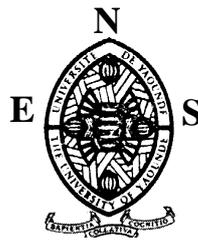


RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
*Paix – Travail - Patrie*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
DE YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON  
*Peace – Work - Fatherland*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE OF YAOUNDE

FRENCH DEPARTMENT

**L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE 2 DE L'ÉCOLE  
PRIMAIRE : ESSAI D'ÉVALUATION DE MAMADOU  
ET BINETA LISENT ET ÉCRIVENT COURAMMENT  
ET MAJORS EN FRANÇAIS AU CE1**

Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement  
Secondaire Deuxième Grade (D.I.P.E.S. II)

par  
**ANTOINETTE BIBICHE ATANGANA**  
*Licenciée es Lettres*

**JURY :**

**Président :** MARCELIN VOUNDA ETOA (*Maître de Conférences*)  
**Examineur :** VENANT ELOUNDOUN ELOUNDOU (*Chargé de Cours*)  
**Rapporteur :** CHRISTINE ONGUENE ESSONO (*Maître de Conférences*)

**Année académique 2018-2019**

À

**M. BATOBO ARSENE,**

Par ces quelques mots je voudrais te dire merci.

Je ne saurais suffisamment te rendre le trésor de sollicitude manifesté par ta personne pour me soutenir dans les moments difficiles que j'ai traversés. Tes grandes attentions, ton écoute, ta disponibilité, ton non-jugement, tes enseignements m'apportent énormément et me sont d'une aide précieuse.

Tu as toujours su me reconforter.

Avec toi mes peines et mes blessures me semblent moins lourdes à porter.

J'espère être à la hauteur de cette belle amitié bienveillante.

Le seigneur saura te bénir.

Du fond de mon cœur, merci.

## REMERCIEMENTS

Nous remercions sincèrement et chaleureusement tous ceux qui, nombreux, nous ont accompagnée pendant la rédaction de ce travail.

Nous n'aurons pas assez de cette page pour des remerciements à la hauteur de ce qu'ils nous ont apporté, et ces quelques lignes sont bien peu en retour de leur attention. Nous savons qu'ils comprendront.

Professeure Christine ONGUENE ESSONO, ce travail est l'œuvre de votre encadrement, de vos conseils, de votre rigueur patiente et de votre affection maternelle. Merci de nous avoir ouvert la porte et de nous avoir accordé votre confiance.

Professeur Louis Martin ONGUENE ESSONO, nous avons eu le privilège de bénéficier de votre disponibilité et de votre encadrement.

Paule Raissa ABOUDI, vous qui avez toujours été à notre écoute de jour comme de nuit, disponible pour nous tenir par la main. Telle une grande sœur vous aviez su nous guider.

Nous ne saurions oublier Joël Cédric ANYOU pour tous les services rendus et le soutien moral.

Il nous est agréable d'adresser notre entière reconnaissance à tous les enseignants du Département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé I sans oublier ceux de la F.A.L.S.H, pour leur contribution dans notre formation.

Tous nos remerciements aux membres du GRECG pour leurs précieux conseils.

À notre grand-mère Elisabeth MBOUDOU, merci d'avoir fait de nous la femme que nous sommes devenue.

Nos remerciements vont également à l'endroit de toutes les personnes proches qui nous ont toujours soutenue sur les plans matériel, financier, spirituel et moral notamment M. TSANGA Patrice, M. ESSONO MEBENGA, M. Bruno BIDIAS, Mme Gisèle ONGUENE, M. Prince KAMGA, M. Hubert ATANGANA.

Merci tout particulier à M. Etienne OLANGUENA et Mme MICHAELA LUCAS, pour leurs attentions.

Nous pensons également à toutes nos mamans : Mme Judith BOKINI, Mme Yvette MBOSSERIE, Mme ESSONO Marguerite, Mme Germaine ONAMBELE, Mme Jeanne BIDIAS.

À nos amis et frères Félicite MAGON, Riddelle MANTHO, Fabiola NYANGOUME, Lorna OLANGUENA, ABOUBAKAR ADAMOU, Bernadette NGASSA, Fernande ONGUENE, Jean Martial AKINI, Léonce SIAKAM, Emmanuel NDZANA, Stephan EBODE, Serge MANI qui nous ont toujours soutenue et prêté une oreille attentive.

Mention spéciale à Jacques DIBENA pour la patience pendant nos séances de travail. À tous nos camarades de la 58<sup>ème</sup> promotion, merci pour les bons moments d'échanges, de partage et de fraternité passés en votre compagnie.

Une pensée à l'endroit de nos défunts grands-parents, feu Antoine ATANGANA et feu Jeannette NYANGOUME que la mort a très vite arrachés à la vie.

## LISTE DES IMAGES

<b>Image 1</b> : Une leçon de grammaire dans Majors en Français.....	67
<b>Image 2</b> : Une leçon de grammaire dans Mamadou et Bineta.....	68

## RÉSUMÉ

L'étude intitulée *l'orthographe au cycle 2 de l'école primaire : essai d'évaluation de Mamadou et Bineta et Majors en Français au CE1* part du constat selon lequel, les nouvelles générations, contrairement à celles ayant utilisé *Mamadou et Bineta* comme manuel scolaire de français, présentent de nombreuses lacunes dans cette discipline et plus précisément en orthographe. Pour étayer notre hypothèse générale selon laquelle *Majors en français* présenterait de nombreuses insuffisances dans son approche d'enseignement de l'orthographe et que, le niveau des apprenants serait en partie lié à la qualité du matériel didactique qui les forme, nous avons organisé notre travail en trois chapitres : dans le premier, *l'orthographe : essai de problématisation*, nous avons présenté l'évolution pédagogique de l'orthographe, le plurisystème orthographique et les grands principes pédagogiques de l'orthographe avant de consulter la place de l'erreur dans l'apprentissage de cette discipline. Le chapitre 2 intitulé : *analyse technique et pédagogique de Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment et Majors en Français* a défini et caractérisé le manuel scolaire, avant de procéder à l'analyse technique des manuels scolaires *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et *Majors en Français* au CE1, pour aboutir à l'analyse pédagogique des contenus de ces deux manuels. Dans le troisième chapitre enfin, nous avons procédé à une analyse comparée des approches méthodologiques déployées dans chacun de ces manuels pour l'enseignement de l'orthographe afin d'en relever les ressemblances et les dissemblances.

**Mots clés :** Évaluation, orthographe française, manuels scolaires, méthodes d'enseignement-apprentissage, lecture, apprenant, enseignant, leçons, dictée.

## ABSTRACT

The study entitled Spelling in cycle 2 of the primary school: *Mamadou et Bineta* and *Majors en français au CE1* starts from the observation that, the new generations, unlike those who used *Mamadou et Bineta* as a manual French school, have many shortcomings in this discipline and more specifically in spelling. To support our general hypothesis that *Majors* in French would have many shortcomings in its approach to teaching spelling and that the level of learners would be partly related to the quality of the didactic material that trains them, we organized our work in three chapters: in the first, the spelling: essay problematization, we presented the pedagogical evolution of the spelling, the orthographic spelling system and the major pedagogical principles of spelling before consulting the place of the error in learning this discipline. Chapter 2 entitled: technical and pedagogical analysis of *Mamadou et Bineta read and write fluently* and *Majors in French* defined and characterized the textbook, before proceeding to the technical analysis of textbooks *Mamadou et Bineta read and write fluently* and *Majors en français au CE1*, to lead to the educational analysis of the contents of these two manuals. Finally, in the third chapter, we carried out a comparative analysis of the methodological approaches deployed in each of these textbooks for teaching spelling in order to identify their similarities and dissimilarities.

**Key words:** Assessment, French spelling, Textbooks, Teaching-learning methods, Reading, Learner, Teacher, Lessons, Dictation.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Pour communiquer et échanger, les usagers de la langue française parlent et/ou écrivent. L'écrit et l'oral sont donc les deux modes d'actualisation principaux de la langue.

La communication à l'école ou en dehors de celle-ci exige que le scripteur soit doté de connaissances en orthographe, en grammaire, en vocabulaire et en conjugaison s'il veut se faire comprendre facilement.

Cependant, savoir orthographier, mieux, bien orthographier, est une compétence qui ne s'acquiert pas facilement. Elle requiert beaucoup de patience. L'orthographe est une discipline très complexe ; sa maîtrise se fait de façon progressive.

La complexité de l'orthographe fait d'elle l'objet de nombreux débats. Élèves et enseignants se heurtent au quotidien à sa rudesse pendant les productions écrites. Face à cette réalité, les systèmes éducatifs accordent une importance particulière à cette discipline dans le processus enseignement - apprentissage du français langue de scolarisation. Avec l'avènement de la pédagogie par les compétences, la nécessité de former les élèves capables d'orthographier correctement fait partie des objectifs majeurs définis dans *Les programmes officiels*.

Or, on ne saurait parler de formation scolaire sans toutefois évoquer le manuel scolaire. Ce dernier est le principal acteur et l'outil incontournable du processus enseignement-apprentissage. Document officiel mis au service de l'élève et de l'enseignant, il constitue un véritable conservatoire de savoirs indispensables à la formation scolaire. C'est sur lui que repose l'une des visions étatiques lorsqu'on parle de formation scolaire. Mais, le problème du livre scolaire ne va pas sans conséquence. La question de sa qualité fait débat chez les praticiens, les parents, les éditeurs et les hommes politiques.

Intitulé *enseignement de l'orthographe au cycle II de l'école primaire : approche comparée Mamadou et Bineta et Majors en français au CE1*, notre travail a pour principal enjeu, l'analyse de l'enseignement du français à travers une étude comparée de deux manuels scolaires. Cette analyse porte sur l'orthographe. L'orthographe est une discipline sur laquelle toutes les autres disciplines prennent appui. Notre travail consiste en l'étude de la didactique de l'orthographe dans le manuel scolaire et l'importance qui lui est accordée au CE1.

Comparer deux manuels appartenant à des époques différentes pourrait sembler étonnant. Pourquoi aller chercher un manuel vieux de soixante ans pour le comparer avec un manuel encore d'actualité ? Nous voulons comprendre pourquoi les générations ayant utilisé le manuel ancien avaient un niveau de langue aussi châtié. On se demande pourquoi le niveau des nouvelles générations camerounaises va sans cesse à la baisse. Selon les avis recueillis, cette baisse de niveau naît du fait que ces derniers ne lisent pas mais aussi à cause de la qualité de certains manuels au programme. Les contenus ne reflètent pas le niveau réel des apprenants. Par conséquent, les rendements en termes de qualité d'enseignement laissent à désirer. Au fil du temps, pédagogues et parents déplorent le niveau de langue sans cesse décroissant des locuteurs camerounais. Si d'aucuns tiennent pour responsables le manque de travail des apprenants, d'autres pensent que c'est la qualité des manuels mis à leur disposition qui présentent de nombreuses insuffisances et par conséquent ne permet pas de relever le niveau des apprenants. Face à ce constat, les auteurs comme Vounda Etoa (20016 :15) cité par Aboudi Paule (2018 : 1- 2) déclarent que

*Les livres et les manuels scolaires produits et consommés par le système camerounais n'ont jamais été aussi mauvais du point de vue de leur contenu épistémologique et celui des aspects techniques de leur fabrication. Les supports fiables de connaissances essentielles, fondamentales, [...] font ainsi cruellement défauts à des franges de plus en plus grandes des populations jeunes de notre pays.*

Meriche (1956 :66), semble être du même avis lorsqu'il soutient :

*On doit écarter sans pitié les œuvres mal écrites où foisonnent les expressions vulgaires, dont le style tour à tour relâche, pédant, trop banal, flatte le mauvais goût des lecteurs ; mais il faut garder ce que nous appelons les « livres amorces » qui conduisent les enfants à la lecture d'ouvrages meilleurs.*

En dépit de la mauvaise qualité du manuel scolaire, nous avons le souci de faire une analyse des manuels scolaires centrée sur la constitution du manuel, c'est-à-dire l'analyse qualitative et quantitative de son contenu. Autrement dit, quelle qualité du livre pour quel rendement ? Et quelle quantité pour quel rendement ? Nous voulons questionner leurs composantes scientifiques en matière d'enseignement de l'orthographe.

À partir d'un corpus de quatre cent soixante-deux (462) copies de rédaction recueillies dans un lycée de la place notamment au cycle d'orientation. Nous avons constaté que les fautes les plus élémentaires commises par les élèves trahissent leur faible niveau. Or ce qui ne devrait pas être le cas dans la mesure où, tout apprenant parvenu au terme du cycle

d'orientation, cycle qui sanctionne la fin de l'apprentissage de l'orthographe, devrait pouvoir orthographier correctement la quasi-totalité des mots de la langue française. Face à ce constat amer, nous sommes convaincue que la baisse du niveau des Camerounais est en grande partie la conséquence de la qualité du matériel éducatif qui les forme. À travers cette étude, nous voulons comprendre ce qui justifie le fait que *Mamadou et Bineta* qui n'enseignait pas de façon concrète l'orthographe aux usagers de son époque parvenait à former des citoyens aussi brillants en français contrairement à *Majors en Français* qui pourtant met à la disposition des apprenants un enseignement avec des leçons d'orthographe bien élaborées. De ce fait, quelle(s) méthode(s) / technique(s) garantirait (ent) un enseignement, voire un apprentissage efficace de l'orthographe dans les manuels scolaires du cycle II? En quoi la qualité du manuel et des contenus épistémologiques y afférents concourent à une formation de qualité en orthographe ?

Ces interrogations laissent transparaître la relation étroite qu'il y a entre la qualité du manuel scolaire et le rendement des apprenants en orthographe.

Compte tenu de ses différentes fonctions et de son impact sur la formation des apprenants, nous émettons l'hypothèse que le manuel scolaire serait le premier support d'apprentissage de l'orthographe pour le jeune élève. De plus, les manuels scolaires utilisés pour l'enseignement du Français au Cameroun de nos jours présentent de nombreuses limites par conséquent ils ne prendraient pas suffisamment en compte les besoins communicationnels des apprenants camerounais. La maîtrise de l'orthographe par les apprenants serait fonction du nombre de lectures mis à leur disposition. En fin, l'apprentissage de l'orthographe passerait par le décloisonnement des différentes sous disciplines qui participent à l'enseignement du français.

De nombreux auteurs ont abordé la problématique du manuel scolaire et notamment le problème de l'enseignement de l'orthographe. Vounda Etoa (2016) décrit la mauvaise qualité du livre et du manuel scolaire utilisés dans le système éducatif au Cameroun. Pour cet auteur, les instances chargées de leur conception privilégient leurs intérêts onéreux au détriment de la qualité. Pour cause, la déréglementation et la digue ouverte dans le secteur du livre, le non professionnalisme des éditeurs et même, le niveau quelque peu douteux des rédacteurs, le laxisme des décideurs ne sont que la cause de la dévaluation du manuel scolaire au Cameroun. Cela nous conduit à la conclusion que les livres et les manuels scolaires ne visent plus de façon objective la formation des citoyens. Ils nourrissent plutôt l'intérêt démesuré des

acteurs de leur conception et de leur mise en circulation. Dans ce sens, tout travail pédagogique serait alors guidé par un besoin qui le motive.

Les propos de Seguin (1989 :7) viennent soutenir un tel point de vue car pour lui,

*C'est à partir d'une étude approfondie des besoins que les commissions des manuels prennent les décisions concernant l'élaboration des manuels en fonction des principaux aspects suivants : objectifs des programmes d'enseignement, priorités pour les niveaux d'études des disciplines, qualité de l'édition, contraintes financière éventuelles.*

En d'autres termes, pour mieux résoudre les problèmes de ses utilisateurs, l'élaboration des manuels scolaires devrait prendre en compte les besoins de ces derniers, les exigences définis par les programmes officiels en fonctions du niveau d'étude des différents destinataires pour lesquels le manuel est conçu.

La question de l'orthographe, ne se pose plus de la même manière. Les recherches menées dans le cadre de la description du fonctionnement de l'orthographe du français, de son enseignement, de son apprentissage et de son acquisition ont très vite révélé que l'orthographe est une discipline difficile. On ne peut pas l'appréhender à première vue. Son enseignement et son apprentissage ne reposent sur aucune méthode efficace. De plus, la possibilité de faire de cet apprentissage un acquis définitif n'est qu'illusion.

Moult travaux ont épilogué sur la question de la qualité du français écrit. Toutes les attentions sont restées focalisées sur la nécessité de trouver les moyens qui faciliteraient le code écrit. La qualité du français parlé et écrit jugée non satisfaisante à cause d'une inadéquation avec les réalités phoniques dont le décryptage n'est pas toujours évident. La multiplicité des phonèmes et des règles du français, rend cette discipline complexe. Face à cette situation, de nombreux auteurs se sont intéressés à d'éventuelles reformes qui pourraient redorer le blason de cette discipline en vue de la rendre moins rigide. Elles se sont révélées impossibles à cause du caractère instable dont elle jouit. Destutt de Tracy (1817 : 359) déclare:

*Si je ne propose pas de changer notre manière d'écrire, [c'est] bien la conviction intime que tout projet de ce genre est d'une inutilité absolue, surtout venant d'un homme isolé : en effet, une réforme partielle détruisant une ou deux déficiences pour en laisser subsister mille autres, n'a aucun avantage ; et une réforme complète est presque impossible, parce que trop d'habitudes y résistent. Pour changer totalement un usage qui tient par tant de points à*

*toutes les institutions sociales, il faudrait un consentement unanime qui ne peut même pas se supposer, et ce serait un véritable bouleversement dans la société.*

Martine Stéphanie Ngo Matemb (2010) s'est fondée sur le triangle enseignant/élève/ministère pour déceler les différentes causes des notes sans cesse à la baisse et peu satisfaisantes des élèves en orthographe. Pour elle, chaque acteur du triangle devrait assumer la part de responsabilité qui lui est attribuée dans l'enseignement afin d'assurer une meilleure préparation des élèves au cycle suivant. Pour ce faire, l'application de la pédagogie différenciée et du principe de l'autocorrection s'avère importante. Elle permettrait de centrer l'activité pédagogique sur les besoins des apprenants.

Rachel Estelle Toya Ngnabe (2010) à son tour pense que la complexité du système orthographique du français est la cause des nombreuses confusions orthographiques et concoure considérablement à la baisse du niveau des apprenants. Après une enquête menée à partir des copies de dictée et des productions des apprenants en rédaction, elle fait ressortir des différences entre l'oral et l'écrit à l'aide de l'approche proposée par Nina Catach (1983). Elle présente clairement les causes des écarts par rapport à la norme tout en émettant des propositions didactiques en vue de pallier cette contre-performance. Il ressort que les dissymétries entre les notes obtenues à l'oral et celles obtenues à l'écrit seraient liées à un double facteur d'une part théorique et d'autre part pratique.

Adolphine Oho (2012) s'est interrogée sur la statistique des mauvaises notes en orthographe des candidats aux examens officiels malgré la prise en compte des tolérances orthographiques dans les corrections des épreuves de français. Au terme de son étude, elle fait la proposition selon laquelle, on devrait de mettre un accent particulier sur les exercices d'entraînement en orthographe d'usage par le biais des compétitions. De plus, l'application des tolérances orthographiques devrait aussi se faire pendant les différentes évaluations séquentielles.

Perrin et Ventura (2016) quant à elles se sont penchées sur le rapport des enseignants de français à l'orthographe, dans l'optique de comprendre comment se forment leurs représentations de cette discipline et dans quelle mesure elles peuvent avoir une influence sur leurs enseignements, c'est-à-dire sur leur façon de procéder dans l'accompagnement des élèves en vue de construire des savoirs et savoir-faire nécessaires.

Pour elles, savoir orthographier est une compétence qui ne s'acquiert pas à l'immédiat. C'est un processus qui demande une progression ascendante. Selon elles, il faudrait enseigner des savoirs en fonction du niveau et de l'âge cognitif des apprenants afin que ce savoir leur soit accessible. Ces auteures révèlent l'important rôle que joue la présence de l'enseignant dans la progression des élèves. Elles ajoutent que, le rôle de l'enseignant ne se limite pas au seul repérage et à la correction des erreurs. L'enseignant doit aider l'élève à comprendre l'origine de ses erreurs.

Pour vérifier l'efficacité des différents types de dictée sur l'apprentissage de l'orthographe, Nousiba (2016) a mené une étude sur l'impact de la dictée et la maîtrise de l'orthographe. Il présente son influence sur l'apprentissage de l'orthographe. Pour lui, la dictée et ses différentes formes pourraient constituer un outil d'apprentissage de l'orthographe. Il recommande à cet effet que la dictée ne soit plus considérée par les élèves comme un exercice qui vise seulement la graphie correcte des mots. Elle devrait apparaître comme un moyen d'entraînement méthodique dans lequel l'enseignant se meut en guide pour aider l'apprenant. Il est parvenu à la conclusion selon laquelle, la dictée est une activité importante dans le processus enseignement-apprentissage de l'orthographe. Cette activité serait davantage facile dans la mesure où il régnerait un climat de confiance entre l'enseignant et ses apprenants. Ce climat de confiance va donc établir des affinités qui faciliteront le contrat didactique défini par l'enseignant et ses apprenants, car enseigner c'est aller à la rencontre ou c'est entrer en contact avec autrui.

Toutefois, il semble que la mise en place d'une didactique de l'orthographe à travers les manuels scolaires se heurte à de nombreux écueils. Ceux-ci sont d'une part internes à la langue elle-même, d'autre part et surtout à un ensemble d'obstacles qui lui sont externes. Une telle conception trouve sa raison d'être dans les propos de Jean-Pierre Jaffré (1989-1990 :102) qui affirme :

*Les questions que se posent les chercheurs en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elles-mêmes. Dans leur genèse, elles montrent que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver des solutions, il faut aussi apprendre à (se) poser des bonnes questions. Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes et les enseignants peuvent avoir sur l'orthographe soient extrêmement importantes. Plus on parvient à mettre de la distance entre soi et l'objet d'enseignement, et mieux on aperçoit la part réellement fonctionnelle. Il y a trop de passion et pas assez de raison autour de l'orthographe.*

Cette pensée de Jaffré laisse comprendre que si les recherches en didactique de l'orthographe restaient orientées sur son mode de fonctionnement indépendamment des aprioris qu'on a à son égard, on trouverait des solutions plus efficaces qui faciliteraient son enseignement et son apprentissage. Nodier (1829 : 359) pense que la difficulté de la langue française se trouve en elle-même. C'est ainsi qu'il relève que

*Malheureusement, notre alphabet usuel est un fait, et il n'y a que des faits dans la science des langues ; toutes les théories qui méconnaissent ce principe, la mienne expressément comprise, sont du domaine de l'ignorance ou de la folie.*

Si quelques propositions de réformes voient encore le jour, l'essentiel des efforts va donc plutôt porter au XIXe siècle sur la façon d'enseigner et de répandre un code aussi complexe dans une France majoritairement illettrée et non francophone. L'ouverture de la préface que Bescherelle donne, en 1840, à son *abrégé de la grammaire nationale à l'usage des écoles primaires* est révélatrice de ce qui se joue désormais. Il voit dans la maîtrise partout de l'orthographe un défi politique et éthique. On peut lire ainsi dans Paris, Bourgeois-Maze (1840) que

*Quel autre avantage peut-on espérer de l'étude de la grammaire, dans les écoles primaires, si ce n'est d'apprendre l'orthographe et de former le raisonnement ? La grammaire est la logique du peuple; il ne faut pas en attendre d'autre résultat. Mais ce qu'un instituteur doit exiger, c'est que tous ses élèves sachent l'orthographe : sur ce point, il doit être d'une rigueur inflexible. Que dans tout ce qu'écrit un élève, il demande que le point, la virgule, le point et virgule, les deux points, le point d'exclamation et le point d'interrogation s'y trouvent ; qu'il n'y manque ni accent grave, ni accent aigu, ni accent circonflexe, ni apostrophe ; que chaque lettre, ou fausse, ou surabondante, ou absente, soit comptée comme faute. Une si grande exactitude a peut-être peu d'importance comme orthographe ; mais, en revanche, elle est d'une importance majeure comme moyen d'éducation.*

Dans la même lancée, Nina Catach (1989) va fustiger le code orthographique de la langue française et va de ce fait œuvrer pour la modification de ce dernier. Elle va passer en revue tous les éléments qui ont trait à l'orthographe avant de les dénoncer.

Dans son premier chapitre, intitulé « *L'orthographe et le syndrome pédaço* », il ressort que l'apprentissage de l'orthographe est un travail de longue haleine par conséquent on doit accorder une grande importance à cette discipline. Catach remet en question le niveau des enseignants de français et soutient que le français est fait de règles qui codifient son système de fonctionnement. Pour mieux expliquer cela, elle avance l'argument selon lequel, [...] *il y a de vraies règles et de fausses règles, mais il y a toujours des exceptions, la seule différence*

*entre les deux types étant que les premières en ont peu, tandis que les secondes en présentent tant, qu'il n'y a plus de règle du tout (Ibid : 57)*

Elle ajoute que ce qui rend davantage l'orthographe française difficile c'est le fait que cette dernière soit grammaticale à cet effet son apprentissage se fait à travers la mémorisation. *Pour comprendre notre langue, il faut deux fois apprendre la grammaire, et à bien des égards on pourrait dire que nous avons deux systèmes de langue (Ibid.60)*. Des chercheurs en didactique s'engagent à considérer l'enseignement de l'orthographe sous un autre jour que l'enseignement traditionnel, associé à l'enseignement magistral des règles et à la dictée, contre lesquels ils sont même assez sévères, tel Jaffré (2005) :

*L'apprentissage des règles tel qu'on le concevait voici quelques années n'a jamais permis à lui seul la maîtrise de l'orthographe. Les analyses de résolutions de problèmes orthographiques plaident en effet pour la mise en œuvre de processus qui restreignent d'autant le champ d'action de la règle grammaticale. Dans le meilleur des cas, son évocation peut sensibiliser à un fonctionnement orthographique qui va toutefois devoir très vite prendre la mesure de contre-exemples qui invalident la règle.*

Les travaux des pratiques d'enseignements efficaces dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe concourent à aider les apprenants dans leur développement langagier. Dans le cadre de notre travail, nous nous sommes appuyés non seulement sur la grille d'analyse que propose Verdelhan-Bourgade (2002), sur la théorie d'apprentissage de Vygotsky (1985) qu'est le socioconstructivisme mais aussi sur les nouveaux programmes officiels pour mieux analyser l'enseignement de l'orthographe dans les manuels corpus.

