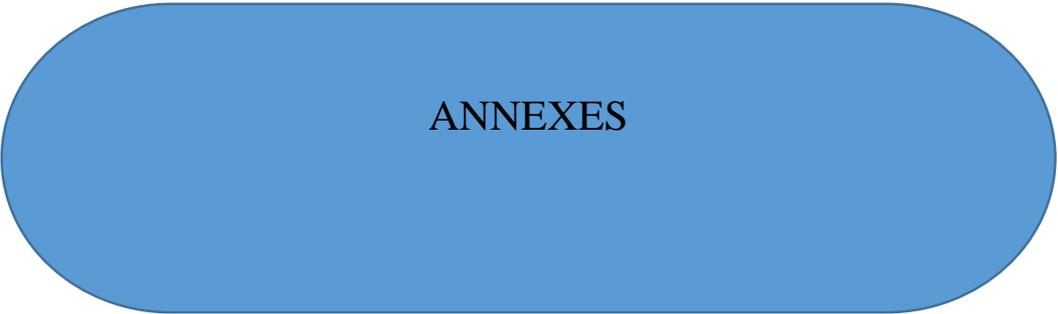
6- COURS

- ◆ BELINGA BESSALA Simon, *Didactique des disciplines*, ENS Yaoundé, 2014-2015.
- ◆ BELIBI, *Didactique du FLE*, ENS Yaoundé, 2015.
- ◆ DASSI Etienne, Cours de morphosyntaxe, bilingues 5, ENS Yaoundé, 2014-2015.

7- SITOGRAPHIE

- ◆ www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-5-page-221.htm, CHISS Jean-Louis et DAVID Jacques, *L'orthographe du français et son apprentissage*, Armand colin, 2011. Consulté le 20 novembre 2014 à 16h18.
- ◆ Skhole.fr, Lev Vygostki, le socioconstructivisme, consulté le 22 novembre 2014 à 09h12.
- ◆ <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813>, Ana Rodríguez Seara, L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2001. Consulté le 07 décembre 2014 à 17h58.
- ◆ <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00976958>, Lucile PÉRÈS, *L'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est-elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?*, École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2, 2012-2013. Consulté le 12 février 2015 à 14h11.
- ◆ <http://pedagogeeks>, Les styles d'apprentissage, consulté le 13 avril 2014 à 21h29.
- ◆ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html, PERRENOUD, P. (2000), *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*, consulté le 20 avril 2015 à 14h20.
- ◆ <http://trema.revues.org/>, Bruno Maurer, *La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation*, Tréma [En ligne], 7 | 1995, mis en ligne le 19 décembre 2010. Consulté le 20 avril 2015.
- ◆ <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/a/2/00a2073/00A2073.pdf>, VIGNEAU Catherine, *Comment aborder l'enseignement de l'orthographe en classe de 6° ?*, IUFM de l'Académie de Montpellier, 2003-2004. Consulté le 20 avril 2015 à 12h27.
- ◆ www.orthodictate.com/produits/offre..., PEREZ M. et coll., *Les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de l'orthographe : dictée versus copie*, in A.N.A.E n° 188-septembre 2012. Consulté le 20 avril 2015 à 12h40.

- ◆ [www. Wikipédia.org](http://www.Wikipédia.org)
- ◆ www.google.com



ANNEXES

Annexe n°1

Typologie des erreurs: Nina Catach

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

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

On peut classer ces erreurs selon six catégories :

1) Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ā)
Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

2) Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ā), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

3) Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.
- marques grammaticales, comme :
 - les morphogrammes de genre :
 - les morphogrammes de nombre : s, x
 - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

4) Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes)

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est / s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

5) Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

6) Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / abriter
 Source: CRDP Reims

A propos...

La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information. (Albert Einstein)

Dans son ouvrage de référence intitulé *L'orthographe française (Nathan Université 1980)*, NINA CATACH analyse le fonctionnement du système orthographique du français, et pour analyser des erreurs, elle propose le classement suivant :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
	ERREURS EXTRAGRAPHIQUES	
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	- mid (nid)
0.bis Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- lèvier (l'évier)
1. Erreur à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes	- maintenant (maintenant)
- enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Confusion de consonnes Confusion de voyelles	- suchoter (ch/s) moner (mener)
	ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES	
2. Erreurs à dominante phonographique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- merite (mérite) briler (briller) recu (reçu) binette (binette)
- enrichir la grille en se fondant sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- N'altérant pas la valeur phonique	- pingoin (pingouin) Guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morpho-grammique enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc	- chevaus (chevaux) les rue (les rues) ceux que les enfants ont vu (vus)
1. Morphogrammes grammaticaux	Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges	- canart (canard) anterrement (enterrement) annnui (ennnui)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical Marques préf/suffixes	- j'ai pris du vain (vin) ils ce sont dit (se)
4. Erreurs à dominante logrammique	- logogrammes lexicaux logogrammes grammaticaux	- l'état (l'Etat) et, lui (et lui) l'état (l'Etat) mot-composé (mot composé)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	- sculteur, rume (sculpteur, rhume) boursouffler (boursouffler)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	

In N. CATACH, L'orthographe française, p.288, Nathan

Annexe n° 2: Les Règles de la Nouvelle Orthographe

Règles	Exemples orthographe traditionnelle	orthographe réformée
1. Les numéraux composés sont toujours reliés par des traits d'union.	trente et un cinq cents six millième	trente-et-un cinq-cents six-millième
2. Dans les noms composés de la forme <i>verbe</i> + <i>nom</i> (par exemple : <i>pèse-personne</i>) ou préposition + nom (par exemple : <i>sans-papier</i>), le second élément prend la marque du pluriel lorsque le mot est au pluriel.	des après-midi	des après-midis
3. Emploi de l' <u>accent grave</u> (au lieu de l' <u>accent aigu</u>) dans un certain nombre de mots ainsi qu'au futur et au conditionnel des verbes qui se conjuguent comme <i>céder</i> .	évènement réglementaire je céderai, régleraient	évènement réglementaire je cèderai, ils régleraient
4. L' <u>accent circonflexe</u> disparaît sur <i>i</i> et <i>u</i> , mais on le maintient dans les terminaisons verbales du <u>passé simple</u> , du <u>subjonctif</u> , et en cas d' <u>homonymie</u> .	coût entraîner, nous entraînons paraître, il paraît	cout entraîner, nous entraînons paraître, il paraît
5. Les verbes en <i>-eler</i> ou <i>-eter</i> se conjuguent comme <i>peler</i> ou <i>acheter</i> . Les dérivés en <i>-ment</i> suivent les verbes correspondants. Exceptions : <i>appeler</i> , <i>jeter</i> et leurs composés.	j'amoncelle, amoncellement tu époussetteras	j'amoncèle, amoncèlement tu époussèteras
6. Les mots empruntés forment leur pluriel comme les mots français et sont accentués conformément aux règles qui s'y appliquent.	des sandwiches revolver	des sandwiches révolver
7. La soudure s'impose dans un certain nombre de mots, notamment :		
<ul style="list-style-type: none"> les mots composés de <i>contr(e)-</i> et <i>entr(e)-</i> les onomatopées les mots d'origine étrangère les mots composés avec des éléments « savants » 	contre-appel entre-temps tic-tac week-end agro-alimentaire porte-monnaie	contrappel entretemps tictac weekend agroalimentaire portemonnaie
Il s'agit en quelque sorte d'un retour à l'orthographe d'avant le XVII ^e siècle où la plupart des mots étaient soudés.		
8. Les mots en <i>-olle</i> et les verbes en <i>-otter</i> (et leurs dérivés) s'écrivent respectivement <i>-ole</i> et <i>-oter</i> . Exceptions : <i>colle</i> , <i>folle</i> , <i>molle</i> et les mots de la même famille qu'un nom en <i>-otte</i> (comme <i>botter</i> , de <i>botte</i>).	corolle frisotter, frisottis	corole frisoter, frisotis
9. Pour montrer la prononciation du <i>u</i> , le <u>tréma</u> est, dans les mots comportant :	aiguë, ambigüe ambiguë	aigüe, ambigüe ambigüité
<ul style="list-style-type: none"> <i>-guë-</i> et <i>-guï-</i>, déplacé sur cette lettre. <i>-geure-</i>, ainsi qu'avec le verbe <i>arguer</i>, rajouté à cette lettre. 	gageüre, argüer	