Les aspects théoriques et pratiques de la portée de l'œuvre de Vygotsky montrent l'intérêt qu'accorde cet éducateur et psychologue aux rapports complexes entre le développement de l'enfant et l'apprentissage langagier. Il a démontré l'impact positif des différentes interactions entre pairs comme mode d'apprentissage. Ces interactions vont donc faciliter chez l'enfant la construction des connaissances. De ce fait, pendant l'exécution des tâches complexes qui demandent une certaine compétence, les échantillons entre apprenants et enseignants ou entre parents et enfants, ou adultes tout simplement, stimulent l'apprentissage de la langue et de la pensée chez l'enfant.

Pour Lavoie et al. (2007), le rôle de médiateur que joue l'enseignant est d'une importance capitale. Ce rôle de médiateur de l'enseignant auprès de l'apprenant l'accompagne et le guide dans son apprentissage, fait partie des concepts fondamentaux sur

lesquels repose cette théorie d'apprentissage. Dans son analyse du modèle socioconstructiviste, Bertrand (1993) souligne que l'apprentissage est un phénomène social et culturel et que le niveau d'apprentissage est fonction de la qualité d'enseignement.

C'est le contexte de l'apprentissage qui détermine le comportement de l'enfant à l'oral. Pour l'auteur du socioconstructivisme, l'apprentissage de la langue écrite suppose un regard sur la langue parlée qui est de l'ordre du métacognitif. Pour bien orthographier des correspondances possibles entre les phonèmes de la langue à l'oral et la transcription de ceux-ci à l'écrit sont délicats. En outre, le rôle des interactions sociales dans l'apprentissage apparaît primordial. De nos jours, on ne saurait, dans le domaine de l'enseignement du français, dissocier l'acte propre du sujet apprenant de la médiation de l'enseignant qui lui sert de facilitateur.

Quant à la grille de Verdelhan-Bourgade, elle nous a offert une ligne de conduite à suivre pour l'analyse des manuels retenus dans le cadre de notre corpus. Aboudi Paule (2018 :7) la présente comme étant

*Conçue pour dégager les incidences prévisibles du discours de scolarisation sur le modelage des apprenants. Ainsi, sa démarche vise d'abord un examen de la macrostructure du manuel, puis de sa microstructure et enfin une observation des formes discursives et de la langue.*

Les programmes officiels nous ont permis de prendre connaissance des contenus d'enseignement en terme de dosage prévus pour l'enseignement de l'orthographe au CE1.

Ces trois méthodes nous permettront d'évaluer l'enseignement de l'orthographe dans les deux manuels choisis. La grille servira pour l'analyse technique et pédagogique du manuel scolaire.

Pour mener à bien notre étude, nous avons adopté comme corpus un manuel ancien, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et un manuel encore au programme, *Majors en français au CE1*. Ces deux manuels du cycle 2 du primaire, ont été choisi du fait que le cycle 2 constitue le pallier de départ de l'apprentissage de l'orthographe. C'est le cycle qui permet aux jeunes élèves de prendre leurs marques en orthographe pour s'assurer un apprentissage plus aisé pour les niveaux d'étude suivants.

Le foisonnement de théories ici est justifié par le fait que, toute question liée à l'enseignement-apprentissage touche les trois pôles du triangle didactique à savoir : l'enseignant, le savoir et l'apprenant. La relation de dépendance qui existe entre le manuel

scolaire, les exigences des programmes officiels et le contexte d'apprentissage de l'enfant est non négligeable dans la mesure où si un élément de cette chaîne constitue un obstacle à l'enseignement cela présente un réel impact sur l'apprentissage.

Pour apporter des réponses aux interrogations que nous nous sommes posées plus haut, notre travail s'organise autour de trois chapitres. Le chapitre 1 apparaît comme étant la vitrine dans la mesure où il est consacré à un essai de problématisation de l'orthographe française en tentant de proposer une définition, un bref aperçu sur son évolution, les types d'orthographe, son fonctionnement.

Le chapitre 2 quant à lui traite du manuel scolaire c'est-à-dire : ses caractéristiques, les fonctions qui lui sont assignées dans le système éducatif ainsi que l'analyse pédagogique et technique des manuels corpus. Cette analyse consistera en une description des éléments externes et internes qui participent à la structure du manuel scolaire.

Le troisième chapitre enfin procèdera à l'étude comparée de l'enseignement de l'orthographe dans les deux manuels retenus dans le cadre de cette étude. Notre recherche tente pour ainsi dire, de décrire l'enseignement de l'orthographe au cycle 2 de l'école primaire. Par la comparaison entre un manuel ancien et un manuel encore au programme, nous étudierons la qualité des enseignements en orthographe afin de mieux comprendre ce qui justifie le niveau aussi bas des nouvelles générations en orthographe contrairement à celui des générations anciennes.

# CHAPITRE I: L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE : ESSAI DE PROBLÉMATISATION

Étymologiquement, orthographe vient du grec « orthos » qui veut dire droit, correct et « graphein » qui signifie écriture. C'est donc l'ensemble des règles et des normes qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue.

La complexité de l'orthographe a fait l'objet de nombreux travaux qui ont tour à tour tenté de proposer une norme d'écriture à cette dernière. Nous retiendrons dans le cadre de cette étude, les définitions proposées par certains auteurs pour montrer la difficulté qu'ils ont à lui attribuer une norme d'écriture.

Selon LAROUSSE (2007 : 236), l'orthographe *est un nom féminin qui vient du grec (orthosgraphia ) qui signifie écrire correctement.*

Selon le Robert des écoles, *l'orthographe c'est la manière correcte d'écrire les mots.*  
Pour Gilles, Siouf (1999 :141)

*Si l'on considère l'histoire du français, par exemple, on constate que l'orthographe, particulièrement à partir de l'invention de l'imprimerie, a eu tendance à se fixer alors que la prononciation était en train d'évoluer rapidement.*

Pour Dubois et Mathée (2001 : 337), l'orthographe s'appréhende comme :

*Un concept impliquant la renaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue, l'orthographe suppose que l'on distingue des formes correctes et des formes incorrectes dans une langue écrite contrairement à la graphie , qui implique par référence une norme grammaticale. Autrement dit, l'orthographe repose sur un ensemble de critères graphiques qui régissent le code écrit et dont les utilisateurs d'une langue se doivent de respecter pour mieux l'utiliser.*

Catach (2003 : 26), quant à elle pense que

*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 transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique). De plus, un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie/graphie, et les autres considérations qui entrent en ligne de compte. L'orthographe est un choix*

*entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses.*

En d'autres termes, l'orthographe c'est la représentation écrite d'une langue dont les choix sont a priori aléatoires du fait qu'il n'y ait pas toujours une correspondance entre la phonie qui renvoie au son et la graphie qui est sa représentation scripturale. L'orthographe est donc un système basé sur un ensemble de normes qui régissent son fonctionnement. Toutes les définitions proposées par ces différents auteurs, permettent d'aboutir à la bonne écriture des mots d'une langue.

Ce chapitre permettra, après avoir défini l'orthographe, de parcourir, tout en les analysants, les études menées sur l'évolution de l'orthographe, les types d'orthographe en français, le fonctionnement de l'orthographe et les techniques et méthodes de l'enseignement de l'orthographe en français.

## **1. ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE L'ORTHOGRAPHE : BREF APERÇU**

Les travaux de Chervel (2006) révèlent que quatre principales étapes ont marqué l'enseignement de l'orthographe française. On est parti de l'imprégnation orthographique à l'orthographe. C'est-à-dire que l'orthographe était considérée comme une discipline dont l'acquisition se faisait par le seul biais de la lecture et de la copie. Autrement dit, cette discipline ne s'enseignait pas.

La deuxième étape correspond à l'entrée de la grammaire dans la didactique (Ibid : 154)

Cette apparition va favoriser vers le début du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'orthographe qui devient enseignable. On commence à transmettre des règles et des méthodes aux élèves.

La troisième étape est la phase de séparation de la grammaire du français et celle du latin. En effet, les difficultés sans cesse grandissantes que présente la langue française allaient au delà des limites de la grammaire du latin par conséquent, cette dernière devenait incapable de les résoudre tous.

Le début des années 1830 marque la quatrième étape. À partir de ce moment, l'enseignement de l'orthographe va devenir accessible pour tout le monde. Progressivement, l'orthographe en tant que discipline, va devenir un support pour tous les autres apprentissages. La dictée devient alors un précieux outil pour son enseignement. Chervel (2006 :154)

## 1.1. Les type d'orthographes

L'orthographe française se décline en deux grandes composantes à savoir, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

### 1.1.1. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale est encore appelée orthographe d'usage. Elle renvoie à la manière d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales.

De nombreux chercheurs ont défini l'orthographe lexicale comme la façon d'écrire les mots d'une langue. Cette définition va donc prendre divers proportions selon que l'on parlera parfois des variantes sons/ graphies, sons /graphie/sens et même selon la façon d'écrire un mot, indépendamment de son contexte. De ce fait, plusieurs groupes ont proposé des définitions de l'orthographe lexicale. Ces dernières sont fonctions des variantes relevées précédemment.

L'orthographe lexicale touche, selon Simard (1995 :145), *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. Elle contribue à la lisibilité des textes. Il s'agit de tout ce qui concerne l'image graphique ou la sonorité du mot, c'est-à-dire la transcription du phonème en graphème.*

Ainsi, pour vérifier la correspondance de l'orthographe lexicale à la variante sons-graphies, Paret (2010 : 78) avance l'argument selon lequel *l'enfant qui apprend l'orthographe lexicale [découvre] l'ensemble des règles de correspondance entre des suites de phonèmes (sons) et des suites graphiques (lettres).*

Pour d'autres, il s'agit plutôt d'une combinaison sons/graphies et par conséquent fixent leurs attentions sur les règles d'écriture et le rôle que joue la mémoire dans ce processus de fixation. Selon Chervel (1973 : 87), cité par Julie Duchesne *[l'orthographe lexicale] est celle qui ne s'acquiert que par imprégnation au coup par coup pourrait-on dire, puisque chaque mot exige un effort spécifique.* Autrement dit, l'apprentissage de l'orthographe est une entreprise qui demande beaucoup de temps et de patience dans la mesure où chaque mot correspond à un phonème à l'oral mais ce dernier peut présenter diverses formes à l'écrit.

Un deuxième groupe d'auteurs indiquent que l'orthographe lexicale correspond à une association sons/graphies/sens. Pour mieux le comprendre, Blanche-Benveniste (2003 :375) explique que *l'orthographe lexicale crée une particularisation visuelle des mots qui en assure le succès. C'est l'âme du mot, qui résiste à toutes les tentatives de réforme.* Elle ajoute

que *la part lexicale de l'orthographe apporte un ensemble de significations qui en disent plus que la stricte équivalence avec la prononciation.*

Dans le même ordre d'idée, Manesse et Cogis (2007 : 32) soutiennent que l'orthographe lexicale correspond à *la connaissance du sens des mots et de leur emploi.* Selon elles, *l'apprentissage de l'orthographe lexicale relève de la mémorisation visuelle : aucune règle régulière ne permet de prévoir l'orthographe de pouls avant de l'avoir rencontrée et intégrée à son lexique mental, en associant à son sens et en la distinguant de celle de pour [...]*

Pour Gauvin (2011 :55), l'orthographe lexicale relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase. Il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire.

En somme, les travaux sur l'orthographe lexicale aussi divers que variés, nous amènent à comprendre que cette dernière correspond aux mots pris dans leur singularité indépendamment du contexte phrastique.

## **1.2. L'orthographe grammaticale**

Encore appelée orthographe des règles ou d'accord, l'orthographe grammaticale a fait l'objet de nombreux débats qui ont abouti à une division d'opinions. Pour certains, l'orthographe grammaticale concerne essentiellement les règles d'accords, pour d'autres il s'agit plutôt d'un ensemble de marques morphologiques, c'est-à-dire des morphogrammes grammaticaux et des règles d'accords. Partant de ces divergences de points de vue, les auteurs tels que Chervel (1973), Thimonier (1974), Gak (1976), Blanche Benveniste et Chervel (1978) Blanche –Benveniste (2003) , Guenette et coll. (2004), Cogis (2005), Grevisse et Goosse (2007) ainsi que Manesse et Cogis (2007 : 87), soulignent que *les règles s'énoncent sur l'axe paradigmatique (morphologie) et sur l'axe syntagmatique (syntaxe).* Ainsi, *l'orthographe de joli dans « jolie maison » se fonde d'une part sur la morphologie graphique de joli (joli, jolie, jolis, jolies), d'autre part sur les règles dites d'accord qui sélectionnent la forme adéquate.*

Ainsi, l'orthographe grammaticale concerne plus précisément les marques d'accord du verbe avec son sujet, les accords en genre et en nombre des noms, des adjectifs. Selon Simard (1995 : 145), quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout lexème qui, en

situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase. Pour soutenir ce point de vue, Gak (1976 :76-77) révèle que

*les fautes d'orthographe grammaticale peuvent se diviser en deux : les fautes provoquées par une interprétation incorrecte des catégories grammaticales du mot dans une phrase ( par exemple , les fautes si fréquentes d'accord en genre et en nombre [...] [ par exemple, l'omission de l's du pluriel [dans] \*les grandes maison) ; les fautes qui représentent l'orthographe incorrecte d'une catégorie grammaticale correctement interprétée [...] ( par exemple le pluriel de mots en al sera parfois écrit par eaux : travaux, par analogie avec tableaux).*

Les problèmes d'accord, tels que nous les avons relevés, demeurent très complexes pour les scripteurs en général et pour les jeunes en particulier. Pour mieux comprendre ce phénomène, Brissaud et Bessonat (2001 :159) justifient les raisons de la complexité de l'orthographe grammaticale pour les jeunes apprenants en ces mots :

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

En somme, l'orthographe grammaticale correspond aux différentes variations d'accords qui s'opèrent sur l'axe syntagmatique. Elle exige du scripteur français la connaissance des règles.

Après avoir défini l'orthographe et présenté les types d'orthographe tout en les expliquant, nous verrons comment fonctionne cette discipline.

## **2- LE PLURISYSTÈME ORTHOGRAPHIQUE**

Pour Fayol & Jaffré (2014), l'orthographe française est *opaque*. Autrement dit, elle est inaccessible. Cette inaccessibilité relève sans doute du fait que pour son fonctionnement, elle possède très peu de phonèmes, soit trente-six (36), pour cent-trente (130) graphèmes. Ce déséquilibre qu'il y a entre le nombre de graphèmes et de phonèmes ne facilite pas la transcription graphique et rend l'orthographe complexe. Outre le déséquilibre constaté entre morphèmes et graphèmes, on note une difficulté qui relève de la combinaison phonèmes et morphèmes qui codifient d'avantage le système orthographique du français.

Catach (1980), pour expliquer le fonctionnement de l'orthographe a élaboré une théorie qu'elle a appelée le *plurisystème* c'est-à-dire, un système organisé et cohérent, subdivisé en sous-systèmes, permettant de décoder et d'analyser les difficultés et les erreurs orthographiques présentes dans l'utilisation de l'orthographe. Pour mieux expliquer cette théorie, elle prend appui sur le verbe à l'infinitif POURCHASSER. Ce verbe dispose donc de sept phonèmes et s'écrit avec onze lettres. À bien regarder le lien qu'il y a entre l'oral et l'écrit, cette décomposition ne saurait être claire. Car, les paires de lettres OU-CH-SS- correspondent chacune à un seul phonème par conséquent ne peuvent être scindées. À cet effet, Catach va donc distinguer huit unités parmi lesquelles : P-OU-R-CH-A-SS-E-R qu'elle va appeler graphèmes. Par graphème, on entend la représentation ou la transcription d'un son à l'écrit. Autrement dit, c'est le plus petit groupe de lettres qui permet de donner une identité à un son à l'écrit.

Elle Présente donc le graphème comme une unité fonctionnelle dont la maitrise repose sur quatre principes à savoir les morphogrammes, les logogrammes, les phonogrammes et les idéogrammes.

## **2.1. Orthographe et variations morphologiques**

Les graphèmes qui présentent des variations morphologiques à l'écrit sont ceux que Catach a appelé les morphogrammes. Ce sont généralement des signes qui ne relèvent pas uniquement de l'alphabet. Autrement dit, ce sont des marqueurs de sens. C'est-à-dire, des graphèmes dotés de significations d'ordre grammatical ou lexical. On distingue alors les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux.

### **2.1.1. Les morphogrammes grammaticaux**

Les morphogrammes grammaticaux sont des graphèmes qui permettent de marquer :

- le genre d'un mot. À titre d'exemple nous avons :

**a. [e]** dans jolie maison ;

- le nombre d'un mot. Exemple

**b. [s]** dans les enfants ;

- les désinences verbales. Exemple

**c. [ent]** dans ils dansent

### 2.1.2. les morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes lexicaux sont des graphèmes qui apportent des informations permettant d'établir le lien visible qu'il y a entre le radical d'un mot et ses dérivés. Exemple :

- a- [p] dans galop établit le lien avec galoper
- b- [b] dans plomb établit le lien avec plomber
- c- [t] dans port établit le lien avec porter
- d- [d] dans tard établit le lien avec tarder

Tous ces graphèmes mis en évidence font clairement ressortir ou encore rendent visible la relation entre le nom et le verbe dont il est dérivé. Nous retenons que les morphogrammes permettent de façon générale, de donner aux mots leur identité grammaticale ou lexicale.

## 2.2. Les homophones

Les logogrammes sont encore appelés graphèmes liés aux homonymes grammaticaux ou lexicaux. Ils concernent de façon générale, la graphie d'un mot selon qu'il soit directement lié au sens. Ils permettent ainsi de distinguer les homophones en créant une image visuelle qui lui donne une identité à l'écrit. Ils sont de deux ordres à savoir, les logogrammes lexicaux et les logogrammes grammaticaux.

### 2.2.1. Les homophones lexicaux

Les homophones encore appelés logogrammes, sont des graphèmes qui rendent compte des oppositions lexicales sans entraîner un changement de catégorie grammaticale. Exemple :

- a. bon / bond
- b. camp / quand
- c. champ / chant
- d. lait/ laid

### 2.2.2. Les homophones grammaticaux

Les homophones grammaticaux sont les graphèmes qui peuvent changer de classe grammaticale. Exemple :

- a. sont / son

**b. donc/ dont**

**c. a / à**

**d. ou / où**

**e. ces / ses**

### **2.3. Rapport son / graphie**

Pour rendre compte des rapports d'un son de l'oral à l'écrit, Catach a présenté des graphèmes qui aident à la transcription des phonèmes, qu'elle a appelés phonogrammes. En d'autres termes, les phonogrammes les diverses variations ou les diverses formes que peut prendre un phonème à l'écrit.

Exemples :

**a-** /e/ qui peut changer de forme lorsqu'il est représenté par les phonogrammes tels

que : /é /, dans **dé**

/ée/, dans **journée**

/er/, dans **donner**

/ai/, dans **donnai**

/ez/, dans **nez**

/et/, **rochet**

**b-** /f/ qui peut avoir les formes suivantes :

/ph /, dans **pharmacie**,

/ff/, dans **efface**

/f/, dans **face**

De ce qui précède, nous retenons que chaque graphème d'un mot à l'écrit possède un phonème à l'oral qui lui correspond. Cependant ce phonème présente de multiples formes qui ne facilitent pas toujours l'écriture des mot du fait qu'il n'y a pas toujours une règle qui renseigne à chaque fois sur la forme qui doit être utiliser pour quand on veut écrire deux mots qui ont le même son à l'oral.

### **2.4. Orthographe et particularités distinctives**

Pour mettre en exergue les particularités orthographiques du système écrit, Catach a présenté le principe distinctif .Ils s'agit pour ainsi dire, des marqueurs de ponctuation et des marques d'usage. Elle a appelés ces derniers les idéogrammes. Ceux-ci regroupent donc les

éléments tels que les accents, la cédille et les majuscules. Les extraits suivants permettent de mieux comprendre cela :

#### **2.4.1. Les accents**

Exemple :

- a. hôtel
- b. abîme
- c. âge
- d. affûtage

Comme on peut le voir, les mots ci-dessus portent tous un accent sur l'une des voyelles. Cependant, il n'est pas toujours facile de savoir à quel moment attribuer un accent à une voyelle qui d'habitude n'en a pas. De plus, aucune règle ne permet de percevoir la particularité orthographique de ces mots à l'oral.

#### **2.4.2. La cédille**

Exemple :

- a. Reçu
- b. Glaçon
- c. Fiançailles

Contrairement aux deux catégories citées précédemment, l'emploi de la cédille est régie par une règle grammaticale qui facilite son usage. Ainsi, on met une cédille devant les voyelles **a, o et u**. dès lors que cette petite règle est maîtrisée, on peut donc écrire sans se tromper.

#### **2.4.3. Les majuscules**

Le plus souvent, les majuscules sont employées :

- En début de phrase et après une ponctuation forte (point, point d'interrogation, point d'exclamation). Les majuscules sont aussi employées pour écrire le premier mot d'un titre ou d'un sous-titre. En voici quelques illustrations :

- a. **H**ier maman m'a acheté une jolie robe
- b. *J'apprends à bien lire*
- Les majuscules sont aussi utilisées pour marquer un nom propre ou un prénom car nom propre et nom commun se distinguent dans la mesure où le premier permet de désigner une personne ou une chose précise. De plus, on utilise aussi les majuscules pour écrire les noms et les d'adjectifs employés comme des surnoms, pour les nominatifs et même pour les noms des pays et des villes. Cela est visible à travers les illustrations ci-dessous :
  - c. **P**aul lit un livre
  - d. **A**banda est un homme bon.
  - e. Alexandre le **G**rand
  - f. Le **p**résident a effectué une descente dans les établissements scolaires primaires.
  - g. Cameroun
  - h. Yaoundé
- Elles sont aussi utilisées pour l'écriture de certains noms communs utilisés comme un nom propre à l'instar des noms des habitants d'un pays ou encore le nom d'un sigle. Exemple :
  - a. Les **C**amerounais
  - b. **FNE**

L'orthographe présente donc un fonctionnement complexe. C'est dans l'optique de mieux appréhender ce fonctionnement que Catach a mis sur pied son concept de plurisystème dans lequel s'inscrit l'orthographe française afin de mieux rendre compte des difficultés que contient le système graphique du français.

Cette multiplicité d'homophones en français est l'une des causes majeures de l'opacité de l'orthographe française. Bien qu'elle a trop souvent été réputée de difficile du fait qu'elle comporte de multiples visages, cette discipline dispose toutefois d'un ensemble harmonisé dont on peut construire l'organisation.

Si le concept de plurisystème s'avère selon Catach des plus importants dans le cadre de la didactique de l'orthographe, c'est sans doute du fait qu'elle s'est donné la mission de faire des apprenants, des sujets qui soient aptes à décoder ou à expliquer scientifiquement les contours de cette discipline. Cela vise à éradiquer le système de mémorisation souvent fait de façon mécanique. Pour elle, l'atteinte d'un tel objectif serait possible si les règles et les mots à

mémoriser s'inscrivaient dans une structure étudiée et comprise par les apprenants. Il serait par exemple plus facile pour un élève de retenir que, à la fin du mot «**blond** » il y a un «**d**» s'il le mettait au féminin. Il comprendrait alors que pour obtenir «**blonde** », on a ajouté un «**e**» au mot blond.

À travers cet exemple, on voit clairement dans quelle mesure cette façon de raisonner fait place à une mémorisation basée sur la compréhension du mode de fonctionnement de la langue. Ce qui ne saurait être le cas pour la mémorisation. Elle se fait par mécanisme automatique.

En dépit du fait qu'elle soit une méthode d'apprentissage limitée, la mémorisation joue un grand rôle dans l'apprentissage de l'orthographe en général et de l'orthographe lexicale en particulier. Par ailleurs, l'apprentissage de l'orthographe grammaticale exige qu'on fasse appel à la réflexion.

### **3. LES GRANDS PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DE L'ORTHOGRAPHE**

Selon Question d'Étude (2013 :2) :

*L'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, de compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement général dont le but est surtout l'acquisition des savoirs ou des connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances.*

D'un autre point de vue, l'apprentissage est l'appropriation par l'élève du savoir, des connaissances qu'on veut lui faire acquérir. C'est le travail mental qu'il doit effectuer pour assimiler ce savoir. Or, apprendre l'orthographe n'est pas la chose la plus évidente qui soit pour les apprenants de la langue française. Grâce à Catach (1980), on prend davantage en considération la structure complexe de la langue à enseigner, en mettant un accent particulier sur l'un ou l'autre des systèmes phonogrammiques, morphogrammiques et logogrammiques) de l'orthographe française. Les apprenants dont la langue maternelle présente un fonctionnement qui s'éloigne de celui de la langue française, devraient bénéficier d'un ensemble de connaissances phonétiques en amont en vue d'acquérir et de maîtriser plus facilement l'orthographe française et son mode de fonctionnement.

L'apprentissage est un processus qui passe par un ensemble habiletés parmi lesquels la répétition apparaît comme un moyen efficace. Pour cela, il faut réunir des facteurs comme le temps, l'espace, et toutes autres ressources ou moyens nécessaires. C'est donc un processus

qui ne peut se faire de façon spontanée car il faudrait d'emblée prendre en compte de nombreux facteurs. Les recherches en didactique ont révélé que l'acquisition de l'orthographe chez les enfants se fait en trois grandes étapes à savoir : la phase pré alphabétique ou logographique, la phase de découverte et la phase orthographique.