10. Le participe passé de *laisser* suivi d'un infinitif est invariable (à l'image de *faire*).

elle s'est laissée elle s'est laissé
mourir mourir

Annexe n° 3 : Questionnaires

QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE FORM 4 DU LYCÉE BILINGUE D'ÉTOUG-EBE

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de DIPES II à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-dessous. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

I. Identification du répondant

Sexe : Fille Garçon

Région d'origine : Âge :

II. Questions

1. Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

2. Quelle langue utilisez-vous le plus souvent ?

Anglais Français Pidgin Langue maternelle Camfranglais

3. Pratiquez-vous des activités écrites en langue française ?

Oui Non Pourquoi ?

4. Qu'est-ce que vous avez l'habitude d'écrire en langue française ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)

Mes cours de français des lettres des messages

Autres.....

5. Quelles difficultés rencontrez-vous en français écrit ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)

La grammaire l'orthographe le vocabulaire la ponctuation

Autres.....

6. Quel est, selon vous, votre niveau d'orthographe en français ?

Excellent Très bien Bien Assez-bien Passable

Médiocre Faible Nul

7. Quel type d'erreurs orthographiques commettez-vous le plus souvent ?

(Vous pouvez cocher plusieurs cases)

Genre, nombre et terminaisons verbale épeler mauvaise lecture

mots dérivés homophones autres..... ;

8. Pensez-vous que l'orthographe est importante ?

Oui Non Pourquoi ?

9. Avez-vous le livre de français au programme ? Oui Non

10. Si oui, votre livre vous aide-t-il à améliorer votre maîtrise de l'orthographe du français ?

Oui Non Comment ?

11. Pendant le cours de français, le professeur de français insiste-t-il/elle sur l'importance de l'orthographe française ?

Toujours Souvent parfois jamais

12. Apprenez-vous souvent l'orthographe ?

Oui Non si oui, comment ?.....

13. Vous est-il arrivé de mal employer un mot ou un verbe parce que vous ne maîtrisiez pas l'orthographe ?

Oui Non

14. Si oui, quelles résolutions avez-vous prises ?

.....
.....
.....

15. D'après vous, comment peut-on vous aider à résoudre vos problèmes d'orthographe ?

.....
.....
.....
.....

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE *FRENCH* DU SOUS-SYSTÈME
ANGLOPHONE DU LYCEE BILINGUE D'ETOUG-EBE**

Dans le cadre de la rédaction d'un mémoire de DIPES II à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-dessous. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

I. Identification du répondant

Sexe : Homme Femme

Grade :

Classes enseignées :

II. Questions

1. Quelles est votre spécialité en tant qu'enseignant de français ?

FLS₁ FLS₂

2. Depuis combien de temps enseignez-vous le français aux apprenants du sous-système anglophone ?

Moins de 5 ans entre 5 et 10 ans plus de 10 ans

3. A quel niveau vos élèves rencontrent-ils le plus de difficulté lors de l'apprentissage du français écrit ?

La grammaire l'orthographe le vocabulaire la ponctuation

Autres.....

4. Comment jugez-vous le niveau de vos élèves en orthographe française ?

Excellent Très bien Bien Assez-bien Passable

Médiocre Faible Nul

Pourquoi ?.....

.....

.....

5. Selon vous, à quel niveau réside-le plus d'erreurs orthographiques chez les élèves ?

(Vous pouvez cocher plusieurs cases)

Phonétique phonogrammique morphogrammique homophones

Idéogrammes autres.....