La première étape, comme phase pré alphabétique ou phase logographique, permet d'observer les premiers rapports que l'enfant qui n'est qu'au début de son apprentissage entretient la langue. L'enseignant qui a la responsabilité de le former doit pouvoir déceler si l'apprenant présente des aptitudes particulières sur un domaine plutôt que sur un autre afin de mieux les canaliser. Cette étape qui est le point de départ de l'apprentissage est d'une importance capitale et apparaît comme le socle des apprentissages. C'est à travers elle que l'enfant, durant son expérience, développe son sens de l'observation et de l'imitation.

La deuxième étape émane de la découverte du rapport d'équivalence entre l'écriture et l'oral. En effet, lorsque les apprenants s'aperçoivent que l'écriture alphabétique n'est que la transcription du langage parlé, à ce moment-là, ils entrent dans la phase alphabétique. Cette deuxième phase permet aux apprenants de pouvoir former leurs premiers phonèmes et leurs premiers graphèmes.

La troisième et dernière étape correspond à la phase orthographique. C'est à partir d'elle que l'apprenant commence à rédiger de façon concrète. Il ne s'agit plus d'une simple combinaison entre le son et les lettres. Il s'agit plutôt du développement des réflexions sur le fonctionnement des phénomènes de la langue à savoir la connaissance des différents sons d'une même lettre ou encore les différentes transcriptions d'un même son.

En outre, dans l'étape orthographique, les apprenants découvrent les variations orthographiques de la langue. Honvault-Ducrocq (2006) cité par Perrin et Ventura (2016 :12) souligne que *pour faciliter l'accès au sens et rendre moins ambiguë l'homophonie, l'écrit du français utilise divers procédés qui permettent de distinguer à l'écrit les mots qui se prononcent de manière identique (marque du genre, du nombre, des personnes, ...)*. Par ces propos, l'auteure montre que l'écriture du français est loin d'être uniquement phonographique c'est-à-dire liée à la prononciation.

### **3.1- Enseignement de l'orthographe**

L'enseignement de l'orthographe varie selon qu'on passe d'une pratique enseignante à l'autre. Mais il comporte en lui-même deux grandes approches à savoir l'approche spécifique

et l'approche intégrée. Allal et al (2001). Il revient donc à l'enseignant de choisir la méthode qui correspondrait le mieux au profil de sa classe. Pour Betrix (2008 :33-35), *les enseignants peuvent choisir une approche didactique intégrée et travailler au travers des productions textuelles ou alors choisir une approche didactique spécifique pour la travailler à l'aide d'activités directement dédiées à l'orthographe.*

Autrement dit, pour mieux enseigner l'orthographe, les enseignants doivent faire recourt aux activités permettant aux apprenants de manipuler la langue dans l'optique d'évaluer leurs aptitudes en termes de maîtrise du fonctionnement orthographique voire des différents rapports syntaxiques qu'entretiennent les constituants d'une structure phrastique donnée. Par ailleurs, l'enseignant pour choisir de proposer des activités qui ont un lien direct avec l'orthographe pour jauger le niveau de ses apprenants.

Ces deux approches sont complémentaires dans l'apprentissage de l'orthographe.

Selon Barbas (1956 :107) *l'orthographe est l'une des techniques de base qu'il faut d'abord acquérir, l'un des instruments indispensables comme la lecture, l'écriture ou la table de multiplication.* En d'autres termes, tout apprentissage se fonde sur l'orthographe par conséquent on devrait d'abord l'appréhender.

### **3.1.1. L'approche spécifique**

L'approche spécifique est celle qui vise un apprentissage basée spécifiquement sur l'orthographe sans aucun rapport avec les autres disciplines du français. L'enseignant peut utiliser cette approche pour amener ses apprenants à ne plus considérer l'orthographe comme une discipline complexe mais comme toute autre discipline qu'on peut apprendre de façon aisée. Cette entreprise aidera les apprenants à apprendre plus facilement.

À cet effet, Perrin et Ventura (Ibid : 14) proposent que les activités à l'instar de *la phrase du jour* (Brissaud et Cogis, 2011) aident dans la confrontation des idées des élèves et leur permettent d'échanger des points de vue qui pourraient influencer leurs conceptions erronées. Pour elles, il est judicieux d'organiser des entretiens avec les apprenants dès le début des apprentissages dans l'optique de cerner leurs difficultés afin de proposer des solutions qui pourront mieux les aider. Ces auteures précisent que dans cette approche le devoir de l'enseignant n'est pas de corriger les erreurs des apprenants mais il sera plutôt question d'amener l'apprenant à prendre connaissance de ses erreurs pour pouvoir avancer.

Dans la même lancée, Brissaud et Cogis (2001) soulignent que l'enseignement de l'orthographe dans ce type d'approche peut être conçu de deux manières : on soumet les apprenants aux activités basées sur la norme d'écriture. Autrement dit, on pourrait selon ces auteurs, leur proposer des phrases correctement écrites et dont leur tâche consistera à la faire ressortir les différentes règles d'écritures qui les justifient. Cela permettra à l'enseignant de vérifier et de contrôler si ses apprenants ont compris les apprentissages reçus précédemment. En outre, pourrait faire de la dictée un exercice à travers lequel l'enseignant identifiera les erreurs de chaque apprenant de façon spécifique afin d'en faire une analyse générale, en vue de trouver et de justifier l'orthographe correcte des mots. (Ibid)

### **3.1.2. L'approche intégrée**

Comme le dit Vygotsky (1978 : 140), *l'approche intégrée est une méthode qui insiste sur le caractère fonctionnel de la langue à l'image des pratiques concernant l'apprentissage de la production textuelle*. C'est une approche qui présente de nombreuses difficultés dans la mesure où l'élève a en face de lui une multitude de savoirs qu'il doit gérer. Il doit affronter au même moment l'orthographe lexicale et grammaticale, ce qui n'est pas chose facile. L'approche intégrée met les apprenants dans de réelle situation de production. Pour cela, plusieurs paramètres doivent être pris en compte, c'est-à-dire qu'il faut clairement définir le but à atteindre et le rôle de chaque acteur de la situation d'apprentissage pour que la tâche d'écriture soit réalisée sans difficulté majeure.

Pour Martin et al. (2013 :78-80), l'approche pédagogique intégrée relie l'enseignement de l'orthographe à des situations concrètes et signifiantes d'écriture.

Encore taxée d'approche différenciée, elle amène les enseignants à considérer les interventions et les activités ajustées au niveau du développement orthographique de chacun (Ibid). C'est une approche pédagogique où l'enseignement de l'orthographe s'effectue au travers des productions écrites des élèves, et où sont prises en compte les représentations orthographiques de ces derniers. Une telle approche exige à l'enseignant d'être attentif aux élèves et à leurs écrits. En réalité, c'est à partir de ses observations, de l'analyse et des interprétations de celles-ci qu'il sera en mesure de proposer des interventions et des activités adaptées à leurs besoins.

Nous retenons que les deux approches étudiées sont complémentaires dans l'apprentissage de l'orthographe. Comme le relève Betrix (2008), il revient donc à l'enseignant de choisir celle qui correspondrait le mieux au profil de sa classe. Toutefois, ce

choix peut être aussi fonction de la relation que l'enseignant entretient lui-même avec l'orthographe. Après avoir fait une brève étude des deux méthodes d'enseignement de l'orthographe, nous voulons à présent interroger l'apprentissage de cette discipline.

### **3.2. Apprentissage de l'orthographe**

L'orthographe française est vue comme une discipline difficile, *capricieuse* Barbas (1956 :107) et bizarre qui comporte beaucoup de fantaisies et impose moult règles qui ne sont pas toujours connues des élèves, et qui embarrassent parfois les enseignants. Bien qu'elle soit une discipline complexe, l'orthographe fait partie des disciplines dont l'acquisition doit se faire à la base. (Ibid.) Les instruments indispensables à l'apprentissage du français sont la lecture, l'écriture, le vocabulaire et la grammaire. Pour cet auteur, l'enseignement du français à l'école primaire, et particulièrement celui de l'orthographe, devrait contribuer à l'acquisition d'une orthographe correcte. Pour que cette acquisition soit effective, il faudrait que l'enseignant et l'apprenant convoquent des techniques qui faciliteront d'une part l'enseignement et qui assureront d'autre part son apprentissage et son acquisition.

*Les programmes officiels*, sans trop s'appesantir sur une quelconque méthode à adopter, se contentent de prescrire une méthodologie dite de référence qu'il convient de suivre pour l'enseignement de l'orthographe au CE1. Selon eux, l'enseignement de l'orthographe commence par un cours d'initiation à l'orthographe et ceci dès la classe du cours préparatoire. Car, pendant les activités de lecture, les jeunes élèves sont amenés à copier certains mots dans leurs cahiers ou sur leurs ardoises afin que leurs orthographes se fixent de façon définitive dans leur mémoire. Cette façon de procéder permet automatiquement et surtout lorsque le maître y veille, à la bonne copie des mots sans faute, gage d'une orthographe correcte et infaillible. Ainsi, les programmes officiels soulignent dans la partie méthodologie (MINEDUB : 30)

*[Qu'] en principe, l'étude de la graphie des sons doit être terminée à la fin de la 4<sup>e</sup> année. Le maître sensibilise les élèves au rapport son/écriture qui ne sont pas toujours des rapports de correspondances oral/écrit (exemple : ils chantent / il chante). Le point de départ est un petit texte dans lequel se trouvent quelques notions déjà connues des enfants. Après observation dirigée du texte, l'attention des élèves sera polarisée sur la notion autour de laquelle doivent s'effectuer des recherches : l'analyse des différentes opérations doit amener progressivement à la découverte et à la formulation de la règle par les élèves eux-mêmes.*

À travers ces propos, nous comprenons que, parvenus à la fin du cycle 2, les jeunes élèves doivent être capable non seulement de bien orthographier les mots mais aussi doivent pouvoir établir les différents rapports que ces mots entretiennent au sein d'une phrase afin d'éviter de tomber dans les pièges des multiples facettes que présente cette discipline. Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place de nombreuses stratégies permettant à tous les niveaux d'attirer et retenir l'attention des élèves sur les différentes variations et transformations que subissent les mots du français à l'écrit. Cette entreprise n'est possible que lorsque les apprenants sont soumis à multitude d'activités qui les placent dans de réelles situations de production. Pour mieux comprendre cela, nous allons étudier les types d'exercices tels que la dictée qui facilitent l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe.

### **3.2.1. Dictée et apprentissage de l'orthographe**

Orthographe et dictée traditionnelle ont été considérées comme synonymes. Non sans difficulté, des activités réflexives se sont progressivement mises en place dans les classes. Les élèves sont amenés à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres, à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur les mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule pour éviter toutes les fautes d'usages.

Ainsi présentée, la dictée fait partie des exercices qui permettent l'acquisition de l'orthographe. Elle aide à la fixation des principes et règles qui régissent la bonne graphie des mots et des rapports qu'ils entretiennent au sein d'une phrase. Pour Barbas (opcit : 109), *il s'agit de faire enregistrer à la mémoire des graphies que l'enfant ne saurait découvrir et tout tâtonnement, toute inutile recherche dans ce domaine risquerait de le mettre en présence de forme fautives, ce qu'il convient d'éviter à tout prix.*

Selon le groupe MDL89, il existe de nombreuses formes de dictées qui permettent d'évaluer le niveau d'orthographe des apprenants. Dans cette section, nous présenterons quelques-unes dont la dictée traditionnelle, la dictée préparée, l'autodictée, la dictée sans erreur, la dictée à choix multiples et la dictée négociée.

### **3.2.2. La dictée traditionnelle**

La dictée traditionnelle est un exercice dans lequel doivent figurer des mots déjà connus des élèves. C'est-à-dire, des mots qui ont été étudiés pendant les séances de lecture ou pendant les leçons de vocabulaires. Pour mener à bien cette activité, l'enseignant commence par faire une première lecture à haute voix du texte. Les élèves prennent connaissance du texte et l'écoutent attentivement sans prendre des notes. Après cette première lecture, l'enseignant fait une lecture du texte découpée en séquences syntaxiques que les apprenants mémorisent et transcrivent progressivement dans leurs cahiers. Toute la ponctuation leur est précisée. À la fin de la dictée, l'enseignant relit le texte en entier pour se rassurer que les élèves ont écrit toutes les phrases. Par la suite, il accorde aux élèves quelques minutes pour relire silencieusement leurs productions en corrigeant les potentielles erreurs qui s'y sont glissées. Pendant cette relecture, l'enseignant pourrait attirer l'attention des élèves sur une catégorie d'erreurs précises. (Ibid. :1)

### **3.2.3. La dictée préparée**

La dictée préparée, comme l'indique son nom, est un exercice qui consiste à dévoiler aux élèves et à l'avance le texte sur lequel ils seront évalués. De façon claire, l'enseignant porte le texte en question au tableau, les élèves le lisent à haute voix. L'enseignant attire leur attention sur les mots difficiles et les différents accords qu'il souligne avec une craie de couleur. Une fois toutes les difficultés expliquées, les élèves copient le texte dans leurs cahiers afin d'aller s'exercer à la maison avant l'évaluation.(Ibid :2)

### **3.2.4. L'auto-dictée**

Tout comme la dictée préparée, l'autodictée est un exercice qui consiste à travailler le texte en classe avant l'évaluation. Ce texte est appris de façon collective en classe avec le maître puis individuellement à la maison avant d'être restitué sous forme d'évaluation individuelle. (Ibid : 2)

### **3.2.5. La dictée sans erreur**

La dictée sans erreur est un exercice qui consiste à lire et à mettre le texte de dictée au tableau un jour avant l'évaluation. Cependant, les élèves mémorisent le texte. Le lendemain, l'enseignant distribue aux élèves une feuille de papier avec au verso la correction du texte proposé. L'enseignant lit le texte et les élèves écrivent sur la partie recto de la feuille. Si pendant la dictée un élève doute sur la bonne orthographe d'un mot, il a la possibilité de se

référer au texte situé au verso de la feuille. Seulement, l'élève devra préciser le nombre de fois qu'il a eu recours au texte pendant la dictée. (Ibid : 3)

### **3.2.6- La dictée à choix multiples**

Exercice intéressant, la dictée à choix multiples permet la récupération en mémoire d'une forme juste. Pendant l'exécution de cet exercice, l'enseignant identifie au préalable les mots dont la mémorisation automatique apparaît comme difficile pour les jeunes apprenants. Il dressera par la suite une liste bien précise puis pour chaque mot difficile identifié, il propose aux plus trois solutions possibles. Pendant la dictée, l'enseignant lit le texte une première fois. Il procède comme pour une dictée traditionnelle à la seule différence qu' à l'issue de cette première lecture, il indique aux élèves que pour certains mots, ils pourront bénéficier d'une aide, c'est à dire qu'ils pourraient choisir entre les différentes propositions faites, la bonne orthographe du mot dont l'orthographe leur a échappée. Le maitre doit expliquer aux élèves que c'est pour faciliter la récupération en mémoire de la bonne orthographe d'un mot donné. À cet effet, la liste des propositions est alors portée au tableau et la dictée du texte se fait de façon traditionnelle. Au terme de la dictée, l'enseignant invite les élèves à revenir sur une justification du choix des propositions choisies. (Ibid. :3)

### **3.2.7- La dictée négociée**

La dictée négociée est un exercice qui, contrairement aux autres formes de dictée, se fait en trois étapes bien précises.

Dans la première étape, le maitre lit le texte phrase après phrase. Chaque élève relève le texte progressivement.

Dans la deuxième étape, l'enseignant fait une répartition des élèves par groupes de trois à quatre élèves. Il leur donne la consigne de travail avec les recommandations suivantes : *dans chaque groupe vous devez réécrire le texte de la dictée en vous mettant d'accord sur l'orthographe de tous les mots.* Les élèves quant à eux, doivent se mettre d'accord sur l'orthographe des mots du texte en justifiant chaque fois leurs choix afin d'enrichir les connaissances du groupe. Au terme de ce travail, chaque groupe propose son texte final de la dictée reconstituée.

La troisième et la dernière étape apparait comme la phase de confrontation. Ici, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre les différents groupes afin de réactiver les

connaissances orthographiques. Ainsi, chaque groupe va envoyer ses membres un à un au tableau pour écrire chacun une phrase de la dictée.

L'exercice de dictée en tant que technique d'apprentissage de l'orthographe, pour atteindre les objectifs visés, comporte donc deux grands moments à savoir la préparation et la correction.

### **3.2.8- La préparation**

La finalité de l'orthographe est son emploi dans la production écrite à laquelle elle est profondément liée. Néanmoins, la dictée est un exercice utile en ceci qu'elle permet d'exercer l'élève à l'utilisation de ses connaissances lexicales et grammaticales. De plus, la finalité de cet exercice est d'amener les élèves à l'acquisition des réflexes qui les permettront de bien écrire les mots d'un texte sans toutefois recourir aux règles apprises. Pour qu'une telle compétence soit acquise, il faudrait que le niveau de difficulté proposé dans la dictée soit relatif au niveau du savoir des élèves.

Autrement dit, il faudrait au préalable que les difficultés proposées aux élèves portent uniquement sur la grammaire et le vocabulaire, et qu'elles aient été abordées, révisées et acquises par les élèves en classe bien avant l'exercice. Ici l'enseignant écrit la dictée au tableau. Celle-ci est lue et expliquée. L'enseignant attire l'attention des élèves sur les difficultés spécifiques. Elle consiste en un temps d'observation du texte par les apprenants afin qu'ils puissent repérer les problèmes majeurs posés par le texte avant que la dictée ne soit faite de façon traditionnelle. Cette préparation antérieure aidera l'élève à écrire promptement et sans tâtonner le texte dicté.

Cependant, cette préparation faite en amont ne doit pas faire de la dictée un exercice d'automatisme qui fait de l'élève un « robot » qui mémorise de façon systématique un texte sans comprendre les différents rapports qu'entretiennent les mots entre eux, les accords etc. Or, la véritable préparation consiste à attirer l'attention des élèves, après la lecture du texte, sur toutes les difficultés d'ordre lexical et grammatical les plus pertinentes. Au besoin, interroger les élèves sur d'éventuelles incompréhensions qu'ils pourraient avoir par rapport au texte proposé pour la dictée.

### **3.2.9. La correction**

En dehors de la préparation de la dictée, l'enseignement de l'orthographe, son apprentissage et son acquisition résident aussi dans la phase de « correction ». Il ne s'agit

nullement d'une correction faite par l'enseignant, mais, bien au contraire, par l'élève lui-même. On parlera alors « d'auto correction » guidée par le maître. Elle consiste en ce que chacun corrige son travail. Pour cela, le maître écrit la dictée au tableau. Cette façon de procéder apparaît très efficace. Elle permet à l'élève de mieux percevoir ses erreurs et de revenir sur les difficultés liées à la grammaire sur lesquelles il a failli. La correction à ce moment constitue alors le meilleur des exercices d'application, exercices, qui pourrait, le cas échéant mettre chaque élève face aux fautes qu'il a commises. Aussi, comme l'indique. (Ibid:110)

*Si les élèves sont accoutumés à suivre avec attention les diverses phases de l'exercice, si le maître en surveille avec exactitude, non seulement l'exécution mais aussi et surtout la correction, la dictée deviendra, préparée ou non, le moyen de contrôle le plus efficace, non seulement de l'enseignement de l'orthographe, mais aussi du vocabulaire et de la grammaire.*

En somme, au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

### **3.3. Autres techniques d'apprentissage de l'orthographe**

Selon Leriche (1956 :65) il existe plusieurs autres techniques d'apprentissage de l'orthographe à savoir : la copie, la lecture personnelle et le carnet d'orthographe.

#### **3.3.1- La copie**

La copie qui est loin d'être un exercice mécanique, est une activité qui a un double enjeu et une importance indéniable. Elle permet non seulement à l'élève de développer des réflexes en écriture mais aussi l'amène à mobiliser attention et concentration pour être sûr de reproduire les graphies de façon correctes afin que la mémoire puisse les enregistrer facilement. On sait que, pour bien orthographier, il faut faire preuve de concentration et d'attention.

#### **3.3.2. La lecture personnelle**

La lecture personnelle facilite l'acquisition de l'orthographe. Elle permet à chaque enfant de lire selon son développement particulier. Comme le soutient Leriche (Ibid.)

*Les enfants qui lisent rencontrent, au cours de leurs lectures, non seulement des mots connus, mais encore de nombreux mots nouveaux, qui, mis en valeur par un texte intéressant, ne les rebutent pas. Les enfants se familiarisent avec leur emploi, désirent en connaître le sens exact et pour peu qu'à l'école on leur ait donné l'habitude de se servir du dictionnaire, on voit le vocabulaire s'enrichir avec précision. Les mots avec les physionomies diverses conférées*

*par les différents sens, vivent et se fixent dans la mémoire, avec l'orthographe qui détermine leurs contours.*

### **3.3.3. Le carnet d'orthographe**

Les carnets d'orthographe sont des sortes d'agenda que fabriquent les élèves pendant leurs lectures et dans lesquels ils notent tous les mots nouveaux et aussi les règles qui régissent leur formation. Une fois ces règles bien assimilées, elles peuvent être facilement exploitées par les élèves pendant la dictée. En ce qui concerne l'orthographe d'usage qui ne requiert pratiquement pas l'utilisation d'une certaine règle d'écriture, les élèves pourraient dans leur carnet classer les mots en fonction des difficultés qu'ils présentent. Comme par exemple, l'étude des homonymes, des antonymes, des mots de la même famille.

Bien que ce soit une méthode un peu fastidieuse, elle porterait bien de fruits du fait qu'elle favorise la mémorisation de la bonne orthographe des mots enregistrés et récités de façon répétitive. En plus d'être efficace pour la mémorisation, elle permet à l'élève d'être un véritable acteur de son apprentissage dans la mesure où il sera désormais à même de vérifier par lui-même l'orthographe des mots dont il douterait de la justesse.

Rendu à ce niveau, nous retenons que, ce n'est qu'à dessein que les programmes de l'enseignement primaire établissent une étroite relation entre la grammaire et les autres sous discipline du français, une place à l'orthographe de celui de la grammaire.

*Les programmes officiels (Ibid) , dans leurs objectifs généraux , présentent l'orthographe en insistant sur le fait que cette dernière est [...] l'une des conditions de la bonne compréhension de tout écrit, il est indispensable de développer chez l'enfant en même temps que les connaissances , l'esprit de vigilance et la capacité de discernement afin de lui faire acquérir des automatismes d'une part, et d'autre part, de l'amener à mettre en place des stratégies. Ainsi, ils mettent donc un accent particulier sur l'attention à accorder à l'orthographe afin qu'au terme du niveau II, l'enfant soit capable [d'] écrire correctement les mots étudiés. [De] faire des accords simples exigés à l'intérieur du groupe nominal, ainsi que l'accord sujet-verbe ; [qu'il sache] se relire pour déceler des erreurs qu'il a pu commettre ; [qu'il puisse] mémoriser les lettres dans l'ordre alphabétique, [qu'il soit capable de] rechercher l'orthographe des mots dans le dictionnaire.*

Toutefois, il importe de noter que, en pédagogie, le plus important en matière d'enseignement /apprentissage et acquisition de l'orthographe, ce sont les réflexes que développe l'enfant. Autrement dit sa capacité à être attentif, à pouvoir copier avec les soins

graphies correctes et enfin sa capacité à tenir avec soin son cahier d'exercices de dictées. pour le reste, seul le maitre, en tant que responsable de sa classe, est libre de décider d'adopter , parmi les différentes méthodes et techniques proposées par les spécialistes, telle ou telle autre méthode, celles qui conviendraient le mieux à sa classe et à ses aptitudes afin de pouvoir atteindre les objectifs fixés.

En tout état de cause, l'enseignement -apprentissage de l'orthographe, passe par un ensemble d'étapes qui sont un tremplin nécessaire pour son acquisition.

#### **4. LA PLACE DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE**

On ne saurait aborder la problématique de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe sans faire mention du statut de l'erreur.

En pédagogie, l'erreur est définie comme une réponse ou un comportement de l'apprenant ne correspondant pas à ce qu'on attend de lui. Si traditionnellement le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, la pédagogie actuelle préconise que les erreurs des élèves soient prises en compte dans les stratégies pédagogiques. Sans être dans le déni d'un éventuel manque de travail et de concentration de l'élève, l'erreur n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite.

Pour Cogis (2005 :58) l'erreur est

*Une représentation momentanée, dont la destinée normale est de céder avec l'apprentissage et le développement. En effet, les élèves n'acquièrent pas d'un seul bloc le savoir visé par l'enseignant, ils élaborent des conceptions qui leur sont propres, passent par des savoirs intermédiaires, parfois régressent avant d'avancer à nouveau.*

Autrement dit, les erreurs sont importantes et ne peuvent pas toujours être évitées.

Elles font partie intégrante de l'apprentissage du fait qu'elles reflètent la manière de penser de l'apprenant à un moment donné. Il faut simplement être conscient de ces conceptions erronées afin de travailler à partir de celles-ci et de les faire évoluer.

Dans la même lancée, Catach (2003) a élaboré un modèle afin de définir dans quel ordre du langage se situent les erreurs des élèves. Il s'agit donc de l'ordre phonique, grammatical ou encore de l'ordre lexical et sémantique. Cela constitue un précieux outil pour l'enseignant

qui peut ainsi situer les élèves dans leurs apprentissages et mettre en place des régulations nécessaires. Selon Catach, l'orthographe française ne correspond pas à une donnée systématique, encore moins arbitraire. Elle résulte, en particulier, d'un plurisystème dans lequel se dégagent trois principaux fonctionnements à savoir des fonctionnements majeurs assurant la liaison graphophonétique, des fonctionnements seconds, qui permettent les marques morphologiques et enfin des fonctionnements hors-système, c'est-à-dire ceux qui expliquent dans un mot la présence des lettres étymologiques.

Dans son ouvrage de référence, Catach (1980 : 288), analyse le fonctionnement du système orthographique et propose un classement des erreurs. Ce classement présente les erreurs extra graphiques, les erreurs phonographiques, les erreurs phonographiques, les erreurs morpho-grammiques, les erreurs logogrammiques, les erreurs idéogrammiques et les erreurs non fonctionnelles.