6. Pensez-vous que vos élèves se soucient de leurs productions orthographiques ?

Toujours souvent parfois jamais

7. Enseignez-vous l'orthographe pendant vos divers cours ?

Oui Non

8. Si oui, à quelle fréquence le faites-vous ?

Toujours souvent parfois

9. Quelle est votre approche/méthode d'enseignement de la langue française ?

.....
10. Comment procédez-vous pour enseigner l'orthographe française sous cette approche ou méthode ?

.....
.....
.....

11. Existe-t-il une approche/méthode particulière à l'enseignement de l'orthographe ?

.....
.....

12. Que faites-vous pour encourager les élèves à toujours vérifier leurs productions orthographiques ?

J'attire toujours leur attention sur l'orthographe lorsque j'enseigne Je sanctionne les fautes d'orthographe Je leur propose des exercices centrés sur la production écrite

Autres :

13. Par quel moyen amenez-vous vos élèves à copier leurs leçons de français ?

Dictée copie au tableau dictée et copie

Pourquoi ?

.....

14. Direz-vous que Le Réseau du français vous est d'une grande importance dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe du français ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

15. Connaissez-vous la nouvelle orthographe ?

Oui Non

16. Si oui, l'enseignez-vous à vos élèves ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

17. Selon vous, que peut-on faire pour améliorer l'approche de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française ?

.....

.....

.....

.....

Annexe n°4 : Les tests d'évaluation

1) Texte à corriger

Ce texte comporte un certain nombre d'erreurs grammaticales, d'orthographe.... Recopier le, tout en corrigeant ces erreurs en gras.

En montagne, jamais je n'avais **vut** le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : les couleurs du ciel étaient des plus belles ; des volutes de nuages fins **tourbillonnait**, **poussé** par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi **sambloit** tel un petit insecte **perdus** dans un immense champ d'avoine. Le ruisseau qui **serpenter** non loin de là **avais** des reflets étranges. Tout me **plaisir** dans ce paysage **grandiosse**.

Correction :

En montagne, jamais je n'avais **vu** le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : les couleurs du ciel étaient des plus belles ; des volutes de nuages fins **tourbillonnaient**, **poussées** par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi **semblait** tel un petit insecte **perdu** dans un immense champ d'avoine. Le ruisseau qui **serpentait** non loin de là **avait** des reflets étranges. Tout me **plaisait** dans ce paysage **grandiose**.

2) Sujet de rédaction

Racontez comment vous avez passé vos congés de pâques.

Meilleure et pire copies du texte corrigé

410 copies

LYCEE BILINGUE D'ETOUG-EBE
E LA 6^{ème} SEQUENCE (Fin d'année 2014/2015)

FRANÇAIS 2

FORM 4 A B C D

1h30

NTSAMA AUGUSTINE AMANDINE

CLASSE FORM 4 D

N° 88

1) Ce texte comporte un certain nombre d'erreurs grammaticales, d'orthographe...

Recopier le, tout en corrigeant ces erreurs.

En montagne, jamais je n'avais vut le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : les couleurs du ciel étaient des plus belles ; des volutes de nuages fins tourbillonnait, poussé par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi samblait tel un petit insecte perdus dans un immense champ d'avoine. Le ruisseau qui serpenter non loin de là avais des reflets étranges. Tout me plaisir dans ce paysage grandiose !

En montagne, jamais je n'avais vu le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : Les couleurs du ciel étaient des plus belles ; des volutes de nuages fins tourbillonnaient, poussé par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi semblait tel un petit insecte perdu dans un immense champ d'avoine. Le ruisseau qui serpentait non loin de là avait des reflets étranges. Tout me plaisait dans ce paysage grandieux !

110 copies

LYCEE BILINGUE D'ETOUG-EBE

EPREUVE DE LA 6^{ème} SEQUENCE (Fin d'année 2014/2015)

FRANÇAIS 2

FORM 4 A B C D

1h30

NOMS Imachia Linda

CLASSE 5^{up}

N°

- 1) Ce texte comporte un certain nombre d'erreurs grammaticales, d'orthographe...
Recopier le, tout en corrigeant ces erreurs.

En montagne, jamais je n'avais **vut** le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : les couleurs du ciel étaient des plus belles ; des volutes de nuages fins **tourbillonnait**, **poussé** par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi **sambloit** tel un petit insecte **perdus** dans un immense champ d'avoine. Le ruisseau qui **serpenter** non loin de là **avais** des reflets étranges. Tout me **plaisir** dans ce paysage grandiose !

En montagne, jamais je n'avais vut le soleil se lever. C'était vraiment magnifique : les couleurs du ciel étaient des plus belle des volutes de nuages fins tourbillonnait, poussé par une légère bise. Au fond de la vallée, le village encore endormi sambloit tel un petit insecte perdus dans un immenses champ d'avoine. Le ruisseau qui serpenter non loin de là avais des reflets étrange. Tout me plaisir dans ce paysage grandioses !

Meilleure et pire de rédaction

Bonne maîtresse de
l'orthographe

Jeudi, le 23 avril 2015.

NTSAMA

Augustine

Form AD

N° 88

Français 2

Racontez

sujet : ~~Dites nous~~ comment vous avez
passé vos congés de Pâques.

Les congés de Pâques sont les temps qui viennent après le deuxième trimestre. La pâque est un temps pascale dont nous célébrons la réurrection de Jésus-christ. Pendant les congés de Pâques, il y avait plusieurs activités dans notre paroisse et j'avais participé tout en soignant malade.

Durant ces congés de pâques, j'avais rendu visite à ma marraine qui était malade. Ensuite, ma sœur et moi avons fait des randonnées au jardin municipal. Même avec tout ces loisirs, je n'oubliais pas de lire mes leçons tels que les maths, l'anglais, la physique et ^{la} chimie. Le jour de Pâque, ma nièce se communiquait et nous avons fait la fête. Par contre, j'étais tombé

malade et j'avais eu le panaris. Mais
ces congés de Pâques se s'étaient bien
déroulé et je ressentait la joie en
moi par la résurrection du Christ.

Pour finir, j'ai retrouvé la santé par
la grâce de Dieu.

Mauvaise maîtrise de l'orthographe

Jéudi, le 23 Avril 2015

Nandji Kwekou Fatima

Form 4D

Français

sujet: Dites nous comment vous avez passé vos congés de pâques.

La fête de paque c'est un fête ou nous celebrons la resurrection du seigneur. Pendant la fête nous nous sommes rendue à l'eglise pour adorez dieu, ensuite mon oncle nous a pris pour allez faire un tour en ville, ont a visité le zoo, ont est partir à la boulangerie pour acheter des cadeaux pour le dinner le soir, et ensuite nous avons visitez d'autres de nos tante et oncles.

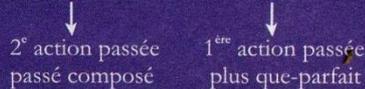
La journée c'est bien passé. et le moment que j'aime le plus ce quand nous nous sommes rendue à la messe. Après tous ce que ont affaires en journée nous sommes rentré à la maison à 6hr30 6 heures 30, et à la maison avant de manger le dinner ont a adorez dieu pour quel que minutes et ont se mis à table. Les la journée de paque ete bien car il avait beau coup de nouriture sa table. J'ai aimé la fête.

Retiens

Le plus-que-parfait

Le plus-que-parfait est utilisé pour exprimer une action antérieure à (qui est passée avant) une autre action passée.

Exemples: Georges est venu quand j'avais fini mon travail.



L'action indiquée par « avait fini » (plus que-parfait) vient avant l'action indiquée par « est venu » (passé composé).