#### **4.1. Les erreurs extra graphiques (en particulier phonétique)**

Les erreurs extra graphiques sont dues à un ajout ou une absence d'un phonème en fin d'un mot. Il peut aussi s'agir d'une omission ou d'une adjonction de phonème ou encore d'une confusion de consonnes ou de voyelles. Les extraits ci-dessous illustrent chacune de ces caractéristiques :

Exemple

- a. nie / nid ;
- b. aujourdui/ aujourd'hui ;
- c. moner/mener

#### **4.2. Les erreurs phonographiques**

Les erreurs à dominante phonographique sont celles qui concernent les règles fondamentales de transcription et de position. Nous avons par exemple :

- a. merite/mérite ;
- b. briyer/ briller ;
- c. ressu/ reçu...

### 4.3. Les erreurs morpho-grammiques

Elles se présentent sous deux grandes formes. Nous avons d'une part, les morphogrammes grammaticaux qui concernent les confusions de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale ..., omission ou adjonction erronée d'accords étroits ou large. C'est le cas dans :

- a. chevaus/ chevaux ;
- b. rue/ les rues.

D'autre part, nous avons les morphèmes lexicaux dont l'erreur intervient au niveau de la marque du radical ou du préfixe ou encore du suffixe.

Exemple :

- c. cafar / cafard ;
- d. antene / antenne) ;
- e. amporter / emporter

### 4.4. Les erreurs logogrammiques

Les erreurs logogrammiques peuvent être : d'ordre lexical. Exemple :

- a. vain/vin ;
- b. paire / père

Ou d'ordre grammatical. Exemple :

- c. ce/se ;
- d. Près / prêt ;

### 4.5. Les erreurs idéogrammiques

Les erreurs idéogrammiques sont causées par le non-respect de la ponctuation, de l'apostrophe ou encore du trait d'union pendant la rédaction d'un mot.

Exemple:

- a. Eleve / élève ;
- b. Lunion / l'union ;
- c. Portemonnaie / porte- monnaie ;

#### 4.6. Les erreurs non fonctionnelles

Les erreurs à dominantes non fonctionnelles concernent les lettres étymologiques, les consonnes ou les doubles consonnes non fonctionnelles. Exemple:

- a. condaner / cond**am**ner ;
- b. rume/ r**h**ume ;
- c. donter / dom**p**ter ;

Le premier chapitre a analysé les généralités sur l'orthographe. Cette analyse a permis de voir et de comprendre les éléments qui rendent cette discipline complexe. Grâce à un essai de définition de l'orthographe et de ses rapports avec les autres constituants de la langue française, nous avons abouti à l'étude des méthodes et techniques les plus connues. Il s'est avéré que la dictée reste et demeure l'exercice par excellence pour l'apprentissage de cette discipline. Ce qui a donc valu la présentation des différentes formes de dictées. De plus, nous avons présenté les autres techniques d'apprentissage de l'orthographe telle que la copie, la lecture personnelle et le carnet d'orthographe qui permettent à l'apprenant d'être en contact permanent avec les mots afin d'enregistrer facilement leur orthographe.

Après avoir présenté le plurisystème de Catach et les méthodes d'enseignement de l'orthographe en vigueur, nous avons pu constater qu'il n'existe pas une méthode qui soit plus efficace qu'une autre en termes d'apprentissage de l'orthographe ou encore qui garantirait son acquisition de façon définitive. C'est alors que l'on peut dire que bien orthographier ou savoir orthographier est une compétence qui s'acquiert avec le temps et de façon progressive.

Cependant, à comparer les difficultés contenues dans les dictées d'autrefois et celles d'aujourd'hui, nous voulons comprendre pourquoi *Mamadou et Bineta* qui proposait des dictées avec un niveau de difficulté très élevé rendait les apprenants d'autrefois brillants contrairement à ceux du système scolaire actuel, qui présentent de plus en plus un niveau très faible en orthographe. En d'autres termes, en quoi consistait la pédagogie déployée dans *Mamadou et Bineta* pour que les résultats soient aussi satisfaisants comparée à celle d'aujourd'hui ? Pour mieux répondre à cette question, il serait judicieux pour nous de faire une analyse de deux manuels scolaires c'est-à-dire *Mamadou et Bineta* et *Majors en français* sur les plans technique et pédagogique

## CHAPITRE 2 :

### ANALYSE TECHNIQUE ET PÉDAGOGIQUE DES DEUX MANUELS SCOLAIRES

Parler du manuel scolaire en contexte d'enseignement-apprentissage n'est pas du tout aisé. Cet exercice devrait obéir, pour des besoins de compréhension, à une démarche bien précise. En effet, l'étude des manuels scolaire est un domaine où prospère le débat scientifique relativement à la pédagogie. Toutefois, certains auteurs tels Roger Seguin (1989), Verdhelan-Bourgade (2002), Corinne Cordier (2002), Vounda Etoa (2016) ont mené des études sur ses caractéristiques et fonctions en tant que outil didactique. Dans ce deuxième chapitre, nous étudierons l'applicabilité des différentes composantes du manuel scolaire à partir de nos deux manuels corpus qui sont : *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et *Majors en Français* au CE1.

La problématique du manuel scolaire est depuis de nombreuses années l'objet de débats. D'après le *dictionnaire robert*, le manuel scolaire s'appréhende comme *un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.*

Pour Arnaud Dehon et al (2010: 69-81), le manuel scolaire est

*Un livre imprimé destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage [...] il est un programme ou une application informatique destinée à l'élève ou à l'enseignant, s'inscrivant dans le processus d'apprentissage ou fournissant des informations à caractères pédagogiques ou informatifs adaptées.*

Toutes ces définitions laissent donc transparaître les multiples fonctionnalités. Il assure ainsi à la fois une mission officielle dans la mesure où il traduit la philosophie éducative de l'État et assure une fonction pédagogique. De ce fait, il comporte les connaissances nécessaires à la formation scolaire d'un apprenant à un niveau donné de sa scolarisation. C'est un Outil destiné à une utilisation spécifique tant par l'enseignant que par l'élève. Cette spécificité résulte du fait que son utilisation intervient divers niveaux du processus enseignement/apprentissage. Selon Cordier (200 : 25-36), le manuel scolaire est utilisé par l'enseignant en classe. Il lui permet de s'informer d'une part, mais aussi de se former et de mieux préparer ses enseignements en adéquation avec le programme officiel. Son contenu,

son format, son épaisseur, les matériaux avec lesquels il est fait sont choisis en tenant compte de cette utilisation particulière. L'utilisation du manuel scolaire est fonction d'un besoin précis dans un cadre spatiotemporel bien défini.

En tant que discours didactique, cet outil pédagogique est *le résultat de la symbiose entre le signifiant et l'espace graphiques*, compris selon Janis (1983) comme *l'ensemble des traits qui caractérisent sa matérialisation en support d'écriture ainsi que les relations entre ces traits et la signification*.

Le manuel scolaire apparaît comme un élément essentiel de la transposition didactique. Malgré l'évolution des TIC qui tentent tant bien que mal de détourner les usagers de la culture du livre, les manuels trouvent toujours leur place en milieu éducatif, mieux, ils prolifèrent. Leur évolution typographique est indéniable et induit une évolution vers la complexité. Il se présente comme un discours ou un ensemble de textes dont la vocation sociale est de servir d'outil d'Enseignement/Apprentissage. Il est pour l'enseignant une source d'activités pédagogiques, avec une réserve de données répondant aux exigences et aux attentes définies par les programmes officiels. Il donne aux apprenants une aubaine de se familiariser avec les livres.

De plus, c'est une occasion d'éveiller chez eux le sens de la découverte et de la curiosité à travers des lectures poussées. Le manuel scolaire est, incontestablement, l'un des meilleurs outils destinés à l'apprentissage et à la formation éducative des apprenants. Il n'est nullement question ici d'une initiation à un quelconque déchiffrage ou encore d'une invitation exclusive à une compréhension stricte du sens des textes proposés. Il s'agit plutôt de les amener à mieux appréhender la structure d'un texte, à être prompts à retrouver facilement certains éléments ou encore à utiliser une table des matières ou un index.

L'école est un univers où se développent les divergences et les représentations fondamentales d'une société. Le manuel scolaire apparaît donc, pour ainsi dire, un vecteur essentiel d'instruction et de socialisation, il est porteur de savoirs, mais également de normes et de valeurs.

Bien qu'étant un élément principal dans l'enseignement, le manuel scolaire participe de façon efficace à l'éducation par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs (Unesco, 2008 : 14). Autrement

dit, le manuel scolaire est doté d'un aspect cognitif et idéologique qui lui confère un pouvoir considérable.

De même, à travers les connaissances, mais aussi les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel scolaire comporte des mentions qui interpellent l'élève, lui suggérant ce qu'il faut promouvoir et respecter, ce qu'il faut haïr et mépriser. À cet effet, le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, tout en contribuant au renforcement de son être. Ansart (1984) cité par Cromer et Hassani-Idriss (2011 : 2).

Pour conclure, les manuels scolaires constituent des miroirs pour la société car les textes et les illustrations qui y sont véhiculés sont des références pour ses utilisateurs et contribuent par conséquent à la construction de leurs représentations sociales.

## **1. Caractéristiques du manuel scolaire**

Pour mettre en exergue les différences qui existent entre le manuel scolaire en tant qu'outil didactique et les autres livres, nous avons recours à Seguin (1989 : 32-34) qui a fait ressortir un ensemble de caractéristiques en termes de contenus, qui permettent de le distinguer. Il s'agit de : l'exactitude, la précision, l'objectivité, la contribution aux objectifs sociaux, l'expérience d'apprentissage et le développement des aptitudes, l'actualité, la progression des concepts et des aptitudes et l'interdisciplinarité.

### **1.1. L'exactitude**

Selon Seguin (1989 :32), les contenus des manuels doivent être scientifiquement vrais, avec des informations pertinentes et vérifiées. La simplicité est le style à adopter afin d'éviter aux apprenants une surdose de connaissances. De plus, ces connaissances doivent être justifiées pour qu'elles gardent l'exactitude des informations y afférentes. Si jamais il est nécessaire de sélectionner ou de filtrer des données, seules les plus pertinentes seront conservées.

Le manuel scolaire repose sur le fait qu'il soit un document qui ne contienne aucune erreur. Il doit être examiné minutieusement avant d'être rendu au public mieux aux utilisateurs.

## **1.2. La précision**

Les contenus des manuels scolaires, ne doivent pas être présentés d'une manière incomplète ou ambiguë. Lorsque les contenus présentent une certaine complexité, ils doivent être expliqués et compréhensibles dans tous leurs aspects.

## **1.3. L'objectivité**

L'objectivité dans le manuel scolaire se matérialise à travers la capacité des contenus à transmettre des connaissances ou des informations qui n'ont subi aucune déformation. Des informations d'une netteté irréprochable, du fait de différentes considérations idéologiques ou dogmatiques en particulier en sciences sociales, en morale et en éducation civique. (Ibid :33)

L'objectivité peut être sujette à de nombreuses divergences de points de vue quant à l'interprétation d'un même phénomène. D'un autre point de vue, le manuel scolaire doit prendre en compte la lisibilité tout en mettant à la portée de ses utilisateurs des explications claires et visibles afin de faciliter sa lecture et sa compréhension de façon aisée par les élèves, sans que ces derniers ne bénéficient d'aucune aide que ce soit des enseignants ou des parents.

## **1.4. La contribution aux objectifs sociaux**

La conception du monde et de l'autre s'élabore dès le plus jeune âge, au cours des différentes interactions familiales et amicales, par le biais des médias et même de l'école. L'école en tant que lieu de brassage culturel et de décroisement aide l'enfant à se construire et à devenir adulte. Les manuels scolaires reflètent les initiatives, les grandes lignes qui viennent de la hiérarchie par l'intermédiaire des instructions officielles et autres documents d'accompagnement des programmes.

Les manuels scolaires, qui ne sont pas des documents ordinaires et approximatifs qu'on pourrait consulter juste pour se divertir et s'évader, jouent un rôle qui va au-delà de la transmission des connaissances scolaires. Ils sont des acteurs importants de la culture, et des témoins exceptionnels des valeurs, des pratiques sociales, dans leurs variations et leur continuité historiques et géographiques. Leur étude donne des aperçus pertinents sur les idées, mais aussi les préjugés que véhicule la société. Ce qui est transmis par les manuels scolaires et par l'école marque les apprenants pour la vie et prend place dans la construction de leur personne. Ce contenu a de réelles répercussions sur leur opinion du monde et de l'autre. Le

manuel scolaire, en tant que facteur d'insertion sociale, va susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective. C'est dans ce sens qu'il va prôner le respect du droit et de la morale car, en tant qu'outil destiné à toutes les couches sociales, il se doit de répudier les actes et tout comportement immoraux, de véhiculer des manières morales, d'éviter les stéréotypes en promouvant le vivre ensemble et l'amour du prochain.

### **1.5. Expérience d'apprentissage et développement des aptitudes**

Le caractère didactique du manuel scolaire est la résultante d'une réflexion épistémologique, c'est-à-dire la psychologie et les prédispositions intellectuelles des apprenants qu'il prend en compte. Aussi, permet-il de développer chez l'élève, de nouvelles compétences, d'éveiller sa curiosité, de susciter en lui l'esprit de découverte et l'envie d'aller au-delà de ses limites.

De plus, il permet de présenter des situations-problèmes en rapport avec les réalités et le milieu de vie de l'élève pour que celui-ci puisse percevoir leur sens. Le manuel scolaire met à la disposition des élèves des matériaux qui leur permettraient d'éveiller leur esprit –critique et le sens du discernement.

### **1.6. L'actualité**

Répondant au besoin d'une époque précise, et compte tenu du changement des contextes d'études propres à chaque Etat, le manuel scolaire doit, selon Seguin, *correspondre à leur état actuel, dans tous les domaines.* (Ibid.) En d'autres termes, le manuel scolaire doit être en adéquation avec son époque d'utilisation et par conséquent doit pouvoir répondre aux besoins de ses utilisateurs, quels que soient les domaines.

### **1.7. Progression des concepts et des aptitudes**

Les savoirs sont le point d'ancrage du système d'enseignement. Pour Seguin les programmes organisent ces savoirs suivant une progression qui facilite le développement des aptitudes intellectuelles il présente à titre d'exemple, les aptitudes suivantes : *observer, décrire, mémoriser, reconnaître, identifier, classer, organiser, comparer, etc. et une hiérarchie des concepts que l'élève doit acquérir et maîtriser.* Pour lui, *une situation doit être significative, parce qu'elle a pour but de donner du sens aux apprentissages, elle amène l'apprenant à mobiliser ses ressources.* (Ibid.)

On doit lire une certaine continuité c'est-à-dire une progression dans les contenus du manuel. Autrement dit, on doit partir des notions les plus simples aux notions les plus complexes visant ainsi la réalisation des objectifs permettant de développer l'intellect des apprenants comme le recommandent les programmes.

### **1.8. L'interdisciplinarité**

L'interdisciplinarité dans le manuel scolaire, notamment celui de français est perceptible à travers le décloisonnement. Ce décloisonnement s'appuie sur le fait qu'on retrouve, pour le seul enseignement du français, les sous disciplines telles que le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, la lecture, l'orthographe, l'expression écrite et l'expression orale. Il faut, cependant, préciser que chaque manuel scolaire correspond à une seule discipline. Ainsi, on aura autant de manuels que de disciplines. Chaque manuel correspondra à un niveau d'apprentissage. De plus les différents enseignements reçus en français pourraient être redéployés dans toutes les autres disciplines dans la mesure où le Français est une discipline sur laquelle s'appuient toutes les autres.

## **2. TYPOLOGIE DES MANUELS SCOLAIRES**

Si à chaque discipline scolaire correspond un manuel scolaire, cela voudrait dire qu'il en existe moult qui diffèrent les uns des autres. Cette divergence renvoie à une nécessité de présenter les typologies de manuels qu'on peut retrouver dans le système éducatif. C'est sans doute la raison pour laquelle Jasselette (2005 : 5) a distingué quatre type de manuels parmi lesquels : les manuels de référence, les manuels de synthèse, les manuels d'appui pédagogique et enfin les manuels d'exercices.

### **2.1. Les manuels de référence**

Encore appelés manuels- outils, les manuels de référence font partie des manuels qui servent à la construction des savoirs. Ils mettent à la disposition de l'enseignant un ensemble d'informations en adéquation avec un domaine de connaissance précis. Ces informations pourront lui servir de repère ou de guide dans ses multiples pratiques. Ici, les savoirs sont présentés de façon brute. Il revient alors à l'enseignant de transposer ces savoirs scientifiques ou savants en savoirs que l'élève pourra facilement s'approprier. En privilégiant ce type de manuels, l'enseignant se met au-devant du processus enseignement /apprentissage car, c'est

lui qui décide des stratégies pédagogiques à adopter pour pouvoir aider l'apprenant à les utiliser, dans le but de mieux développer ses compétences.

## **2.2. Les manuels de synthèse**

Les manuels de synthèse, sont ceux qui permettent à l'apprenant de développer avec l'aide de son enseignant une démarche appropriée pour construire son savoir avant d'en proposer lui-même une synthèse.

## **2.3. Les manuels intégrant une démarche pédagogique**

Les manuels intégrant une démarche pédagogiques sont ceux qui servent à la structuration des savoirs. Ils mettent les auteurs au défi de la création d'un espace de liberté pour les apprenants et même les enseignants. Il faut pouvoir laisser une marge à l'utilisateur afin qu'il puisse exercer les choix qu'il estime être les meilleurs pour ses apprenants ou encore créer de nouveaux axes d'apprentissage.

## **2.4. Les manuels d'exercices**

Les manuels d'exercices sont des activités rentables pour les éditeurs et / ou un repos pour l'enseignant. Ces manuels permettent d'effectuer des activités qui participent à l'évaluation et à la vérification des acquis des apprenants. Ils proposent de ce fait une série d'exercices à exploiter de façon progressive selon le déroulement du programme scolaire annuel.

## **3. LES FONCTIONS DU MANUEL SCOLAIRE**

Les manuels scolaires apparaissent comme un outil indéniable pour le métier de l'enseignement. En tant que support pédagogique, ils assurent différentes fonctions selon qu'ils soient destinés à l'enseignant, à l'apprenant, à une discipline voire au contexte dans lequel ils sont élaborés. Vouloir différencier le manuel de l'enseignant et celui de l'apprenant est une théorie un peu dépassée. Si le manuel de l'élève, lui assure une transmission des connaissances, ce même manuel en revanche constitue pour l'enseignant un support qui lui permet en tant que praticien réflexif de mieux évoluer dans ses pratiques d'enseignement au même titre que son manuel d'enseignant. Il est donc important que nous fassions état des fonctions assignées aux manuels scolaires en fonction de leurs différents destinataires.

### **3.1. Les fonctions liées à l'enseignant**

Compte tenu des différentes fonctions que doit assumer l'enseignant et face à « l'hétérogénéité sociale » voire culturelle des apprenants, le manuel scolaire est d'une importance capitale et d'une grande aide pour l'enseignant, « un véritable outil ».

Destinés à l'enseignant, les manuels scolaires jouent d'abord un rôle d'information scientifique ensuite de formation pédagogique, d'aide aux apprentissages et enfin à la gestion des cours et aux évaluations. Ils permettent à l'enseignant de s'informer et de se former. Autrement dit, le manuel pour l'enseignant est un outil susceptible d'actualiser sa formation théorique et d'alimenter sa réflexion didactique.

De plus, il est surtout pour lui une source d'activités pédagogiques contenant une banque de données conformes aux programmes officiels, un appui à l'acte d'enseignement.

Le manuel scolaire est pour conclure, un support d'aide à la préparation des cours. Il oriente le déroulement des leçons et permet par conséquent à l'enseignant de gagner considérablement du temps du fait qu'il lui évite des recherches fastidieuses. Aussi, propose-t-il des outils avec lesquels l'enseignant pourra animer son cours tout en respectant la progression pédagogique déjà validée par les enseignants-auteurs. Ils l'aident dans l'évaluation des acquis des apprenants.

### **3.2. Les fonctions liées à l'apprenant**

Des nombreuses fonctions relatives à l'apprenant, certaines sont orientées particulièrement vers les apprentissages scolaires. D'autres par contre établissent le rapport entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne voire la vie professionnelle.

Traitées de fonctions « traditionnelles », elles incitent à une critique des manuels scolaires. Ceux-ci apparaissent comme des « instruments de transmission des connaissances » basée sous un style hermétique ne tenant pas compte des besoins et des prédispositions psychologiques des apprenants. Par conséquent, ils ne facilitent pas toujours leur compréhension.

Pour l'apprenant, le manuel scolaire présente de multiples facettes : pédagogique, éducative, symbolique et culturelle. En ce qui concerne la face pédagogique, il lui offre des

cours sur un support écrit et vient ainsi combler certains manques dans la prise des notes des apprenants.

Il permet également de transmettre des connaissances : lorsque l'élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie, des conventions. L'élève doit être capable non seulement de repérer ces savoirs, mais aussi de pouvoir, en certaines circonstances, exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage. L'acquisition des connaissances repose donc selon Seguin premièrement, sur un savoir-redire sur des particuliers : citer les grandes figures historiques d'une époque donnée ; redire les gestes à poser pour brancher un appareil électrique.

Il repose ensuite sur un savoir-redire sur des classes. Il s'agit, pour l'élève, de donner des définitions sur des notions déjà apprises dans une discipline précise ou encore, conjuguer un verbe aux différents modes et temps ou encore citer les caractéristiques d'un végétal par exemple.

Ensuite sur, un savoir-redire sur les relations c'est-à-dire, pouvoir relier des figures géométriques aux formules de leur volume, énoncer la règle d'accord du verbe avec le sujet.

En outre sur, un savoir-redire sur des structures donc, refaire une analyse logique ou grammaticale ; dire l'attitude qu'il faut adopter en cas d'incendie ou d'accident, restituer les schémas du cycle de l'eau.

Enfin sur un savoir-faire cognitif sur des domaines particuliers : placer dans l'ordre chronologique une série d'événements.

### **3.3. Développement de capacités et des compétences**

La mission première du manuel scolaire est de servir de facilitateur de compréhension des contenus disciplinaires qui s'y trouvent. Il comprend dans la plupart du temps, de nouvelles connaissances que l'apprenant doit maîtriser à un niveau précis de sa formation scolaire. Il lui permet ainsi de développer ses capacités et ses compétences. Il participe aussi à l'acquisition des méthodes voire des aptitudes de travail et de vie. Contrairement à l'acquisition des connaissances dont la priorité est basée sur l'objet d'apprentissage, l'acquisition des capacités et des compétences quant à elle, repose prioritairement sur l'activité proprement dite. C'est-à-dire qu'on amènera l'enfant à s'exercer de façon répétitive à travers de nombreux objets d'apprentissage. C'est sans doute pour étayer ce point de vue

que De Ketele (1996), définit la compétence comme étant *un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci.*

Autrement dit, la compétence renvoie à l'ensemble des capacités que les personnes mobilisent dans une situation donnée, pour mener à bien une tâche qui leur est confiée et résoudre les problèmes qui se posent à elles. Le vocable « capacité » renvoie au pouvoir, à l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Par exemple, analyser, comparer, observer. Philippe Meirieu (1990 :181) l'appréhende comme :

*[...] une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans les champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.*

De Ketele, pour montrer l'importance et l'interdépendance de certaines capacités, a dressé une liste loin d'être exhaustive des 16 *capacités cognitives de bases* dont la maîtrise conditionne de manière importante un grand nombre d'apprentissages. Ces capacités cognitives de base sont : dire la même chose en d'autres mots, illustrer par des exemples et des contre-exemples différents (mais corrects). La question-problème est justifiée, distinguée dans la situation les informations et relations essentielles, accessoires et parasites, résumer une leçon de façon succincte et précise, présenter une synthèse orale et structurée.

### **3.4. Consolidation des acquis**

La fonction de consolidation des acquis dans le manuel scolaire passe par l'exercice d'une activité au travers d'une multitude de situation-problèmes à la suite d'un apprentissage. Cette application permettra alors de vérifier le niveau de réceptivité des apprenants.

### **3.5. Évaluation des acquis**

Cette fonction apparaît comme étant très indispensable à tout enseignement. À travers elle, le manuel propose des moyens d'évaluations certificatives. Il permet à l'élève de faire une auto-évaluation.

Par ailleurs, l'évaluation fait dans le cadre d'un manuel devrait surtout être de type informatif. Autrement dit, cette évaluation devrait déterminer la remédiation la plus

appropriée aux difficultés de chaque élève en vue de le faire progresser ou tout simplement améliorer sa progression en localisant le plus précisément possible, l'origine de ses difficultés à partir d'une analyse de ses erreurs.

### **3.6. L'aide à l'intégration des acquis**

La fonction d'aide à l'intégration des acquis est très essentielle dans la mesure où elle complète le développement de capacités et de compétences. Compte tenu de l'incapacité d'un apprenant à utiliser les acquis scolaires dans une situation qui diffère de celle rencontrée à l'école, la mission première de tout enseignant et de tout concepteur, devrait porter sur l'atteinte des objectifs d'intégration des acquis. Il s'agit concrètement de réinvestir ces acquis dans un double processus, c'est-à-dire qu'il faut établir dans l'intégration disciplinaire une connexion entre les savoirs et savoir-faire présents en amont et en aval au sein d'une même discipline.

De façon concrète, pendant une leçon de français, il sera demandé à l'apprenant de raconter un événement auquel il a assisté. Ce récit devra prendre en compte un ensemble de règles préalablement étudiées tant du point de vue grammatical que celui du schéma narratif d'une histoire. De plus, l'intégration interdisciplinaire permet la combinaison des capacités et des compétences acquises à travers diverses disciplines. Dans ce cas, on pourrait interroger les apprenants sur le code de la route dans toute sa composante.

### **3.7. Rappel mémoire**

Le manuel scolaire assure la fonction de rappel mémoire dans la mesure où il propose, dès l'entame de chaque nouvelle leçon, un condensé des éléments essentiels que l'élève se doit de retenir à propos de la leçon précédente afin de lui assurer une bonne acquisition des connaissances. En outre, sa mise en page permet une bonne lisibilité de la leçon et par conséquent à l'élève, de mieux mémoriser son cours.