Quelques verbes au plus que-parfait

verbes pronoms personnels	revenir	dribbler	nourrir	se séparer	gagner
Je/J'	étais revenu(e)	avais dribblé	avais nourri	m'étais séparé(e)	avais gagné
Tu	étais revenu(e)	avais dribblé	avais nourri	t'étais séparé(e)	avais gagné
Il/elle	était revenu(e)	avait dribblé	avait nourri	s'était séparé(e)	avait gagné
Nous	étions revenu(e)s	avions dribblé	avions nourri	nous étions séparé(e)s	avions gagné
Vous	étiez revenu(e)s	aviez dribblé	aviez nourri	vous étiez séparé(e)s	aviez gagné
Ils/elles	sont revenu(e)s	avaient dribblé	avaient nourri	s'étaient séparé(e)s	avaient gagné

Lis, observe et découvre.

mots simples	mots avec préfixes	mots simples	mots avec préfixes
légal	illégal	coiffer	recoiffer / décoiffer
légitime	illégitime	faire	refaire / défaire
logique	illogique.	tourner	retourner / détourner
		jouer	rejouer / déjouer
		activer	réactiver / désactiver

Décompose les mots suivants en séparant les préfixes.

Exemple: déformer → dé/former

Illimité, dérailler, revivre, reboucher, illisible, recréer.

Lis, observe et découvre.

mots simples	mots avec suffixes	mots simples	mots avec suffixes
ment	menteur	dent	dentaire
vol	voleur	élément	élémentaire
laid	laideur	secret	secrétaire
fraîche	fraîcheur	aliment	alimentaire
lourd	lourdeur		

Décompose les mots suivants en séparant les suffixes.

Grandeur, secondaire, documentaire, parlementaire, profondeur, rudimentaire, largeur, douceur, minceur.

Retiens**Les affixes (les préfixes et les suffixes)****Les préfixes**

* On utilise un préfixe pour former un nouveau mot à partir d'un autre mot.

Le préfixe se place toujours devant le mot d'origine.

- Le préfixe « re-__ » indique souvent la répétition ou le réemploi du mot auquel il s'ajoute.
- Les préfixes « dé » et « il- » indiquent le contraire ou l'antonyme des mots auxquels ils s'ajoutent.

Les suffixes

* On utilise un suffixe pour former également un nouveau mot à partir d'un autre mot.

Le suffixe se place toujours après le mot d'origine. Exemples: -eur, -aire.

Observe, écoute et répète.

Les sons /wɛ/ et /jɔ/

/wɛ/		/jɔ/	
- moins	- soin	- mission	- champion
- point	- loin	- lotion	- réflexion
- poing	- moindre	- lion	- réflexion
- oindre	- joint	- occasion	- région
- coin		- sillon	- opinion
		- passion	

Lis à haute voix

1. Il faut au moins prendre le soin de serrer les poings pour marquer des points.
2. Cette sanction vous obligera à prendre soin des points d'eau en création dans votre région.
3. On se pointe à mon coin à la moindre occasion pour oindre mes poings d'une lotion de passion.

Observe, écoute et répète.

A	B
/sɛ/	/sə/
sais	se
sait	ce
c'est	
ses	
ces	
s'est	

- Que constates-tu par rapport à la prononciation des mots de la colonne « A »?
- Que constates-tu par rapport à la prononciation des mots de la colonne « B »?

Lis à haute voix

Je **sais** que **c'est** mon enfant qui **s'est** blessé, mais **ce** serpent qui brandit **ses** crocs **se** présente comme un plus grand danger pour tous **ces** gamins.

Observe, écoute et répète.

/pri/ → prix, pris, prit, prie, prient.

Que constates-tu par rapport à la prononciation des mots ci-dessus?

Lis à haute voix

Quel est le **prix** des chapelets que ceux qui **prient** pour les malades ont **pris**? Aujourd'hui je **prie** avec celui qui jadis me **prit** mes marchandises à vil **prix** et s'en alla.