Par ailleurs, le manuel scolaire représente aussi pour l'élève un guide d'usage car à travers index, glossaire et table des matières, l'élève fait des recherches adaptées à son niveau et de façon efficace. C'est dans cet ordre d'idée que nous pouvons relever avec Jean-Pierre Vilain que :  *dans toutes les matières, y compris l'histoire ou les sciences, les éditeurs conçoivent une structure, interne au manuel. Cependant, tous les éléments de ces livres scolaires, comme les textes de leçon, ne sont pas systématiquement utilisés par les*

*enseignants. La structure du manuel est soutenue par sa mise en pages, qui différencie le statut des savoirs.*

À partir de sa facette symbolique, le manuel scolaire apparaît comme un moyen d'accès à la connaissance sur toutes ses formes. Il permet à l'élève de comprendre la nature de son savoir. Car un savoir n'est pas une opinion. Celle-ci est éphémère et circule librement. On l'entend, on l'épouse, on la communique, on la transforme ou on la rejette. À l'inverse, le savoir est construit. Il est le produit d'une élaboration conceptuelle. Pour cela, il a besoin d'un support pour s'incarner. Il est donc impossible de rentrer dans l'univers du savoir sans en investir ses outils. Inculquer aux enfants cette symbolique du lieu du savoir est nécessaire pour encourager l'apprentissage.

Étant donné que, l'une des principales missions de l'école est de former des citoyens éduqués compte tenu de leurs diverses origines sociales, le manuel scolaire aide cette dernière dans cette lourde tâche en tant que vecteur de culture commune. Il apparaît de ce fait comme le réceptacle des valeurs citoyennes auxquelles les enfants doivent se plier pour une bonne collaboration. C'est la raison pour laquelle, l'enseignant est considéré selon Jean Hébrard (2005) comme *un passeur, un passeur culturel, c'est-à-dire qu'il va créer des liens entre les lectures des élèves, leurs jugements, et la mise en mémoire des itinéraires de lecture afin de bâtir cette culture commune.*

Le manuel scolaire apparaît comme un pont entre l'enseignant, l'apprenant et les parents. Il permet aux parents de contrôler la progression des enseignements et de mieux aider leurs enfants dans leurs révisions.

En somme, la caractérisation du manuel scolaire nous aura d'une part permis de comprendre ce qu'est un manuel scolaire et le rôle qu'il joue dans le processus enseignement - apprentissage. En tant que moyen de communication entre l'institution étatique, l'enseignant, les élèves et la famille, il demeure irremplaçable et constitue un des enjeux majeurs en tant que vecteur de l'humanisme et de la transmission des connaissances.

Rendu à ce niveau de notre investigation, il serait plus cohérent et méthodique de dire qu'il existe une corrélation entre enseignement et manuel scolaire. Le manuel scolaire, vecteur important de la scolarisation, est le moyen par excellence de transmission des connaissances jugées nécessaires par l'institution scolaire dans la mesure où il forme et informe l'enseignant d'une part et d'autre part forme l'élève aux méthodes et au langage

scolaire. Le manuel est un outil indéniable dans la mesure où il permet à l'enseignant d'opérer des choix en amont quant aux stratégies d'enseignements à adopter en fonction des contextes et du niveau des individus qu'il aura à former. Il perd néanmoins de plus en plus sa place prépondérante d'outil pédagogique du fait qu'il apparaît comme un discours préconçu et pas toujours contextualité pour les apprenants, empêchant ainsi les enseignants de faire valoir leur intellect en tant que *praticien réflexif*. François – Marie Gérard (2005). Les T.I.C bien qu'étant réclamées comme appui de qualité aux acteurs éducatifs amènent cependant les enseignants à faire preuve de paresse.

#### **4- ANALYSE DES DEUX MANUELS SCOLAIRE**

Analyser des manuels scolaires est une entreprise ardue qui devrait obéir pour des besoins de compréhension à des règles ardues. En effet, l'analyse des manuels scolaires s'intéresse aux contenus de ces manuels à partir de la table de matières jusqu'aux contenus scientifiques et techniques. Certains didacticiens à l'instar de Bernard et Clément soulignent que les conceptions des manuels scolaires sont analysables, comme les interactions entre trois (03) pôles que sont : les connaissances scientifiques, le système de valeurs et les pratiques sociales. Ils ajoutent qu'analyser ces interactions à partir des contenus des manuels scolaires nécessite des connaissances dans le domaine disciplinaire concerné et une distance épistémologique critique par rapport à ces contenus disciplinaires c'est-à-dire un domaine de validité en fonction des techniques, des méthodes, des exemples choisis, et de leurs limites.

Comme le relève Verdelhan- Bourgade (2002 :37), le manuel est *un vecteur important de la scolarisation, conçu ici comme l'intégration de l'enfant dans le monde scolaire, espace-temps régi par des règles particulières. Il est un moyen de transmission des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, et surtout, dans la manière de les présenter et de les organiser. Il forme l'enfant aux méthodes et au langage scolaire.* Nous pouvons dire que les travaux des auteurs ci-dessus nous permettront de trouver des éléments d'analyse des manuels scolaires. Dans cette perspective, pour être mieux compris, nous ferons succinctement une analyse technique des éléments physiques et une analyse pédagogique des contenus des manuels scolaires corpus.

##### **4.1. Analyse technique du manuel scolaire**

Le manuel scolaire, pour parler comme Verdelhan-Bourgade, est un échelon précis dans la transposition didactique. C'est la résultante de plusieurs stratégies qui méritent d'être

identifiées. Ce sont les stratégies qui aboutissent à la rédaction du programme officiel traduisant les poids respectifs du ministère, des principaux acteurs du système éducatif, des groupes de pression extérieurs au système éducatif familles, associations, partis politiques, église etc. Nous avons aussi les stratégies des éditeurs des manuels perspectives commerciales, des auteurs de manuels censés représenter les attentes des enseignants et des élèves ainsi que des auteurs ou diffuseurs des images , banque des images .Toutefois , nous voulons préciser que ces stratégies ne seront pas étudiées dans le cadre de ce travail. Il est important de souligner que, comme le dit Jacobi (1987), chaque page du manuel est considérée comme une page scriptovisuelle produisant des effets globaux stratégies de lecture mais dont les éléments textuels et les images sont analysables.

Élaborer un manuel scolaire exige que l'on prenne en compte un nombre important de paramètres auxquels on ne pourrait sursoir. Cette partie portera sur l'analyse de la structure physique ou encore sur la composition externe des manuels corpus. Cette analyse exige qu'on prenne en compte les principaux paramètres que sont le format , la couverture ,les formes et les couleurs des illustrations , les typographies , la composition et mise en page , les tables des matières , les index ,les documents d'accompagnement , le parti pris éditorial , la lisibilité ,la facilité d'utilisation ainsi que l'esthétique.

Verdelhan-Bourgade (2002) indique que la macrostructure du manuel scolaire regroupe l'organisation générale de l'ouvrage, le découpage, la progression ainsi que les éléments particuliers du manuel, conçus comme outils d'aide au travail scolaire c'est-à-dire le lexique, les tableaux de conjugaison etc.

#### **4.1.1. Les titre**

Selon Gérard Genette (1987 :80), le titre est le « *nom* » du livre ; *c'est un ensemble de signes linguistiques [...] qui peuvent figurer en tête d'un texte pour le designer, pour en indiquer le contenu global et pour allécher le public visé.* Cette définition que propose Gérard Genette dévoile l'importance de l'intitulé qu'on attribue à un manuel scolaire. Un titre a donc des fonctions qu'il joue. Premièrement, il permet de distinguer un livre parmi d'autres. Ensuite, il contribue à une interprétation du contenu de celui-ci. Il incite l'utilisateur et l'invite à la lecture. Partant de ces fonctions, qu'en est-il de nos deux manuels corpus ?

#### **4.1.1.1. Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment**

Dans l'édition de 1951, le titre du manuel d'André Davesne est *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*. Nouvelle édition transformée, publié à éditions EDICEF, c'est un manuel de lecture, de langage, c'est-à-dire d'expression écrite et orale, de vocabulaire, d'orthographe, de conjugaison et de grammaire du français destiné aux jeunes élèves du niveau 3 de l'école primaire. Cet ensemble didactique mis au programme des écoles africaines dans les années 50, est une collection de six niveaux donc trois cycles pour l'enseignement du français en tant que langue seconde au Cameroun. Il est important de souligner que cette édition intervient à la suite de trois collections intitulées : *syllabaire Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*, *Mamadou et Bineta apprennent à parler français* et *les premières lectures de Mamadou et Bineta*. Toutes ces éditions suivent une progression ascendante. On comprend alors qu'après avoir appris à lire et à parler français, à s'exercer en lecture, dans l'édition qui fait l'objet de notre étude, Mamadou et Bineta lisent et écrivent déjà couramment. Ainsi, ce manuel vient donc confirmer les propos de son auteur qui, dans son avant-propos déclare :

*L'apprentissage de la langue française demeure une nécessité pour les populations africaines qui l'avaient dans les années antérieures, entrepris et, très souvent, mené à bien de façon remarquable. La connaissance de cette langue leur permet en effet d'accéder à une vaste somme de connaissance de toutes sortes et de productions littéraires auxquelles leur propre génie apporte et continuera d'apporter au cours de leur cursus scolaire, une inestimable contribution.*

#### **4.1.1.2 Majors en Français CE1 : livre de l'élève**

*Majors en français CE1, livre de l'élève* est le titre que porte ce manuel. À la lecture du titre, il laisse sous-tendre une idée de compétition implicite. Cela nous amène à comprendre que pour la seule discipline français, il y aurait une pléthore de manuels parmi lesquels *Majors en français* occuperait la tête du classement en matière de qualité des contenus et d'efficacité en rapport avec la réglementation en vigueur. Ses auteurs dans l'avant-propos le démontrent lorsqu'ils affirment que

*La conception de ce manuel de français, sa réalisation et sa représentation lui confèrent une valeur pédagogique qui respecte non seulement l'esprit des programmes, mais aussi tient compte des besoins des enseignants et des possibilités réelles des apprenants. (ibid)*

Sur la couverture, il est marqué en gras *livre de l'élève*. Cette précision qui complète le titre indique que le manuel est destiné à l'utilisation de l'élève. Le maître posséderait un livre qui lui soit propre et qui comporterait des activités et des directives d'ordres pédagogiques qu'on ne peut retrouver dans le livre de l'élève.

L'indication *CEI* correspond au niveau pour lequel le manuel a été conçu. Il s'agit donc des élèves du cours élémentaire première année du sous système éducatif francophone camerounais.

En somme, nous retenons que *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* fait pensé à un manuel dont l'objectif est pédagogique en ce sens qu'il met en quelques sortes avant les compétences en lecture et en écriture tandis que *Majors en français* laisse transparaître des intentions publicitaires et commerciales car ne renseigne pas son destinataire sur son contenu.

#### **4.2. Choix des couleurs et des images**

Couleurs et images dans le manuel scolaire ne vont pas l'une sans l'autre. Elles jouent un rôle très important et concourent de façon efficace à l'apprentissage. C'est grâce à ces éléments que le manuel offre à ses utilisateurs une bonne lisibilité et une meilleure compréhension des activités qui s'y réfèrent. C'est donc à dessein que s'opère le choix des couleurs que l'on retrouve dans un manuel scolaire.

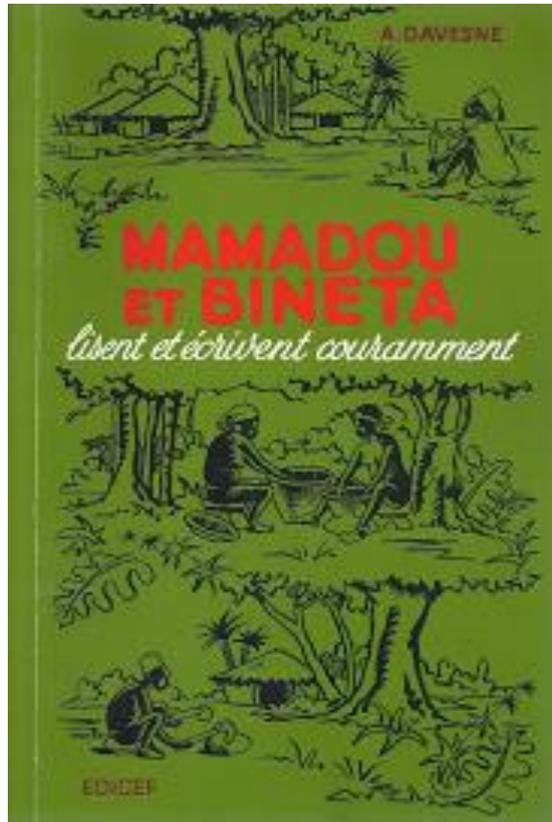
En ce qui concerne *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, la couverture rigide de ce manuel fait a priori penser à un livre de contes. Au simple coup d'œil on a envie de l'ouvrir. Il plaît et attire par sa couleur vert olive. Elle ne fait pas penser à l'idée de l'école. Ainsi son apparence retient l'attention de ses utilisateurs. C'est à juste titre que Verdelhan-Bourgade (2002 :39) déclare

*La couverture grâce au travail acharné des éditeurs, affiche des couleurs diverses et variées avec des images qui sont le plus souvent le reflet de leur imagination sans toutefois toujours renvoyer au contexte scolaire ; et qui plongent parfois l'élève dans une dimension autre que celle du contexte scolaire.*

Elle ajoute que, *le manuel doit plaire au premier coup d'œil à ses différents destinataires, prescripteurs, enseignants, élèves*. Toutefois, elle n'occulte aucunement son caractère ludique qui fait de lui un objet de plaisir bien plus qu'un objet de travail. Il est question d'amener l'enfant à développer un intérêt pour le manuel qu'il va utiliser, par

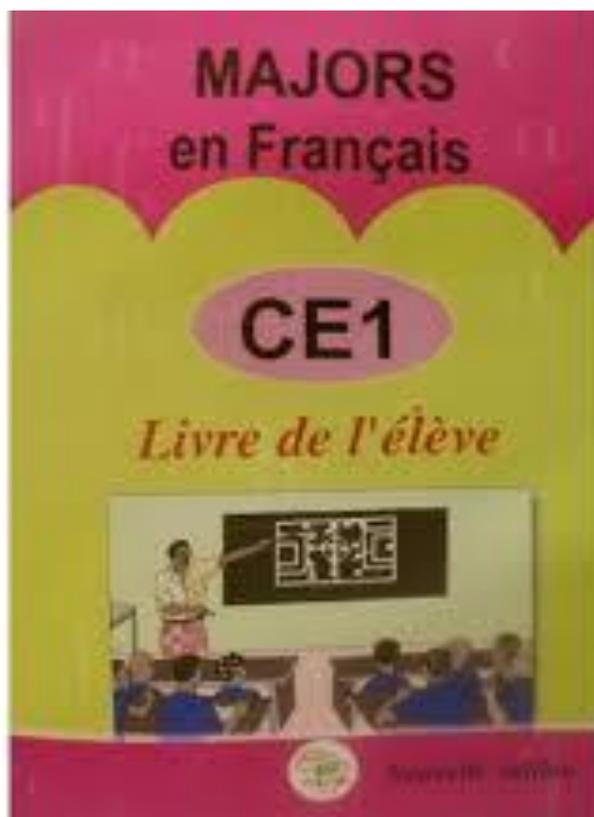
identification aux enfants représentés, ou par curiosité aiguisée par un certain côté énigmatique, ou encore par référence à un univers encore familier, celui du conte.

L'image ci-dessous représente la couverture de *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*.



Conçue sur 240 mm de hauteur sur 157 mm de largeur, la couverture de ce manuel laisse ressortir cinq couleurs à l'instar du vert, du noir, du blanc et de l'orange. Le cartonnage est tout de vert couvert. Les noms propres du titre, le nom de l'auteur et celui de la maison d'édition sont mis en évidence avec la couleur orange. Les verbes et l'adverbe qui constituent la deuxième partie du titre sont écrits en blanc. Le noir quant à lui illustre les personnages de campagne présents sur la couverture.

Majors en français quant à lui, affiche par sa couverture, un air charmeur. Il plait, attire et suscite la curiosité. À première vue, l'image parle d'elle-même. On sait d'emblée que le manuel est conçu pour un usage scolaire car on peut voir un tableau noir, un enseignant, une salle de classe avec les tables bancs et des élèves assis.



Comme on peut le voir sur l'image ci-dessus, la couverture est faite en carton lisse plastifié. On note une prédominance de sept couleurs. Le rose fuchsia apparaît au haut de la couverture. Le noir intervient en caractères gras pour marquer le titre du manuel, le tableau, la classe et l'édition. Le vert citron qui recouvre la majeure partie du manuel porte quant à lui la mention qui précise le destinataire pour qui le manuel a été conçu. Le marron illustre les tables bancs des élèves. Le bleu, couleur scolaire, met en exergue l'uniforme scolaire des élèves. Le blanc est la couleur avec laquelle le maître écrit au tableau. L'image sur le tableau le démontre clairement. La mention *livre de l'élève* et le pantalon du maître est mis en évidence avec le rouge.

En somme, toutes les couleurs utilisées donnent à ces deux manuels, une allure attrayante qui pourrait susciter chez leurs différents utilisateurs, l'envie d'aller à leur découverte.

#### **4.3. Choix des couleurs**

Quatre principales couleurs dominent l'intérieur de *Mamadou et Bineta*: le noir, le blanc, le rouge et l'orange.

Tous les grands titres et les sous titres sont en noir sur un fond blanc. Soulignons que ces deux couleurs parcourent tout le manuel. Les couleurs rouge et orange sont utilisées pour mettre en évidence les images dans le manuel. Elles donnent une bonne lisibilité au manuel et favorisent l'apprentissage compte tenu du fait que le manuel est destiné aux élèves en bas âge. Parlant justement du rôle que jouent les couleurs dans le processus enseignement-apprentissage Castillo (2016 :2) argue que les couleurs telles que l'orange *améliore[nt] les comportements sociaux de l'enfant.*

Dans *Majors en français* par contre, six couleurs dominent. On a donc le vert, le rose, le rouge, le bleu, le jaune et le violet. Le vert, le rouge et le violet sont utilisés pour les titres des textes de lectures. Le rouge est aussi utilisé pour mettre en avant certaines sous disciplines à l'instar de la conjugaison, le vocabulaire, les titres des notions à étudier, les intitulés de certaines rubriques comme : *j'observe, je m'exerce*. Outre le premier rôle que joue la couleur verte, elle intervient aussi dans la mise en exergue des éléments importants à retenir au terme d'une leçon. C'est le cas de la rubrique *je retiens*. Le bleu intervient tout comme le rouge, dans le titrage des rubriques et certaines consignes des évaluations formatives. Le panaché de couleurs rose, jaune, bleu et même mauve concourt à l'esthétique du manuel. À ce propos, Jean- Gabriel (2016) révèle que *certaines couleurs à l'instar de l'orange, le vert-jaune, et le bleu ciel favorisent l'apprentissage. Cependant, il faudrait éviter la couleur rouge car un peu trop violente pour des jeunes enfants du fait de son côté agressif qui rappelle la sanction.*

Les deux manuels présentent des couleurs variées qui offrent une belle vue a priori. Mais elles pourraient avoir une influence positive sur la qualité des résultats des apprenants au terme de chaque apprentissage.

#### **4.4. Mamadou et Bineta et Majors en français : les images**

Dans *Mamadou et Bineta*, les images ne sont pas très grandes mais sont assez visibles pour retenir l'attention des apprenants. À travers ces différentes images, le contexte de vie des apprenants est représenté. Les images ont un rapport direct avec la culture des apprenants. Même les noms utilisés pour identifier les personnages dans ce manuel sont d'origine africaine. Les noms « Mamadou » et « Bineta » font penser à la jeunesse africaine. À ce propos, Davesne avance l'argument selon lequel, *[leur] ambition est que les écoliers africains continuent à se reconnaître sous les traits de Mamadou et Bineta.*

L'image joue donc un rôle important pour la compréhension des notions que l'on veut enseigner et aussi, facilite la compréhension du texte pour lequel il apparait comme un support. Les propos de Seguin (1989 : 52) viennent corroborer le point de vue précédent

*L'un des facteurs qui ont contribué le plus à l'évolution du livre scolaire, depuis les dernières décennies, est sans aucun doute l'utilisation de l'illustration et de la couleur (indépendamment du fait que les techniques de composition et d'impression se sont considérablement améliorées). Les illustrations des manuels ont des objectifs précis, différents de ceux des images de loisirs, purement esthétiques, ou d'information générale destinées au grand public et qui n'ont pas de but didactique.*

Il ajoute que

*Pour les livres scolaires, elles supposent des apparences, des techniques et des styles variés (photos, dessins, schémas, etc...) et elles s'opposent à l'abstraction de l'écriture par leur caractère concret, réaliste des explications, des définitions, des arguments, des raisons, nécessitent des mots, des phrases. Par contre, les choses concrètes sont mieux représentées par des illustrations. La description physique d'un pays, la présentation d'animaux ou de plantes, de machines ou d'instruments, d'expériences de laboratoire, seront fidèlement et plus rapidement données par une carte, une photo, un dessin, un schéma, qui apportent un support visuel aux textes de l'auteur.*

Les illustrations ci-dessous le démontrent à suffisance.



Or dans *Majors en français*, les images sont imposantes. Elles retiennent facilement l'attention. On voit clairement un terrain de football avec tout son équipement. Que ce soit sur la couverture ou à l'intérieur du manuel, les images correspondent aux thématiques qui ne

sont pas nouvelles pour les jeunes apprenants. Elles sont alors suffisamment représentatives de la réalité peinte, comme le démontre l'image ci-dessous.



En définitive, le choix des couleurs et des images des manuels scolaires sont faits à dessein. C'est par un jeu de couleurs attrayantes que le manuel scolaire séduit à première vue. La qualité de l'image, son caractère et la couleur qui lui est associée forment un tout indissociable. Outre ce caractère séduisant, ces éléments aident à la compréhension des textes et facilitent les apprentissages d'une part et d'autre part, ont surtout un impact positif sur le rendement scolaire des apprenants. C'est la raison pour laquelle Seguin (ibid.) soutient que

*Les illustrations sont utiles dans les parties d'un texte qui traitent d'informations sur les choses ou les expériences qui ne se rencontrent pas dans la vie quotidienne ou dans l'environnement de l'école, de la région ou même du pays. Elles apportent à l'élève des représentations plus suggestives et plus précises du monde extérieur, d'activités humaines, de milieux géographiques, de paysages, qui lui sont inconnus.*

#### **4.5. Typographie des manuels**

Parlant de la typologie des manuels scolaires, Verdelhan-Bourgade (opcit : 44) révèle qu'elle participe à la lisibilité d'un texte. C'est à travers elle qu'on peut analyser l'agencement et la mise en page d'un document. Il s'agit plus précisément de la police de caractère et la maquette.

##### **4.5.1. La maquette des deux ouvrages**

La maquette selon Verdelhan-Bourgade (2002 : 45) désigne l'assemblage des pages et l'agencement des textes dans un livre. Dans nos manuels corpus, le gras coloré est très utilisé pour la mise en évidence des titres et des sous-titres.

#### **4.5.1.1. Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment**

Dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, seules les mentions chapitres et mention « langage » et lecture courante, sont écrites en lettres majuscules. En ce qui concerne la lisibilité, toutes les rubriques, c'est-à-dire l'élocution, le vocabulaire, la construction de phrase textes, la grammaire et la conjugaison occupent une page. Sur l'autre page, s'étendent les différents morceaux de textes retenus pour l'étude des notions. Nous constatons qu'il y a une constance dans l'agencement et l'organisation des rubriques. Ce qui d'après Verdelhan-Bourgade (opcit : 43) facilite l'utilisation du manuel.

#### **4.5.1.2. Majors en français**

Contrairement à *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* qui fait apparaître certaines mentions en majuscule, *Majors en français* quant à lui a beaucoup misé sur le gras coloré. On note une faible apparition des majuscules dans les textes.

Au plan de la lisibilité, *Majors en français* divise la page en trois parties. Une partie est recouverte par l'illustration qui soutient le texte, une autre partie comporte le texte de lecture et la dernière partie est consacrée aux différentes étapes sur lesquelles porte la leçon de lecture. Cette présentation semble à notre sens moins aéré dans la mesure où les jeunes enfants à qui le manuel est destiné pourraient facilement se perdre pendant l'utilisation du manuel. Aussi, les leçons sont présentées de façons serrées et brèves. Les rubriques ne sont pas très espacées les unes des autres, ce qui peut amener l'élève à croire qu'il s'agit de la suite d'une même leçon.

En conclusion, la qualité de la police et de la mise en page conditionnent la lisibilité du texte dans le manuel scolaire. Pour nos deux manuels scolaires, la typographie est la même. Cependant, dans *Majors en français* on note un problème au plan de la lisibilité car les rubriques ne sont pas suffisamment aérées.

Par ailleurs, la mise en page présente une certaine uniformité c'est sans doute la raison pour laquelle, Verdelhan-Bourgade (2002 :45) souligne que *le changement de maquette d'une page à l'autre peut en effet introduire de la variété ; trop fréquent, il peut perturber.*

#### **4.5.2. Les caractères**

Les caractères dans le manuel scolaires renvoient à la police d'écriture utilisée impliquant aussi la taille d'un texte saisi.

Dans nos manuels corpus, on note une uniformité au niveau de la police. Lorsqu'on passe d'une rubrique à une autre, la taille de la police change. Cette irrégularité s'observe notamment dans *Majors en Français*.

Dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, on observe une divergence dans la police car les titres sont écrits avec la police 14, les textes avec la police 12 et pour les exercices et les leçons, c'est la police 8 qui est utilisée. À partir de ces observations, on peut noter que pour une bonne présentation du manuel, il est important de ne pas se contenter d'une seule police ou encore d'opter pour une variation à l'excès. À ce propos Aboudi (2018 : 33)

*Le manuel scolaire ne doit ni avoir une seule police ni trop faire varier les caractères. Dans le premier cas, cette uniformité heurterait l'apprenant et dans le second, la trop grande variété de police rendrait ardu le décodage et la réussite de l'action. Ce critère influence également la mise en page de l'ouvrage.*

#### **4.6. La table des matières**

De façon générale, tout manuel scolaire contient une table de matière et/ou un sommaire en début ou en fin d'ouvrage.

Dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* la table des matières intervient en fin d'ouvrage et s'étend de la page 227 à la fin de l'ouvrage. Elle présente un découpage des activités réparties sur onze chapitres organisés de septembre à juin comme on peut le voir sur les images suivantes.

# TABLE DES MATIÈRES

LECTURE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON
		C. E. 1 <sup>re</sup> ANNÉE   C. E. 2 <sup>e</sup> ANNÉE

## Septembre et Octobre

### Chapitre I. — L'école.

N <sup>o</sup>	Pages			
1. Le départ pour l'école ..	9	<i>Le nom</i>		
2. La chanson du rayon de lune (G. de Maupassant)	9			
3. La traversée du village ..	11	Le nom propre et le nom commun	Verbe être au présent de l'indicatif	
4. La maison d'école .....	13	Le singulier et le pluriel	»	V. de 1 <sup>er</sup> groupe au prés. de l'indic.
5. La cour de l'école .....	15	Pluriel des noms	»	»
6. La classe .....	17	»	Verbe avoir au présent de l'indicatif	
7. Ronde (V. Hugo) .....	17			
8. Les outils de l'écolier. Les livres .....	19	Pluriel des noms en <i>eau - eu</i>	»	V. être au passé composé
9. Le cahier et l'ardoise ..	21	Pluriel des noms en <i>s, x, z</i>	»	»
10. Lazzara (V. Hugo) .....	23	Révision		Révision
11. Cavalier à la fontaine .. (Moréas)	23	Pluriel des noms		
12. A l'école (chant) .....	25	»	»	»
<i>Etude de langage : Comment on exprime la quantité .. page 26</i>				
<i>Conte : Le pantalon de Moriba .....</i> » 27				

## Novembre

### Chapitre II. — Le corps humain.

13. Le corps humain .....	31	Le genre dans les noms	V. 1 <sup>er</sup> groupe au présent	V. avoir au passé composé
14. La leçon de gymnastique	33	Le verbe	V. avoir au passé composé	V. 1 <sup>er</sup> groupe au passé composé
15. La tête .....	35	Révision	V. être et avoir au passé composé	»
16. La poitrine. Le cœur ..	37	Nom et verbe	V. 1 <sup>er</sup> groupe au passé composé	V. être au futur
17. La poitrine. Les poumons	39	»	»	Révision v. être
18. Le ventre et l'estomac ..	41	»	»	V. avoir au futur
19. Les infirmités humaines .	43	»	1 <sup>er</sup> groupe au prés. et passé composé	Révision v. avoir
20. Les infirmités humaines . (suite) .....	45	Pluriel des noms en <i>al</i>	»	V. 1 <sup>er</sup> groupe au futur
21. L'enfant rêve (V. Hugo)	45			
<i>Etude de langage : Comment on exprime le degré .. page 46</i>				
<i>Conte : Les deux voleurs volés .....</i> » 48				

## Décembre

### Chapitre III. — Les vêtements.

N <sup>os</sup>	Pages			
22. La boutique de M. Diouf	51	Analyse du nom	V. être au futur	V. être à l'imparfait.
23. La boutique de M. Diouf (suite)	53	<i>L'adjectif qualificatif</i>	Révision v. être	Révision v. être
24. La boutique de M. Diouf (suite)	55	Le genre dans les adjectifs	V. avoir au futur	V. avoir à l'imparf.
25. La boutique de M. Diouf (suite)	57	»	Révision v. avoir	Révision v. avoir
26. Jeu d'enfant (V. Hugo)	57			
27. La boutique du tailleur..	59	Le pluriel des adjectifs	V. 1 <sup>er</sup> groupe au futur	V. 1 <sup>er</sup> groupe à l'imparfait
28. L'arrivée de M. le Député	61		»	»
29. L'arrivée de M. le Député (suite) .....	63	Pluriel des adjectifs en s, x, z		
		Féminin des adjectifs	Révision du 1 <sup>er</sup> groupe	Révision du 1 <sup>er</sup> groupe
30. Conseils d'hygiène .....	65	Féminin des adjectifs en er	Révision	V. Pronominal

*Etude de langage* : Comment on exprime la comparaison .. page 66

*Conte* : L'hyène et le village des ânes morts ..... » 68

## Janvier

### Chapitre IV. — L'habitation.

31. La case de Mamadou et Bineta .....	71	Révision de l'adjectif	V. être à l'imparfait	»
32. Les cases des Noirs ....	72	»	»	V. en <i>cer</i>
33. (Suite) .....	75	Analyse des adjectifs	V. avoir à l'imparfait	V. en <i>ger</i>
34. Une jolie maison .....	77	»	»	Révision

*Etude de langage* : Comment on pose une question .. page 78

*Conte* : Les trois sourds ..... » 80

### Chapitre V. — Le village.

35. Le matin au village ...	85	<i>L'article</i>	Révision v. être	V. de 2 <sup>e</sup> groupe au présent
36. Mon beau village .....	87	»	Révision v. avoir	»
(F. Bataille)				
37. Le tam-tam .....	89	»	V. 1 <sup>er</sup> groupe l'imparfait	V. de 2 <sup>e</sup> groupe au passé composé
38. Le marché .....	91	Révision	»	»
39. La ville .....	93	»	Révision	V. de 2 <sup>e</sup> groupe à l'imparfait

*Etude de langage* : Comment on pose une question (suite) .. page 94

Les réponses aux questions posées ..... » 95

*Conte* : Omar et la calabasse (1<sup>re</sup> partie) ..... » 97

Par contre, dans *Majors en français*, la table des matières intervient dans les pages 5 et 6. Elle est présentée sous forme de tableau vertical multicolore. Ces différentes couleurs rose pour les sous disciplines (lectures, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe1, orthographe 2, production d'écrit) et les thèmes, bleu pour les séquences et jaune pour les numéros de pages facilitent la consultation de l'ouvrage et permettent à l'élève non seulement d'accéder facilement aux différents contenus qui s'y trouvent, mais aussi de les distinguer de façon efficace. L'élève sera donc capable sans l'aide du maître ou d'un adulte de retrouver une notion qu'il aimerait relire ou encore un exercice qu'il aimerait traiter pendant ses séances de révisions.

Les activités sont regroupées sous forme de 25 leçons par sous discipline pour l'enseignement/apprentissage du Français à savoir: le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe1, l'orthographe 2 et la production d'écrits.

Pour Seguin (op.cit : 50)

*Une table des matières [...] doit contenir une information précise et détaillée sur chaque sujet traité dans le manuel. Elle représente pour l'auteur un résumé utile du plan d'ensemble des sujets qui ont été choisis pendant la phase de planification du livre. Elle doit faciliter, pour le lecteur, une consultation rapide et aisée des chapitres et des sous-chapitres, avec les thèmes traités dans chacun d'eux et leur succession logique. Elle permet à l'élève ou à l'enseignant de se reporter facilement au thème qu'il veut étudier ou relire plus attentivement.*

## Table des matières

THÈMES	LEÇONS	LECTURES	PAGES	VOCABULAIRE	PAGES	GRAMMAIRE	PAGES
L'enfant et sa propre vie	1	Le repas en famille	7	Utilisation du dictionnaire : l'ordre alphabétique	8	Du texte à la phrase	8
	2	Un match de football (1)	11	Comment trouver un mot dans le dictionnaire	12	Le paragraphe	12
	3	Un match de football (2)	15	Autour du mot «football»	16	La phrase	16
	4	Évitons les maladies	19	Autour du mot «santé»	20	Les types de phrases	20
	5	Fono a le paludisme	23	Autour du mot «aujourd'hui»	24	La phrase déclarative	24
<b>Activités d'intégration de la première séquence</b>							<b>27</b>
L'enfant et son environnement	6	Une grande famille	28	Autour du mot «famille»	29	La phrase interrogative	29
	7	Défo au marché	32	Autour du mot «marché»	33	La phrase exclamative	33
	8	Quelle belle promenade !	36	Autour du mot «promenade»	37	La phrase impérative	37
	9	Mon quartier	40	Autour du mot «habitation»	41	Le groupe nominal (GN)	41
	10	Awa et ses chats	44	Autour du mot «chaton»	45	Les articles	45
<b>Activités d'intégration de la deuxième séquence</b>							<b>48</b>
L'enfant et la culture nationale	11	Awa et son grand-père	49	Les grands-parents	50	Les articles définis	50
	12	Fono et la vieille dame	53	Les personnes âgées	54	Les articles indéfinis	54
	13	Le sultanat Bamoun	57	Les chefferies traditionnelles	58	L'article élié	58
	14	Chez le lamido	61	La famille des mots	62	Les adjectifs possessifs	62
	15	L'éducation traditionnelle (1)	65	La famille des mots (suite)	66	Les adjectifs démonstratifs	66
<b>Activités d'intégration de la troisième séquence</b>							<b>70</b>
L'enfant et la culture nationale	16	L'éducation traditionnelle (2)	71	La famille des mots (suite)	72	Le masculin et le féminin des noms	72
	17	«Les femmes dynamiques» (1)	75	Les synonymes	76	Le féminin des mots se terminant par -e -elle -en -on -et	76
	18	«Les femmes dynamiques» (2)	80	Les synonymes (suite)	81	Le féminin des mots se terminant par f	81
Les métiers et les activités des hommes	19	La journée d'une citadine	84	Les antonymes	85	Le singulier et le pluriel des noms	85
	20	Inoussa le sculpteur	88	Les homonymes	89	Le pluriel des mots se terminant par al	89
<b>Activités d'intégration de la quatrième séquence</b>							<b>92</b>
Les métiers et les activités des hommes	21	Awa la vendeuse de beignets (1)	93	Les homonymes (suite)	94	L'adjectif qualificatif	94
	22	Awa la vendeuse de beignets (2)	97	Les préfixes	98	Le féminin des adjectifs qualificatifs	98
L'enfant au-delà de sa communauté	23	De Yagoua à Yaoundé (1)	101	Le préfixe «dé»	102	Le pluriel des adjectifs qualificatifs	102
	24	De Yagoua à Yaoundé (2)	105	Le préfixe «in»	106	Les pronoms	106
	25	Ali en ville	109	Le préfixe «re»	110	Le sujet du verbe	110
<b>Activités d'intégration de la cinquième séquence</b>							<b>113</b>
<b>EVALUATION GÉNÉRALE</b>							

CONJUGAISON	PAGES	ORTHOGRAPHE 1	PAGES	ORTHOGRAPHE 2	PAGES	PRODUCTION D'ÉCRITS	PAGES
Le verbe	9	le mot, la syllabe, la lettre	9	L'alphabet français	10	Répondre par écrit aux questions	10
passé - présent - futur	13	la syllabe - la lettre	13	Les voyelles - les consonnes	14	Présenter un jeu	14
Les mots qui indiquent le passé, le présent et le futur	17	Le son [i] à la fin des mots	17	Les signes de ponctuation	18	Construction des phrases	18
Le présent de l'indicatif	21	Le son [e]	21	La majuscule	22	Parler d'une maladie	22
Le verbe être au présent de l'indicatif	25	Le son [e]	25	Le point - la virgule	26	Présenter l'état de santé de sa famille	26
<b>Activités d'intégration de la première séquence</b>							27
Le verbe avoir au présent de l'indicatif	30	Le son [w]	30	Le point d'interrogation	31	Construire des phrases interrogatives	31
Les verbes du 1 <sup>er</sup> groupe	34	Le son [o]	35	Le point d'exclamation	35	Confection d'une liste d'achats	35
Le verbe aller au présent de l'indicatif	38	Le son [j]	38	Les deux points	39	Utiliser les deux points (:) :	39
Le verbe faire au présent de l'indicatif	42	Le son [f]	42	Le point-virgule	43	La description	43
Le passé composé de l'indicatif	46	Le son [k]	46	Les guillemets	47	Reprenre les propos d'une personne par écrit	47
<b>Activités d'intégration de la deuxième séquence</b>							48
Les verbes du 1 <sup>er</sup> groupe au passé composé de l'indicatif	51	Le son [s]	51	Le tiret	52	Le dialogue	52
Le verbe aller au passé composé de l'indicatif	55	Le son [g]	55	L'apostrophe	56	Raconter la suite d'une histoire	56
Le verbe faire au passé composé de l'indicatif	59	Le son [c] + [j]	59	La cédille	60	Décrire une chefferie	60
Le verbe chanter au passé composé de l'indicatif	63	Le son [œ] + [j]	64	Le tréma	64	La lettre	64
Le verbe rester au passé composé de l'indicatif	67	Le son [ç]	67	Les accents	68	Raconter la fin d'une histoire	69
<b>Activités d'intégration de la troisième séquence</b>							70
Le futur simple de l'indicatif	73	La lettre h au début des mots	73	Le féminin des mots	74	Présenter une culture	74
Le futur simple de l'indicatif des verbes se terminant par er	77	La lettre x	78	Le féminin des mots se terminant par eux	78	Confection d'un emploi du temps	79
Le verbe aller au futur simple de l'indicatif	82	Les sons [f] et [v]	82	Le féminin des mots se terminant par er	83	Présenter une association	83
Le verbe faire au futur simple de l'indicatif	86	Les sons [s] et [z]	86	Le pluriel des mots se terminant par s, x, z	87	Présenter sa journée	87
Le verbe envoyer au futur simple de l'indicatif	90	Les sons [k] et [g]	90	Le pluriel des mots se terminant par ail	91	Description d'un métier	91
<b>Activités d'intégration de la quatrième séquence</b>							92
Le verbe être au futur simple de l'indicatif	95	Quand faut-il écrire son ou sont ?	95	Le genre et le nombre des adjectifs qualificatifs	96	Présenter un travailleur	96
Le verbe avoir au futur simple de l'indicatif	99	Quand faut-il écrire ce ou se ?	99	Le féminin des adjectifs qualificatifs se terminant par eur	100	Le dialogue	100
Du passé au présent	103	Quand faut-il écrire ces ou ses ?	103	Le pluriel des adjectifs qualificatifs se terminant par s ou x	104	Le dialogue	104
Du présent au futur	107	Quand faut-il écrire ou ou où ?	107	Les pronoms personnels	108	La description	108
L'emploi des pronoms personnels	111	Quand faut-il écrire on ou ont ?	111	L'accord du verbe avec son sujet	112	Formuler un souhait	112
<b>Activités d'intégration de la cinquième séquence</b>							113
<b>EVALUATION GÉNÉRALE</b>							114

Une bonne organisation de la table des matières facilite le repérage des notions dans le manuel scolaire. Dans *Majors en français*, la table des matières apparaît sous la forme d'un tableau vertical bien structuré avec une variété de couleurs qui permet de repérer facilement les différentes rubriques. Dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, tel n'est pas le cas. Les notions sont classées de façon un peu éparpillée ce qui rend la recherche fastidieuse et peu adaptée pour les jeunes apprenants.

#### 4.7. Les auteurs

Rédiger un manuel scolaire est un exercice qui exige que l'on soit doté des compétences requises d'une part et d'autre part que l'on unisse des intelligences. La conception d'un manuel scolaire fait appel à l'association d'un collège d'enseignants de domaines professionnels différents. Cependant, on remarque que, *Mamadou et Bineta* est l'œuvre d'un seul Auteur français qui est André Davesne, Inspecteur d'académie.

*Majors en français* à contrario est le fruit du travail de plusieurs professeurs et spécialistes de l'éducation tels que les Instituteurs des Enseignements Générales (I.E.G). C'est le cas de Justine Nodem, Prisque Feukeng et Elisabeth Epeye Abiga. Nous avons aussi une institutrice principale de l'Enseignement Général (I.P.E.G) donc, Nyangono Koh Lucie est enfin une professeure des Écoles Normales d'Instituteurs (PENI) en la personne d'Eléonore Danielle Ndengue.

La présence d'un seul auteur sur le manuel *Mamadou et Bineta* connoterait que l'auteur estime avoir à lui seul les compétences suffisantes pour la rédaction de cet outil didactique. L'analyse technique des deux manuels dans le cadre de cette étude nous a permis de voir que les deux manuels à travers leurs titres laissent sous-entendre des objectifs pédagogiques pour l'un et publicitaires pour l'autre. Il nous a été donné de constater que dans *Mamadou et Bineta*, l'auteur n'accorde pas une très grande importance aux couleurs. Car seules les images et les illustrations apparaissent en couleur. *Majors en français* par contre accorde une place de choix au rôle que jouent les couleurs et les images. La divergence de couleurs sur la couverture et même à l'intérieur du manuel le rend attrayant, facile à utiliser et favorise l'apprentissage.

En ce qui concerne la police, on a noté qu'elle varie dans les deux manuels. Cependant, dans *Majors en français*, nous avons relevé que les pages sont un peu trop saturées, voire touffues. Ce qui ne permet pas une exploitation aisée pour les apprenants. Bien que *Majors en*

*Français* présente une organisation un peu touffue, on retrouve néanmoins l'identité et le statut professionnel des personnes qui ont contribué à sa conception.

## 5. ANALYSE PÉDAGOGIQUE DES DEUX MANUELS

L'analyse pédagogique ici correspond à l'étude de la microstructure d'un manuel scolaire pour parler comme Verdelhan-Bourgade. Elle consiste à analyser concrètement une leçon. Il s'agit donc plus précisément de faire une étude détaillée des différentes rubriques, de la mise en page, des activités proposées dans lesquelles se reflète une conception des élèves à l'école.

*Mamadou et Bineta* et *Majors en français*, ouvrages retenus pour cette étude, sont à titre de rappel deux manuels qui diffèrent non seulement par l'époque d'utilisation mais aussi du point de vue des méthodes pédagogiques utilisées. Si *Mamadou et Bineta* qui est le plus ancien des deux utilise l'approche pédagogique par les objectifs, *Majors en français* quant à lui, encore au programme, est conforme à la nouvelle norme pédagogique qui exige que les enseignements soient élaborés selon les exigences de l'approche par les compétences (APC).

Partant des deux divergences ci-dessus et toutes celles évoquées dans le cadre de l'analyse technique, nous verrons en quoi ces deux manuels diffèrent au plan de l'organisation des sous- disciplines qui constituent l'enseignement de la langue française. Elles sont donc entre autres la grammaire, la lecture, le vocabulaire, la conjugaison, la production d'écrits, et l'orthographe. Par ailleurs, nous verrons comment la mise en commun de ces disciplines concoure à l'apprentissage de l'orthographe.

Dans l'un et l'autre, le nombre de rubriques varie. Dans *Mamadou et Bineta*, on retrouve les rubriques telles qu'élocution, vocabulaire, orthographe, construction de phrases, grammaire, conjugaison, langage, contes et récits, récitation et exercices écrits.

Dans *Majors en français*, le nombre de rubriques est un peu plus réduit. On notera donc lecture, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe 1, orthographe 2 et production d'écrits. Dans les deux listes proposées, on remarque que les deux manuels présentent tour à tour des rubriques ou des spécificités qu'on retrouve dans l'un et pas dans l'autre l'élocution, le langage, contes et récits et même la récitation dans *Majors en français*, n'apparaissent pas. Ces rubriques sont pourtant importantes du fait qu'elles permettent à l'élève de déployer un maximum de vocabulaire qui lui sera nécessaire pour l'apprentissage

de l'orthographe. Pour mieux mener notre analyse, nous optons pour une présentation de façon individuelle de ces rubriques telle qu'elles apparaissent dans ces deux manuels.

### 5.1. La lecture

Selon Meriau-Despois (1956 :48), *la lecture est un acte nécessaire, un moyen indispensable de culture et de réadaptation*. C'est l'activité sur laquelle toutes les autres disciplines du français prennent leurs marques. Amener les élèves à développer l'amour de la lecture est l'occasion pour eux d'entrer en contact avec les mots de la langue française.

La lecture, en tant que activité intellectuelle est *une pierre de touche des esprits*. (Ibid) Elle relève tant par son choix que par ses résonances, la physionomie mentale de chacun. Compte tenu de l'importance de cette activité dans la formation de l'enfant, les éducateurs devraient l'aborder en adoptant des techniques et méthodes qui permettraient à chaque élève, au sortir de chaque cycle, d'acquérir des aptitudes permettant de décoder les lettres mises ensemble et leur sens. Dans *Mamadou et Bineta*, les textes de lectures varient au plan de la longueur et du type de texte. Il s'agit parfois des extraits de textes tirés des œuvres des grands auteurs ou encore des textes de récitations, des fables, des poèmes et même des chants. Tous ces textes procurent du plaisir aux élèves et suscitent en eux l'envie de lire. La leçon de lecture au Cours Élémentaire 1 est d'une importance immuable. Ainsi, faisant ses premiers pas dans cette nouvelle activité, l'élève a besoin d'être guidé et motivé. C'est donc à partir de la lecture ouvrir que fait le Maître, que ce dernier va progressivement avoir les réflexes d'un bon lecteur et pourra désormais lire avec plus d'aisance et d'assurance. Il pourra même décoder le sens du texte. À ce propos, Meriau-despois (ibid), explique que :

*Lire comme on bêche, une motte après l'autre, n'est pas lire en adulte. Le savoir- lire atteint sa plénitude, lorsqu'à «l'aisance de la lecture» s'ajoute «la compréhension de l'ensemble», lorsque l'intelligence est capable de «saisir le sens non d'un mot, mais d'un groupe de mots» mis ensemble, d'un paragraphe, d'une page, lorsqu'elle est capable de coordonner, de hiérarchiser mots et idées, de saisir le lien qui permet à l'ensemble de former un tout cohérent.*

À travers la variété de textes proposés pour l'apprentissage de la lecture, l'élève rencontre et découvre de nouveaux mots. Ces mots sont enregistrés dans sa mémoire grâce au travail qu'effectue la rétine. Autrement dit, pendant la lecture, la rétine de l'œil filme les mots et installe leur orthographe dans la mémoire de l'élève afin que celui-ci soit capable de les orthographier facilement plus tard.

Contrairement à *Mamadou et Bineta*, *Majors en français* propose moins de textes. Pour l'enseignement de la lecture, ce manuel met à la disposition de ses utilisateurs un seul texte par semaine.

## 5.2. La grammaire

Dans les instructions de 1938 citées par Le Lay (1956 :96), l'étude de la grammaire est présentée selon deux points de vue. Le premier consiste à [l'] *apprentissage pratique de notre langue* ou [l'] *étude réfléchie pour la connaissance scientifique et la culture générale*. Le second point de vue porte sur la définition que l'on doit retenir de la grammaire à l'école primaire. Ainsi, il la définit en ces mots : *discipline normative, la grammaire exprime des règles que l'enfant doit respecter en parlant et en écrivant*.

Ces points de vue présentent la grammaire comme une discipline scientifique et culturelle d'une part, et d'autre part comme une discipline utilitaire et normative. Son enseignement dans les manuels scolaires respecte une structure bien précise.

L'enseignement de la grammaire repose donc sur une méthode inductive. Celle-ci exige que l'on commence par faire un constat, lequel nous mènera après toute étude faite, et à partir d'un texte support à la formulation d'une règle sur une notion.

En observant nos deux manuels, nous constatons que seul *Majors en français* respecte cette démarche. L'enseignement de la grammaire dans *Mamadou et Bineta* apparaît sous forme d'exercices pratiques. En effet, les deux proposent un texte qui introduit le fait à étudier et à partir duquel les élèves, sous le contrôle de l'enseignant, opéreront de nombreuses manipulations et des analyses qui leur permettront d'aboutir à la formulation d'une règle qu'ils devront retenir et mettre en application. Nous justifions nos propos à partir des images suivantes: qui représentent le déroulement d'une leçon de grammaire dans les deux manuels

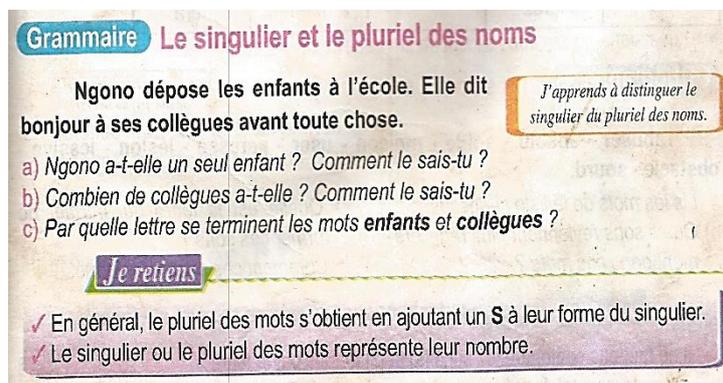


Image 1 : Une leçon de grammaire dans Majors en Français

## V. — Grammaire.

### Le singulier et le pluriel.

L'école, une école ; le village, un village ; la case, une case ; le feu, un feu.  
Ces noms sont au singulier. (Montrer une bûchette, un livre, un cahier, etc.,  
faire trouver des noms au singulier.)

Les écoles, les villages, les cases, deux cases, dix cases, 3 cahiers, etc. Ces  
noms sont au pluriel.

Exercice. — Faire trouver dans les paragraphes 1, 2, 3, des noms au sin-  
gulier et des noms au pluriel.

**Image 2:** Une leçon de grammaire dans Mamadou et Bineta

Comme on peut le voir, les deux manuels pour l'enseignement d'une même notion qui est le singulier et le pluriel de noms, ne procède pas de la même manière.

Dans *Majors en Français*, on propose d'abord un court texte dans lequel on retrouve certains mots au singulier et d'autres au pluriel. Suivent alors une série de questions qui vont progressivement guider l'élève jusqu'à ce qu'il prenne conscience du fait étudié et qu'il formule ensuite une règle.

Dans *Mamadou et Bineta* par contre, on présente d'abord à l'élève une série de mots uniquement au singulier, puis une autre série avec des mots au pluriel. Cela permet à l'enfant de remarquer premièrement qu'il y a une différence au niveau des terminaisons de ces mots en terme de désinence, par conséquent de comprendre plus précisément à quoi renvoient les notions de singulier et pluriel.