Tu as récemment visité une grande ville. Décris-la en 140 mots. Les mots et expressions contenus dans le tableau suivant pourraient t'aider.

noms	adjectifs et expressions	verbes et expressions	adverbes et expressions
- un boulevard	- grand	- traverser	- très
- une avenue	- animé	- rouler	- tellement
- un rond-point	- bordé de fleurs, et de lampadaires	- chevaucher	- soigneusement
- un carrefour	- désert	- se balader	- lentement
- une passerelle	- orné	- se promener	- rapidement
- les motocyclistes	- bitumé	- aller à grande vitesse	- vite
- les piétons	- goudronné	- aller lentement	- hâtivement
- la chaussée	- tiré aux cordeaux	- klaxonner	- constamment
- le passage clouté	- éclairé	- freiner	- régulièrement
- les chauffards	- noire	- s'arrêter	- stratégiquement
- les feux de signalisation	- sombre	- se presser	- visiblement
- les trottoirs	- sale	- briller	- à la portée de tous
			- à la vue de tous

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



RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail - Patrie

LE CHEF DE DÉPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE N°

UN/ENS/DF/16

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

M/Mme/Mlle MELI DOUANLA JANNES SAMMY-JOÛ
Matricule 09F601 est élève de 5^e année de la
série Lettres bilingues

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

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

Fait à Yaoundé, le 27 APR 2015



Le Chef de Département

Mbala Lé Barnabé
Professeur

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES DIAGRAMMES.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT.....	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS, THÉORIES DE RÉFÉRENCE ET CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	12
1.2 Définitions des concepts clés.....	12
1.1.1 Enseignement.....	12
1.1.2 Apprentissage.....	12
1.1.3 Orthographe.....	13
1.1.4 FLS2.....	15
1.2 Les théories de référence.....	16
1.2.1 La théorie cognitive.....	16
1.2.2 La théorie des erreurs.....	20
1.3 Procédure méthodologique d'enquête.....	24
1.3.1 Population cible.....	24
1.3.2 Procédure de collecte et d'analyse des données.....	24
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	27
2.1 Historique des méthodologies de l'enseignement d'une seconde langue.....	27
2.2 Typologies des méthodologies de l'enseignement d'une seconde langue.....	28
CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES.....	35
3.1 Résultats des questionnaires.....	35
3.1.1 Questionnaire adressé aux élèves.....	35
3.1.2 Questionnaire adressé aux enseignants.....	44
3.2 Présentation des résultats des tests d'évaluation.....	53

3.2.1 Texte à corriger.....	53
3.2.2 Rédaction.....	56
3.3 Étude du manuel au programme.....	58
CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....	59
4.1 Interprétation des résultats.....	59
4.1.1 Interprétation des résultats des questionnaires.....	59
4.1.2 Interprétation des résultats des tests d'évaluation.....	62
4.2 Vérification des hypothèses de recherche.....	64
4.2.1 Vérification de l'hypothèse N° 1.....	64
4.2.2 Vérification de l'hypothèse N° 2.....	64
4.2.3 Vérification de l'hypothèse N° 3.....	65
4.2.4 Vérification de l'hypothèse N° 4.....	65
CHAPITRE 5 : RECOURS À DE NOUVELLES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE : PAR ANALOGIE ET PAR JEUX D'ORTHOGRAPHE.....	66
5.1 Fondements théoriques.....	66
5.1.1 Cognitivisme.....	66
5.1.2 Socioconstructivisme.....	67
5.1.3 La Nouvelle Orthographe.....	68
5.2 Vers un enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie et par les jeux en FLS2.....	70
5.2.1 Enseignement/apprentissage de l'orthographe par analogie en FLS2.....	70
5.2.2 Enseignement/apprentissage de l'orthographe par les jeux en FLS2.....	72
CHAPITRE 6 : SUGGESTIONS ET ELABORATION D'UNE FICHE DE PREPARATION DE COURS.....	75
6.1 Suggestions.....	75
6.2 Fiche de préparation d'un cours.....	79
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	83
BIBLIOGRAPHIES.....	86
ANNEXES	92
TABLES DES MATIÈRES	111