### 5.3. La conjugaison

La conjugaison est une activité qui porte essentiellement sur les verbes et leurs différentes variations. Il s'agit plus précisément des variations en temps, en personnes, en mode, en aspect et même en voix.

Les activités de conjugaison sont consacrées à la syntaxe des modes et temps verbaux. Il est question d'édifier les élèves sur la conjugaison des verbes de base (avoir et être) et les verbes du premier et deuxième groupe, aux temps simple de l'indicatif (présent, passé simple, le futur simple, l'imparfait) et à un temps composé dont le passé composé. Cet exercice leur sera utile dans le cadre de leurs travaux de production d'écrits car ils pourront redéployer tous les verbes étudiés pour rendre compte d'une situation de vie à laquelle ils ont assisté.

Dans *Majors en français* tout comme dans *Mamadou et Bineta*, la conjugaison porte sur les temps simples et les verbes du premier et deuxième groupe.

#### **5.4. Le vocabulaire**

Segelle cité par Houdiad (1956 :84) parlant du vocabulaire déclare que *l'enseignement du vocabulaire est un enseignement difficile et délicat, une culture solide et une préparation minutieuse*. Elle concerne la fixation des mots, l'utilisation du lexique propre à un domaine d'étude spécifique. Comme exemple, nous pouvons avoir les champs lexicaux du « football », de la « Santé ».

Dans *Majors en français*, C'est une leçon bien encadrée avec une écriture en blanc sur un arrière-plan rouge, avec le titre de la notion à étudier en bleu. Un texte court et simple introduit le fait à étudier puis intervient à la suite des questions qui guident les élèves à la formulation de la règle à retenir.

Le présent chapitre nous a permis d'une part, après définition du manuel scolaire et sa caractérisation, de faire ressortir sa typologie et les différentes fonctions y afférentes. Il ressort donc que, le manuel scolaire est un outil incontournable pour l'enseignant et pour l'apprenant. Car il est un support de transmission et de réception des savoirs. En ce qui concerne les caractéristiques, nous avons relevé entre autres : l'exactitude, la précision, l'objectivité, l'insertion sociale, l'actualité, la progression des concepts et des aptitudes, l'expérience d'apprentissage et le développement des aptitudes et l'interdisciplinarité de son contenu. De ces différents critères ressortent quatre types de manuels à savoir : les manuels de référence, les manuels de synthèse, les manuels intégrant une démarche pédagogique et les manuels d'exercices. Ensuite, nous avons présenté les différentes fonctions des manuels scolaires. De ce fait, nous avons noté que les manuels scolaires assurent des fonctions spécifiques selon qu'ils soient destinés à l'enseignant, à l'apprenant ou à tout autre rôle extrascolaire. D'autre part, nous avons procédé à une analyse technique et pédagogique des deux manuels retenus pour cette étude. Cette analyse nous a permis de questionner premièrement, la composante physique des manuels corpus .C'est-à-dire les titres, les couleurs et les images, la typographie, leur maquettes, les caractères, les tables des matières et le profil de leurs auteurs. Nous avons constaté que, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* présente une couverture moins colorée mais attrayante. Cette originalité renvoie à toute autre réalité que celle de l'école. Il fait plutôt penser à un livre de contes africains.

Cette allure séduit et invite l'enfant à aller à sa rencontre pour percer le mystère qui s'y cache.

Cependant, on note qu'à l'intérieur du manuel, les illustrations sont très peu colorées ce qui rend le manuel moins gai. *Majors en Français* par contre présente une couverture riche en couleurs. Il renseigne clairement sur ses auteurs. Nous déplorons cependant le fait que les leçons soient présentées de façon touffue dans le manuel ce qui ne permet réellement pas à l'élève d'en faire un usage aisé. Nous avons ensuite procédé à l'analyse pédagogique des deux manuels, plus précisément déploiement des sous disciplines du français afin d'en juger les différents rapports qu'elles entretiennent avec l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe. Il ressort que *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* axe l'apprentissage de l'orthographe sur les leçons de vocabulaire et de lecture. Puis fait de la dictée un exercice de référence en termes d'évaluation des acquis. *Majors en Français* par contre, à première vue dévoile son contenu par sa couverture. Son jeu de couleurs lui confère fière allure.

En ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe dans ce manuel, on note qu'il est clairement visible du fait qu'on retrouve cette discipline sous ses deux grandes variantes à savoir lexicale et grammaticale. Nous avons noté que *Majors en français* contrairement à *Mamadou et Bineta* ne propose aucune dictée dans le manuel.

Après avoir défini le manuel scolaire, sa caractérisation et fait une analyse de ses constituants, nous allons interroger à travers une approche contrastive comment ces deux manuels procèdent pour l'enseignement de l'orthographe afin de la rendre accessible pour les apprenants.

### **CHAPITRE 3 :**

## **ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE :**

### **DEUX COLLECTIONS, DEUX METHODES**

Les chapitres précédents ont attesté qu'il existe de nombreuses différences entre les deux manuels scolaires supports de ce travail. Nous questionnons la spécificité de l'enseignement de l'orthographe dans chacun de ces manuels. On se demande comment chaque manuel procède pour rendre l'enseignement de l'orthographe accessible. Cette approche contrastive tentera de mettre en exergue, leurs dissemblances et convergences sur les plans de la méthode d'élaboration des cours, de l'organisation et de l'évaluation.

Toutefois, nous nous préoccupons également du rapport à l'orthographe des élèves. Nous interrogerons le rôle de l'enseignant dans la relation manuel scolaire/élève/orthographe. À cet effet, nous nous interrogerons sur la manière dont l'orthographe est enseignée dans les deux manuels pour mieux comprendre ce qui justifie les inaptitudes des apprenants à la fin du cycle 2. Ces interrogations invitent à jeter un regard dans les textes faisant office de programmes officiels afin d'examiner les objectifs de l'enseignement de l'orthographe en classe de français au cycle 2 de l'école primaire.

*Les nouveaux programmes officiels* du Cameroun s'appuient sur la loi d'orientation du 14 avril 1998. Ils tiennent compte de l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC- ESV). Ces nouveaux programmes stipulent que l'on passe des programmes centrés sur l'enseignant et sur le processus d'enseignement aux programmes faisant de l'apprenant le principal acteur de sa formation. Selon les grandes orientations données par *Les programmes de l'école primaire camerounaise du sous-système francophone*.

De plus, elle a la lourde tâche de former des futurs citoyens « *enracinés dans leur culture mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». Elle doit former « *aux grandes valeurs éthiques universelles, que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline* ». Elle doit former « *au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique...* »

Autrement dit, ces programmes prescrivent d'abord à l'école primaire de former l'homme. Au terme du cycle primaire, le jeune Camerounais devrait déjà être imprégné des

valeurs humaines. Il sera attaché à sa culture, mais il aura également une ouverture d'esprit lui permettant de s'ouvrir au monde. Cela passe par l'acquisition d'un certain nombre de compétences dont les compétences basiques, notamment l'écriture, la lecture et l'expression orale. Les programmes recommandent de former des citoyens camerounais capables de s'adapter et d'interagir avec l'environnement immédiat et éloigné sans pour autant se diluer ou se déraciner.

Pour communiquer et interagir avec son environnement ce citoyen idéal doit maîtriser les langues et des codes de communication. L'orthographe fait partie intégrante de la langue. Donc son apprentissage est nécessaire et mérite une grande attention. En outre, l'école primaire doit cultiver l'amour de l'effort et du travail bien fait, la quête de l'excellence et l'esprit de partenariat. Elle doit permettre aux jeunes d'être créatifs et d'avoir le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise.

Enfin, l'école primaire doit former des jeunes camerounais capables, à l'issue du cycle d'étude, de communiquer oralement et par l'écrit dans les deux langues officielles, de vite s'adapter au contexte socio-économique de leur milieu de vie et de poursuivre les études secondaires.

Le français, comme toutes les autres disciplines, repose donc sur ce paradigme pour accompagner l'apprenant dans son processus d'apprentissage et amener ce dernier à mieux être outillé pour faire face à des situations de vie réelles et complexes. Etoundi Ngoa (2018 :2) dans les *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 2 : cycle des apprentissages fondamentaux (CE1 – CE2)* semble corroborer ces propos.

À cet effet, il argue

*Le [...] curriculum est conçu dans l'optique de développer des compétences chez les apprenants et de poser les bases d'une fondation des apprentissages[...] mon vœux le plus ardent est que la communauté éducative tout entière le mette à profit pour permettre aux apprenants d'asseoir des compétences qui, au terme de leur scolarité, leur assureront non seulement une transition harmonieuse vers des voies éducatives et/ ou professionnelles qui leur sont offertes mais aussi des apprentissages tout au long de la vie.*

## 1. OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE 2

Tout système éducatif repose sur des objectifs. Ces objectifs lui servent de fil conducteur et orientent tout acte posé en matière d'éducation. La mission première du système éducatif camerounais est de former des citoyens éclairés, capables de s'exprimer en français et en anglais, des citoyens respectant les valeurs patriotiques et maîtrisant au minimum une langue nationale, des citoyens enracinés dans leur propre culture mais dotés d'un esprit de créativité, de tolérance, de responsabilité. Ce sont surtout des citoyens ouverts au monde et jouissant des savoirs, des savoir-faire et savoir-être. Partant de ces considérations, il serait judicieux de s'arrêter sur les objectifs généraux de l'enseignement du français dans un premier temps, puis nous consulterons les objectifs spécifiques de l'orthographe française.

### 1.1. Objectifs généraux de l'enseignement du français

Les objectifs généraux de l'apprentissage du français varient avec chaque niveau d'enseignement. En réalité, enseigner au premier cycle n'est pas la même chose qu'enseigner au second cycle, et chaque classe a des objectifs particuliers. Néanmoins, en ce qui concerne l'enseignement du français, des passerelles existent. En dépit des spécificités de chaque niveau selon que l'on est au collège ou au lycée, le français, langue de scolarisation, a des enjeux constants au Cameroun. *Les programmes de langue française et littérature second cycle* (1994 :4) disposent que

*L'acte éducatif implique toujours un objectif, et l'enseignement du français dans le second cycle ne saurait se soustraire à cette exigence. En effet, c'est au cours de sa scolarité que l'élève devient adolescent. L'enseignement du français doit, à sa manière aider l'adolescent à s'épanouir pleinement en tant qu'individu et en tant qu'être social.*

En d'autres termes, le français est destiné à aider l'apprenant dans sa quête d'insertion sociale et au plan émotionnel. Le français est l'une des langues de socialisation de l'enfant et du citoyen. L'élève entre en contact avec les services publics et sociaux et intègre la communauté nationale par les interactions verbales. Aussi, en tant que langue de scolarisation, le français donne l'accès aux apprentissages et assure la réussite scolaire et la promotion sociale. Dans les *Programmes d'études de 6è et (5è : français* (2014 :6), nous découvrons d'autres enjeux. En effet,

*Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant-futur citoyen- peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale. En même temps, comme langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est la langue par laquelle l'apprenant découvre et apprécie les autres cultures, communique avec elles, s'ouvrent [sic] à l'univers francophone et au monde.*

Cependant, au primaire en général et au niveau 2 en particulier, les enjeux de l'apprentissage du français vise plus des objectifs communicationnels en ce sens que cette discipline donne l'opportunité aux jeunes apprenants de penser et de communiquer. Nous pouvons lire dans Les programmes officiels que

*Les compétences à développer en français sont indispensables pour la participation active de l'élève dans la vie de la société. Progressivement, l'élève du niveau 2 se familiarise avec la lecture et l'écriture. Il découvre jour après jour, les subtilités de la langue française. Pour parvenir à cette langue d'apprentissage, il doit acquérir des techniques visant à aider à résoudre les problèmes résiduels d'écriture ou de lecture qui n'ont pas pu s'installer au cycle des initiations. Le développement des compétences de communication en français doit se faire dans un environnement lettré, riche et stimulant. Le processus d'acquisition des connaissances en français se développe à travers [...] l'expression orale ; la production d'écrits ; la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe et la littérature. La littérature au niveau 2 vise à développer chez l'apprenant, le goût de la lecture tout en lui permettant d'accéder à la culture littéraire. Comme textes littéraires, nous pouvons citer : les contes, les romans de jeunesse ou culturel, les recueils de poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées, les légendes, les recueils de comptines. (Ibid. : 23)*

En tant que langue, le français a des objectifs. Ces derniers vont du plan social au plan politique en passant par le plan affectif. L'enseignement du français vise donc l'épanouissement de l'élève, son insertion sociale, son autonomisation politique et son ouverture au monde. Le français est tour à tour une langue de découverte des autres, un instrument d'appréciation et d'évaluation des autres cultures. Pour atteindre tous ces objectifs, le français fournit à l'élève un ensemble de ressources. Il lui faut une base lexicale, des structures syntaxiques, des informations sémantiques et l'acquisition progressive d'une compétence pragmatique et communicationnelle. L'élève devra être capable de communiquer à l'écrit et à l'oral.

Or, l'orthographe est l'une des conditions de la bonne compréhension de tout écrit. Il apparaît donc indispensable de développer chez l'enfant les connaissances, l'esprit de

vigilance et la capacité de discernement afin de lui faire acquérir des automatismes d'une part et d'autre part, l'amener à mettre en place des stratégies d'apprentissage. On pourrait se demander quels sont les objectifs de l'apprentissage de l'orthographe.

### **1.2. Objectifs de l'enseignement de l'orthographe**

En classe de français, les objectifs spécifiques sont élaborés en fonction des disciplines. L'enseignement –apprentissage de l'orthographe consiste, pour l'apprenant parvenu au terme du niveau II du primaire, d'être capable d'écrire correctement les mots étudiés, de faire des accords simples exigés à l'intérieur du groupe nominal, ainsi que l'accord sujet-verbe. En outre, l'élève doit être capable de se relire pour déceler des erreurs qu'il a pu commettre. Il doit être capable de mémoriser les lettres dans l'ordre alphabétique. Enfin, l'élève au terme du niveau 2 de l'école primaire doit être à même de rechercher l'orthographe des mots dans un dictionnaire. Pour atteindre ces objectifs, l'enseignement de l'orthographe obéit à une méthodologie qu'il importe de présenter.

### **1.3. Méthodologie d'enseignement de l'orthographe au niveau II du primaire**

La méthode se définit comme la manière d'exposer des idées, de découvrir la vérité selon certains principes et dans un certain ordre, caractérisant une démarche organisée. L'enseignement de l'orthographe vise un ensemble de compétences. Il s'agit donc de savoir orthographier de façon correcte des mots pendant les productions écrites en tenant compte des règles orthographiques et grammaticales déjà connues. L'apprenant doit aussi disposer d'un vocabulaire riche et varié. À cet effet, le maître sensibilise les élèves aux rapports entre le son et l'écriture, lesquels rapports ne sont pas toujours des rapports de correspondance entre l'oral et l'écrit. Pour mener à bien cet enseignement, le point de départ est un petit texte dans lequel se trouvent quelques notions déjà connues des élèves et écrit au tableau. Lequel texte sera accompagné d'une consigne qui permettra d'orienter les élèves.

Pendant les enseignements, l'enseignant amène les apprenants à prendre conscience des classes grammaticales et des variations orthographiques en employant *des opérations linguistique telles que la substitution, la permutation, la suppression et le déplacement.* (Ibid. : 42) C'est donc le moment pour l'enseignant et ses apprenants de faire toutes les manipulations syntaxiques et syntagmatiques possibles, dans l'optique que les élèves comprennent mieux le fonctionnement des structures de la langue.

En outre, l'enseignant consigne la trace de ces manipulations sur des affiches collectives. Il fera élaborer par les élèves, les règles de fonctionnement de la langue, à partir des répertoires construits, et des remarques émises pendant la manipulation. Après une phase d'observation dirigée du texte, l'attention des élèves sera polarisée sur la notion autour de laquelle doivent s'effectuer des recherches. L'analyse des différentes opérations doit amener progressivement à la découverte et à la formulation de la règle par les élèves eux-mêmes. Cette règle sera appliquée et vérifiée pendant les exercices de consolidation. Il est important de préciser que l'enseignant doit prendre en considération toutes les erreurs commises par les élèves en vue de les corriger par les autres apprenants.

Comme nous pouvons le constater, *Les programmes officiels* proposent une méthode que les enseignants doivent adopter pour l'enseignement du français.

Après avoir présenté la méthode que prescrivent les programmes officiels, nous voulons observer comment elle est mise en exergue dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et dans *Majors en Français*.

*Mamadou et Bineta* et *Majors en français* sont deux manuels qui ont chacun une méthode d'enseignement de l'orthographe bien distincte.

## **2. L'ORTHOGRAPHE : UN ENSEIGNEMENT DÉCLOISONNÉ**

Dans un monde où l'interdépendance des phénomènes est de mise, l'enseignement d'éléments fragmentés ne répond plus aux besoins. Il faut créer et amener les élèves à cerner les relations qui existent entre les sous-disciplines afin qu'ils puissent construire leurs savoirs pour la résolution des problèmes complexes. L'ouverture de l'école au monde est un élément fondamental pour le décroisement des apprentissages. Dans cet ordre d'idées, dans une discipline comme le français, regroupant le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, la production d'écrits, la lecture, on doit pouvoir établir les liens entre les contenus proposés aux élèves dans les diverses activités de la classe de français.

L'on verra que, pour le cours de conjugaison des verbes du deuxième groupe, l'on convoquera le vocabulaire pour l'emploi d'un lexique ayant trait au module dans lequel a lieu l'apprentissage. L'élève pourra facilement maîtriser les différentes règles de conjugaison de ces verbes et même leurs terminaisons et aura en plus un vocabulaire avec lequel il pourra enrichir son lexique. On peut aussi observer ce décroisement lorsqu'on fait une étude avec

des textes convoquant divers éléments de la classe de langue mis ensemble pour ouvrir et développer l'esprit des élèves afin de leur donner la possibilité d'avoir plus de ressources. Ils pourront redéployer ces dernières tant en production d'écrits que dans n'importe quelle autre discipline. Tout compte fait, ces activités visent l'insertion facile de l'apprenant dans la vie active, où il pourra, en fonction des situations, combler tous ses besoins et être un citoyen intègre et autonome, capable de résoudre ses tâches.

De ce qui précède, les sous-disciplines du français entretiennent des liens très étroits qui leur permettent individuellement de contribuer de façon précise et efficace à l'enseignement-apprentissage et à l'acquisition de l'orthographe. Toutefois, quel rapport pouvons-nous concrètement établir entre la lecture et l'orthographe ?

### **2.1. Le rapport lecture et orthographe**

L'apprentissage de la lecture a pour objectif d'amener les élèves à apprendre à s'exprimer. Par ailleurs, la lecture développe aussi chez l'enfant des mécanismes lui permettant de construire le sens d'un texte. À cet effet, l'élève devra faire face aux éléments tels que la prononciation, la ponctuation, la graphie correcte des mots. L'apprentissage de la lecture est un exercice qui revêt une grande importance car c'est grâce à elle que l'élève décode un texte. La lecture apparaît donc comme la première marche à franchir pour la maîtrise de l'orthographe. Pour bien orthographier un mot, il faut d'abord le concevoir mentalement puis l'inscrire dans sa mémoire avant de pouvoir l'orthographier correctement. Pour ce faire, il faudrait que le lecteur et le scripteur soient en interaction car une mauvaise lecture peut entraîner une mauvaise graphie. À travers la lecture faite à haute voix, l'élève déchiffre d'abord les mots et les phrases avant de les matérialiser par l'écrit.

La lecture est donc un exercice auquel on devrait accorder une très grande attention. Elle constitue un élément fondamental pour l'apprentissage des autres disciplines scolaires. L'acte de lecture revêt une dimension psychoaffective, car c'est grâce à elle que l'élève commence à adhérer à l'exercice. Il se sent donc déjà motivé par le simple fait d'être en présence d'une bonne lecture et se donne donc des moyens pour parvenir à l'objectif fixé au cours de l'enseignement – apprentissage. Il y'a donc un rapport très étroit entre le texte et le lecteur, car c'est l'enseignant jouant le rôle de lecteur qui captive d'abord l'attention des élèves. C'est la raison pour laquelle dans l'acte de lire, le lecteur doit prévoir un texte attractif qui va retenir l'attention de ses élèves. Son intonation et sa prononciation, le respect de la

punctuation doivent être de mise du fait que ce sont ces différents éléments qui donnent le ton à la lecture.

Loin de considérer la lecture comme un simple loisir, une simple activité d'éveil, l'enseignant devrait mettre un accent particulier sur cette activité dans la mesure où c'est à partir d'elle que l'élève apprend à déchiffrer, à décoder les différents textes qui lui sont proposés. Aussi, la lecture permet-elle à l'élève de reconnaître les sons, les lettres et à les lire à haute voix sans difficulté pour pouvoir les utiliser correctement dans ses productions. À partir de tous ces éléments se dessine clairement le rapport qu'il y a entre la lecture et l'enseignement- apprentissage de l'orthographe car une bonne lecture pourrait garantir une bonne orthographe.

Si la lecture apparaît comme une activité importante pour la maîtrise de l'orthographe, qu'en est-il de la grammaire et de la conjugaison ?

## **2.2.L'apport de la grammaire et de la conjugaison en orthographe**

Le vocabulaire est l'ensemble des mots formant le lexique d'une communauté. Les usagers d'une langue doivent l'acquérir primordialement. Il faut dire qu'une langue s'écrit et se parle correctement par le respect des règles conventionnelles que fixent la grammaire et l'utilisation adéquate de la conjugaison. Grammaire et conjugaison cohabitent donc en matière d'apprentissage de l'orthographe, car elles dictent la norme dans laquelle tout usager doit se plier au risque de ne pas se faire comprendre aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Au cours élémentaire première année, l'apprentissage de la grammaire et de la conjugaison est d'une grande importance puisqu'elles aident l'apprenant à s'approprier les outils nécessaires pour l'acquisition d'une bonne expression.

Après avoir étudié l'apport de la grammaire et de la conjugaison dans l'apprentissage l'orthographe, nous verrons à la suite quelle place occupe le vocabulaire pour cet enseignement.

## **2.3. La place du vocabulaire en orthographe**

Le vocabulaire par son enrichissement lexical, permet à l'élève d'avoir un vaste champ de connaissances dans la maîtrise de la langue. C'est par le vocabulaire que l'apprenant entre en contact avec les unités lexicales de la langue qu'il rencontrera habituellement au cours de son cursus scolaire. L'apprentissage de l'orthographe suscite la maîtrise des règles et des

canons de la langue française. Le vocabulaire élargit donc le champ intellectuel de l'apprenant qui, à travers la lecture, va se familiariser avec les mots de la langue française et par ricochet développer son esprit. Apprendre le vocabulaire ne saurait être l'unique moyen par lequel on pourrait acquérir tous les mots de la langue française du fait de leur immense quantité. C'est la raison pour laquelle la lecture intervient comme une activité vicariaire et adjuvante de cet apprentissage. Le vocabulaire va donc aider l'apprenant à avoir non seulement un bon nombre de mots enregistrés dans sa mémoire mais aussi la graphie correcte de tous ces mots. D'où le rapport vocabulaire et orthographe.

En clair, le décloisonnement des apprentissages et notamment en orthographe vient approfondir les savoirs notionnels de l'apprenant en faisant asseoir les différents points restés ambigus dans la tête et dans l'esprit des apprenants. Le décloisonnement rapproche les disciplines et crée entre celles-ci des passerelles qui permettent d'utiliser les outils de l'une pour résoudre les problèmes de l'autre. Une complémentarité qui vient rendre le processus enseignement-apprentissage encore plus facile et un tout indissociable. Parmi les sous-disciplines du français, la lecture apparaît comme une discipline qui revêt un très grand intérêt pour l'apprentissage de l'orthographe, car c'est grâce à elle que l'apprenant peut acquérir les réflexes tels que l'intonation, l'accentuation de certains mots, la bonne ponctuation qui vont lui garantir une bonne lecture. Les disciplines telles que le vocabulaire, la conjugaison, la grammaire nous ont permis de voir dans quelle mesure le décloisonnement enrichit l'apprentissage de l'orthographe et forge ainsi une expression de qualité.

### **3. TEXTES DE LECTURE ET QUALITÉ DES SOURCES**

La lecture est l'activité sur laquelle s'appuient toutes les disciplines du français. Donner à l'élève le plaisir de lire, représente pour lui une véritable aubaine pour sa culture. C'est donc à travers la lecture que l'élève découvre la physionomie des mots. Dans cette section, nous verrons en quoi participe la lisibilité des textes proposés dans les manuels scolaires étudiés.

Dans *Majors en français*, on dénombre vingt-quatre textes prévus pour les activités de consolidation et d'apprentissage de la compréhension ce qui semble à notre avis insuffisant quand on sait l'importance que revêt la lecture dans la formation d'un individu. Néanmoins tous ces textes portent un titre et sont construits autour des notions qui ont un lien avec la culture quotidienne ou le contexte de vie des apprenants camerounais.

Cependant, on note que, la quasi-totalité des textes ne portent pas de références bibliographiques. Le seul texte qui en a une apparaît à la deuxième séquence, au niveau de la 10<sup>ème</sup> leçon plus précisément à la page 44. Il s'agit du texte intitulé : « *Awa et ses chats* (Adapté de *Éclats de lire*, J.P. Douet et Y. Martinez) ».

Dans *Mamadou et Bineta*, de manière générale, on compte quatre-vingt-dix-neuf textes de lecture. Tous ces textes portent une référence bibliographique. Cependant, nous constatons que, des 99 textes de lecture réunis, seuls 44 portent le nom de l'auteur. En plus, les auteurs répertoriés sont en majorité de nationalité française. Ce manuel n'a pas des textes d'auteurs africains. Les 55 textes restants proviennent des sources qui n'ont pas été dévoilées cela pourrait peut-être dû à un souci d'anonymat par conséquent ne facilitent pas l'étude des éléments du paratexte.

### **3.1. La lisibilité des textes**

Dans cette rubrique, nous nous intéresserons à la lisibilité des textes et leur exploitation dans les deux manuels supports en particulier. Avant toute chose, il serait nécessaire pour nous de clarifier ce que nous entendons par « lisibilité des textes ».

Selon G. Henry (1975 :9), cité par François Marie Gérard et X Roegiers (2003 :243), la lisibilité est *le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte sans s'attacher à la présentation matérielle du message, en particulier à la typographie, qui conditionne la difficulté du déchiffrement*. Si pour cet auteur la lisibilité d'un texte repose sur les difficultés d'ordre linguistique, sous un autre prisme, F. Richaudeau cité par Beaum (1986 :132), parle plutôt de *degré de facilité*. À cet effet, il définit la lisibilité comme « *l'aptitude d'un texte (généralement imprimé) à être lu rapidement, compris aisément, et bien mémorisé*. ». Ainsi défini, ces caractéristiques nous permettent de dire que nos deux manuels corpus remplissent bien le critère de la lisibilité dans la mesure où les textes offrent une bonne lisibilité, par conséquent induisent une bonne lecture par les élèves.

## **4. LA LEÇON D'ORTHOGRAPHE DANS *Mamadou et Bineta* et *Majors en Français***

Comme nous l'avons déjà mentionné, les manuels retenus pour cette étude appartiennent à deux périodes bien distinctes. Ils n'utilisent donc pas les mêmes méthodes

d'enseignement. Nous entreprenons d'analyser comment l'un et l'autre présentent la leçon d'orthographe afin de faciliter aux apprenants son acquisition.

#### **4.1.L'enseignement de l'orthographe dans *Mamadou et Bineta***

L'enseignement du français en général et celui de l'orthographe en particulier dans son immense complexité ne saurait se limiter uniquement à la seule compétence du maître ou même à son habileté à utiliser de façon intelligente les manuels prescrits pour cet enseignement. Il s'agit plutôt d'une cohésion ou mieux d'une combinaison des connaissances et/ou de la culture du maître et de la qualité du manuel dont il dispose pour son enseignement.

Dans *Mamadou et Bineta*, orthographe et dictée se confondent. L'enseignement de l'orthographe apparaît sous la forme de la dictée. Comme le révèle l'auteur de ce manuel, c'est une sorte de contrôle des acquis des leçons de vocabulaire et d'orthographe. Autrement dit, la dictée n'y intervient pas avec pour objectif de faire acquérir des mots nouveaux, mais plutôt de procéder à une vérification de l'acquisition et l'assimilation des mots et des notions précédemment enseignés en grammaire et en vocabulaire. Pour ce faire, le maître choisit des textes de dictées renfermant uniquement les mots déjà connus et ne faisant appel qu'aux connaissances grammaticales déjà apprises. Cependant, le manuel étant conçu pour deux classes d'un même cycle, à savoir le CE1 et le CE2, il est à chaque fois précisé à l'enseignant de réserver les mots les plus difficiles pour les élèves du CE2. Par ailleurs, il est recommandé à l'enseignant de rédiger lui-même des textes qu'il proposera à ses élèves.

*Mamadou et Bineta* fait donc un combiné de trois méthodes d'apprentissage de l'orthographe à savoir, la méthode directe, la méthode par observation et la méthode actionnelle. Précisons toutefois que la méthode traditionnelle prime sur les autres. Nous avons recensé au total quatorze dictées proposées dans le manuel. Même s'il est vrai que l'auteur du manuel précise dans la rubrique adressée à l'enseignant qu'il lui revient le devoir d'élaborer d'autres dictées pour la suite des apprentissages. Cette optique ne permet pas d'évaluer pleinement et de façon quantitative, la dose d'orthographe auxquels sont soumis les apprenants. Ce qui n'est pas le cas avec la méthode actionnelle car cette dernière présente pour chaque leçon étudiée un exercice de consolidation. Nous démontrerons cela un peu plus bas dans la rubrique consacrée à *Majors en Français*.

La méthode traditionnelle est utilisée à la suite des leçons de vocabulaire. À la fin de chaque leçon de vocabulaire, l'ouvrage propose une dictée comportant des mots appris que le

maitre va dicter aux élèves à travers le procédé La Martinière, qui est une méthode applicable à l'enseignement de l'orthographe. Elle consiste à dicter les mots aux élèves, puis ceux-ci réfléchissent avant de les écrire sur l'ardoise pour les présenter au maitre en levant simplement les ardoises. Cette activité permet aux élèves d'acquérir non seulement le vocabulaire mais surtout de bien ancrer leur orthographe dans leur mémoire. Ainsi, dans l'extrait suivant, étant donné qu'il s'agit du chapitre portant sur l'école, après une leçon de vocabulaire faite à partir du texte de lecture intitulé *Les outils de l'écolier*, P. 19 et 21, la rubrique dictée porte essentiellement sur les mots appris et relatif audit chapitre. En voici un extrait :

### **Dictée 1. P.24**

*1. Je suis un élève. J'ai une ardoise, un cahier, des livres, un porte-plume, une plume, un crayon, une règle, une gomme. Je m'applique, je ne fais pas de tache sur mon cahier. Je suis un bon élève.*

*2. Les bons écoliers aiment venir en classe ; ils n'arrivent pas en retard. Les paresseux pleurent quand il faut partir pour l'école ; ils sont souvent punis.*

André Davesne précise aux enseignants qu'au cours élémentaire, il n'est pas du devoir du maitre de copier le texte au tableau. Il n'est pas utile qu'il se lance dans de longues explications du texte à dicter. Par contre, son rôle consiste en la simple lecture du texte de façon distincte en vocabulaire tout en attirant l'attention des élèves sur les règles de grammaire dont ils devront se souvenir.

Après la dictée, si le maitre constate à la suite de la phase de correction que les élèves ont enregistré un nombre de fautes considérable, il devra comprendre que les leçons sur lesquelles portait l'exercice de dictée n'ont pas été bien comprises ou auraient été mal étudiées par les élèves. Il devra par conséquent les refaire.

Pour éviter de pareilles situations, le maitre doit rédiger des dictées avec un niveau de difficulté moins élevé pendant ses séances de préparations. André Davesne (1951 : 42) rappelle dès lors qu'*une dictée n'est pas profitable si elle est trop difficile. Un texte doit être considéré comme trop difficile quand il y'a plus d'un tiers des devoirs qui comptent 3 ou 4 fautes.* En d'autres termes, un exercice doit être difficile lorsqu'il y a un nombre important d'élèves ont rencontré des difficultés et ont par conséquent enregistré 3 ou 4 fautes.

Outre cette façon de procéder, le maître peut faire uniquement la dictée des mots relatifs au chapitre étudié tout en les détachant des phrases. C'est ainsi que la méthode par observation est mise en évidence car les élèves, après avoir longtemps observés une série de mots proposés par l'enseignant, sont soumis à la dictée de ces mots. Cette dictée se fera également via le procédé La Martinière. L'extrait ci-dessous l'illustre clairement :

### **Dictée 2. P.22**

*Travailleur, paresseux, assidu, exact, applique, instruit, ignorant, fainéant, intelligent, sot.*

Comme on peut le voir, pendant la dictée, le maître ne communique que les mots intervenant dans la leçon de vocabulaire à travers le procédé *La Martinière*. On comprend donc que l'orthographe enseignée aux élèves sous forme de dictée ne relève que des mots connus et des leçons faites en classe pendant le cours de lecture et de vocabulaire. S'il arrive que les élèves rencontrent des difficultés pendant ces activités, le manuel recommande à l'enseignant de prévoir des activités de remédiation pour pallier les différentes difficultés des élèves et afin d'atteindre les objectifs visés. Pendant ces activités, élèves et enseignants ont chacun un rôle. Le rôle de l'élève est de lire et de mémoriser l'orthographe des mots. Cette opération revêt une double importance. Elle offre à l'élève des compétences en orthographe et par ricochet lui garantit une acquisition du vocabulaire. L'enseignant quant à lui fait une lecture magistrale du texte ou des mots retenus tout en insistant sur la bonne prononciation de ceux-ci. Puis, il accompagne l'élève dans sa lecture pour lui éviter des erreurs de prononciation quand on sait qu'un mot mal lu ne peut être bien orthographié.

Pour conclure, notons que l'approche actionnelle est employée sous forme de chapitre ou de thème. Car chaque thème abordé dans le manuel correspond au contexte de vie des élèves. Cela permet alors à chacun de mieux comprendre les notions et le sens des mots enseignés et exploités. L'approche actionnelle vise donc à garantir à l'élève une certaine autonomie dans l'écriture. En effet, tous les mots dont il aura retenu l'orthographe correcte lui seront utiles pour ses productions dans les autres disciplines.

En somme, la méthode d'enseignement de l'orthographe dans *Mamadou et Bineta* apparaît sous forme variée. Cette variation de méthodes favorise l'apprentissage de l'orthographe par les élèves. Toutefois, la leçon d'orthographe proprement dite n'y apparaît pas de façon concrète. En d'autres termes, l'on ne retrouve pas une rubrique intitulée

*orthographe* et qui présente une leçon portant sur une notion d'orthographe comme c'est le cas dans *Majors en Français*.

#### **4.2. L'enseignement de l'orthographe dans *Majors en Français***

*Majors en Français* est un manuel qui fonde son principe d'enseignement exclusivement sur l'approche actionnelle. Manuel conçu selon les exigences de l'Approche par les Compétences (APC), *Majors en Français* a plutôt misé sur l'enseignement des notions qui présentent une nécessité pour l'élève. Rappelons-le, dans ce manuel, la leçon d'orthographe se décline en deux grandes composantes. Il s'agit de « *l'orthographe 1* », qui correspond à l'orthographe lexicale, et de « *l'orthographe 2* » consacrée à l'orthographe grammaticale. La première porte sur les notions telles que : le son, le mot, la lettre, les homophones lexicaux etc. et la seconde présente des leçons sur les signes de ponctuations, le nombre et le genre des adjectifs qualificatifs, l'accord du verbe avec son sujet. On décompte vingt-cinq leçons pour chaque variante de l'orthographe.

Comme toutes les sous- disciplines qui concourent à l'enseignement du français dans *Majors en Français*, l'enseignement de l'orthographe obéit à une démarche rigoureuse qu'il faut respecter. Dans l'avant-propos du manuel, ses auteurs proposent un schéma en quatre (04) étapes que ce soit pour l'orthographe 1 ou pour l'orthographe 2.

Après avoir présenté le titre de la leçon qui correspond au fait à étudier : **la syllabe – la lettre**, on entre dans la première étape qui consiste en la présentation du texte support qui fait office de corpus sur lequel s'appuie la leçon. Il s'agit généralement d'un énoncé d'une ou deux phrase(s) : *le football se joue entre deux équipes de onze joueurs chacune.*

La deuxième étape repose sur un ensemble de questions qui aident à la construction de la leçon avec la participation des élèves. Ces questions permettent de guider l'élève et l'amènent à la formulation de la règle qu'il doit retenir pour faire asseoir le savoir acquis.

La troisième étape est consacrée à la rubrique **je retiens**. Les élèves font ressortir l'essentiel à retenir après manipulation du corpus ; cela permet de formuler une règle que tout le monde retiendra et appliquera plus tard. Dans le cas de l'exemple que nous avons choisi, les élèves pour formuler l'essentiel à retenir, commencent par présenter les différents constituants d'un mot puis définissent ce qu'est la syllabe et enfin, ils donnent un exemple

pour mieux mettre en application toutes ces notions. C'est ainsi qu'on peut avoir à titre illustratif l'exemple suivant :

*Les mots sont composés de syllabes. Une syllabe est une lettre ou un groupe de lettres qu'on prononce en une fois : dans le mot « équipe », il y a trois syllabes : é-qui-pe.*

La règle a été formulée, la définition arrêtée, les élèves la répètent en chœur afin de faciliter sa mémorisation.

La quatrième étape enfin est celle des exercices d'application. Autrement dit, c'est la phase consacrée à l'évaluation des acquis. Comme le dit La Foucarde cité par Belinga Bessala, l'évaluation est *une interprétation d'une mesure ou des mesures en rapport avec la norme établie*. Elle consiste donc à faire une comparaison entre les objectifs opérationnels et les résultats obtenus des élèves. Intitulée **je m'exerce**, elle invite les élèves à un peu de réflexion afin qu'ils se familiarisent avec la connaissance du fait étudié, et qu'ils enrichissent leurs moyens d'expression orale et écrite.

Les illustrations ci-dessous mettent en évidence la démarche de quelques leçons d'orthographe dans *Majors en Français*.

**Orthographe 1 Le son [k]** J'apprends à identifier les différentes écritures du son [k] et à écrire des mots le contenant.

kaki - technique - explication - car - copie - lac.

a) Quel son revient dans tous les mots de cette liste ?  
b) Ce son s'écrit-il de la même façon ?

**Je retiens**  
Le son [k] s'écrit c - q(u) - ch - k.

**Je m'exerce.**

1- Quel est le mot qui n'a pas le son [k] dans la liste qui suit ? Souligne-le.  
Caméra - cadeau - coquille - face - crocs - quartier. ... amies d'Awa ont pris chacune ... chaton.

2- Complète le nom illustré par chaque dessin.  
  
Un .... anard    Un ...o...    Un ....épi

46 Majors en Français CE1

**Exemple 1 :**

(Séquence 2, leçon 7, p.34)

**Exemple 3 :** Orthographe 1 : le son [o]

*Domino, auto, drapeau, rabot, sirop, matériau*

**Orthographe 2 Les deux points** J'apprends à former et à utiliser les deux points.

- Avant de remonter dans la voiture, ma tante me demande : « Tiki, es-tu content ? »  
- Dans la voiture de ma tante il y'avait: mes cousins, mes cousines et moi.  
- Nos parents nous attendaient : il était l'heure de rentrer.

a) Entoure les deux points dans chaque phrase. Quand les utilise-t-on ?  
b) Que remarques-tu après les deux points ?

**Je retiens**

✓ Les deux points permettent de :  
 Redire ce qu'a dit une personne,  
 Donner une liste.  
 Expliquer quelque chose.

✓ On ne met pas de majuscule après les deux points ; sauf pour redire ce qu'a dit une personne.

**Je m'exerce.**

1- Place les deux points dans les phrases suivantes :  
a) Mon père me dit toujours « Apprends tes leçons ».  
b) Le corps humain a trois parties la tête, le tronc et les quatre membres.  
c) Je ne viens pas chez toi ce soir je suis malade.

2- Forme les phrases sous le modèle qui suit :

Les membres d'une famille sont : les grands-parents, les parents, les enfants.  
**Recopie correctement le texte qui suit :**  
Les membres d'une famille sont les grands-parents, les parents et les enfants. Le père de Tiki lui dit toujours « quand tu seras grand, tu deviendras aussi parent ». Seulement, devenir grand demande beaucoup d'efforts apprendre ses leçons et éviter d'être malade.

**Exemple 2 :**

- a) *Quel son revient dans tous ces mots ?*
- b) *L'orthographe de ce son est-il le même ?*
- c) *En lisant, prononces-tu la dernière lettre du son [o] de certains mots ?*

**Je retiens**

*Le son [o] s'écrit o, au, eau.*

*Certains mots qui se terminent par le son [o] s'écrivent avec une consonne muette :*

*tricot, repos, chevaux, drapeaux, chaud, trop*

**Je m'exerce.**

- 1- *Recopie et complète les mots illustrés par les desseins (ces mots sont : drapeau, auto et domino)*

*Drap... ; une ...t ... ; un d...min...*

- 2- *Entoure les mots qui n'ont pas le son [o].*

- |            |           |
|------------|-----------|
| - Escargot | - Crapaud |
| - Peureux  | - Bateau  |
| - Préau    | - dieu    |
| - Galop    | - deux    |

**Exemple 4 :** (séquence 3, leçon 12, P.56)

**Orthographe 2 : l'apostrophe**

**-le sac d'Awa est très beau.**

**-l'ami de Fono s'appelle Tiki.**

**-C'est aujourd'hui que mon grand -père arrive.**

- a) *les lettres soulignées dans les phrases sont en réalité des mots. Écris ces mots.*
- b) *pourquoi ces mots ont-ils perdu une voyelle dans les phrases ?*
- c) *Qu'est-ce qui remplace la voyelle perdue ?*

**JE RETIENS**

- ✓ *l'apostrophe marque une élision, c'est-à-dire la suppression des voyelles dans certains mots*
- ✓ *cette suppression a lieu quand le mot qui le suit commence par une voyelle ou un h muet.*

**Je m'exerce.**

- 1- *Complète le texte ci-dessous avec les mots suivants : le – de – se.*

*...ami de Fono est malade. Il ...est rendu chez lui. Il a trouvé ... autres amis.*

2- *Souligne les mots élidés dans le texte. écris ces mots sur ton ardoise en remplaçant l'apostrophe par la voyelle qui manque.*

*L'habitation de mes grands-parents n'est pas loin de celle de mon père. J'y vais sans grandes difficultés. Lorsque je m'y attarde, grand-père dit : « il est l'heure de rentrer. »*

En somme, l'enseignement de l'orthographe se fait à travers une combinaison de méthodes à l'instar de la méthode directe, traditionnelle, actionnelle et la méthode par observation. Comme on a pu le constater, *Mamadou et Bineta* combine toutes ces méthodes tandis que *Majors en Français* a misé essentiellement sur la méthode actionnelle pour l'enseignement de l'orthographe.

Bien que l'on ne retrouve pas concrètement de leçons d'orthographe portant sur des notions dans *Mamadou et Bineta* comme c'est le cas dans *Majors en Français*, nous remarquons néanmoins que les activités de dictées qui font office de leçons d'orthographe concourent à l'acquisition des compétences orthographe chez les apprenants. Dans *Mamadou et Bineta*, l'élève est constamment en contact avec l'orthographe puisque, après chaque lecture et au terme d'une leçon de vocabulaire, il est soumis à une dictée des mots étudiés, ce qui lui permet par en effet de retenir leurs différents sens et d'enraciner leur orthographe au fond de sa mémoire.

*Majors en Français* quant à lui, basé sur l'approche par les compétences, présente un enseignement de l'orthographe qui correspond à une méthode bien définie et basé sur l'étude des notions relevant de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale. Cette façon de procéder favorise-t-elle l'acquisition de l'orthographe et par conséquent leur assure-t-elle une bonne compétence en orthographe ? Cette question nous invite à aborder la question de l'évaluation en orthographe dans les deux manuels corpus.

#### **4.3. L'évaluation en orthographe dans les deux manuels corpus**

On ne saurait parler d'évaluation dans le manuel scolaire sans toutefois définir cette notion et présenter les types d'évaluations qu'on pourrait retrouver dans les manuels scolaires.

Selon G. DE Landsheere (1979 :111), *l'évaluation, c'est une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. Plus spécialement, l'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique*

*visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par les élèves.* Autrement dit, l'évaluation est le moyen par lequel l'enseignant jauge le niveau des élèves et vérifie si les démarches pédagogiques adoptées ont été comprises et maîtrisées par les élèves.

En pédagogie comme en didactique, il existe plusieurs types d'évaluations.

#### **4.3.1. L'évaluation diagnostique**

Bénédicte Rasson (2014) définit l'évaluation diagnostique ou évaluation initiale comme une évaluation réalisée en début d'apprentissage d'une séquence ou encore d'un cours. Elle est focalisée sur les aptitudes que présentent les élèves en terme de pré-requis. Elle permet d'apporter des précisions quant au niveau des apprenants afin de décider s'ils sont en mesure d'aborder de nouveaux apprentissages sans difficultés. Cette forme d'évaluation permet donc d'établir un diagnostic et de donner des orientations sur les prochains apprentissages auxquels seront soumis les apprenants.

Pour Borreani, (2006), elle a pour but de cerner, de repérer et d'identifier les aptitudes, les acquis et les difficultés des élèves en relation avec les nouvelles connaissances à acquérir.

L'enseignant peut ainsi situer le niveau initial de ses élèves et concevoir l'organisation de l'apprentissage non pas du niveau supposé par leur cursus scolaire, mais à partir du niveau réel de ses élèves en adéquation complète avec les besoins des élèves. Nous pensons que son implication est indispensable car c'est le moyen le plus indiqué pour connaître les compétences déjà acquises par les élèves.

#### **4.3.2. L'évaluation formative**

L'évaluation formative est une évaluation qui a pour fonction d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'apprenant afin de lui venir en aide, en modifiant la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour lui présenter et lui faire découvrir des procédures qui lui permettront de mieux progresser dans son apprentissage.

Elle est matérialisée par les exercices d'application qui interviennent après chaque séance d'enseignement/apprentissage, ou de chaque séquence afin de renseigner les apprenants et même l'enseignant sur les notions acquises et si besoin est, les éléments sur lesquels il faudrait revenir voire apporter des améliorations.

### **4.3.3. L'évaluation sommative ou certificative**

L'évaluation certificative permet l'attestation ou la reconnaissance des apprentissages. Elle intervient à la fin d'un processus d'enseignement et permet par ricochet de certifier le degré de maîtrise des apprentissages des élèves à travers un bilan des leçons ou du programme scolaire. Pour ce faire, il est de la responsabilité de l'enseignant de proposer des exercices reflétant non seulement ses enseignements mais aussi les acquis des apprenants.

### **4.3.4. L'évaluation en orthographe dans *Mamadou et Bineta***

L'évaluation dans *Mamadou et Bineta* apparaît sous une seule forme, à savoir l'évaluation formative. Car comme nous l'avons mentionné plus haut, orthographe et dictée se confondent. L'enseignement de cette discipline se fait donc de façon décloisonnée créant ainsi des passerelles entre la lecture et la leçon de vocabulaire. Tous les mots étudiés en vocabulaire sont immédiatement soumis aux élèves sous forme d'évaluation. Durant cette activité, si l'enseignant constate que les élèves présentent de réelles difficultés, il élabore des stratégies de remédiation afin de pallier efficacement les problèmes des élèves.

Aussi, l'enseignant a la responsabilité de concevoir des évaluations en fonction de ses enseignements et par ailleurs en fonction du niveau de ses élèves. C'est donc à travers différents types d'exercices, qui sont des activités scolaires qui permettent de contrôler le niveau d'acquisition des enseignements reçus par les élèves, que cette forme d'évaluation est mise en exergue dans le manuel. Ces exercices peuvent être des exercices de consolidation, c'est-à-dire des exercices d'application ou de compréhension. Mais il s'agit avant tout de consolider ce qui a déjà été appliqué ou compris. Ils se feront parfois sous forme d'exercices assez répétitifs qui permettent d'entraîner une capacité précise.

En dehors des quinze dictées proposées dans le manuel, le maître a le devoir d'en d'autres pour vérifier les acquis de ses apprenants car c'est à travers ces activités que s'opère la fixation de l'orthographe chez les apprenants.

Si *Mamadou et Bineta* a opté pour l'évaluation formative, qu'en est-il de *Majors en Français* ?

### **4.3.5. L'évaluation en orthographe dans *Majors en Français***

Contrairement à *Mamadou et Bineta* qui présente un seul type d'évaluation, *Majors en Français* lui combine l'évaluation diagnostique, formative et certificative.

L'évaluation diagnostique n'est mise en exergue que pendant le déroulement de la leçon d'orthographe. De façon plus claire, pendant la leçon, il y a une série de questions que l'enseignant pose à l'élève pour l'aider à construire son savoir.

Ces leçons permettent donc d'abord à l'enseignant de vérifier si les élèves ont des connaissances sur le fait ou la notion étudié (e). Nous pouvons illustrer cela à partir de la leçon présentée plus haut et intitulée : *la syllabe – la lettre* dans laquelle nous constatons que, après la phrase corpus interviennent directement les questions suivantes :

- a) *combien y a-t-il de mots dans cette phrase ?*
- b) *combien de syllabes compte le mot équipe ?*
- c) *combien de lettres composent chaque syllabe du mot « équipe » ? p.13*

Pour répondre à ces questions, l'élève devra convoquer les connaissances reçues dans les classes précédentes notamment sur l'alphabet français, la lecture syllabique etc.

L'évaluation formative apparaît à la suite de chaque leçon. La leçon a été élaborée et le résumé construit, les élèves sont soumis à une série d'exercices d'application, c'est-à-dire que, lorsque la notion a été abordée une première fois dans le cadre du développement, elle peut réapparaître au sein de situations simples dans lesquelles l'élève sait qu'il doit utiliser une notion et comment l'utiliser. L'application est orientée vers l'utilisation de la notion apprise. Cette utilisation peut être d'ordre uniquement scolaire ou tourner vers la vie quotidienne. Tout cela permet de mettre en pratique ce qui a été dit dans la leçon, de vérifier les acquis des apprenants et si besoin est, en cas de difficultés, les aider à s'améliorer. Si les difficultés se présentent, il importe de proposer des exercices de remédiation à partir d'une série d'activités dont l'objectif est de mettre en place un processus d'apprentissage complémentaire. Ces activités porteront la plupart du temps sur les objets d'apprentissage en cours. Toutefois, une remédiation en profondeur nécessite parfois le retour à des compétences antérieures qui auraient été peu ou mal maîtrisées.

Par ailleurs, des exercices de dépassement qui sont généralement d'un degré de difficulté assez élevé, ont pour fonction d'aider les élèves à maîtriser davantage l'objet de l'apprentissage. Il nécessite par conséquent que les élèves aient des facultés d'analyse et de synthèse poussées conduisant à des synthèses supplémentaires. Ils poursuivent alors des objectifs de perfectionnement dont la non- maîtrise n'est pas considérée comme un obstacle pour les apprentissages ultérieurs.

Tous ceci s'illustre clairement avec la rubrique **je m'exerce** qui propose les exercices d'application comme sur l'exemple suivant :

***Je m'exerce.***

1. *Divise le mot « football » en syllabes*
2. *Forme deux mots de deux syllabes et deux autres de trois syllabes*

Les activités d'applications de remédiation et de dépassement permettent donc à l'élève de vérifier s'il a bien assimilé la leçon. Dans le cas contraire, l'enseignant peut l'aider sur les points qui présentent encore des zones d'ombre.

L'évaluation sommative enfin est présente dans ce manuel notamment à la fin de chaque séquence. En dehors des activités d'évaluation citées précédemment, *Majors en français* offre des pages d'activités intitulées *Activités d'intégration de la ...séquence* qui viennent sanctionner la fin de chaque séquence. Il s'agit donc d'un récapitulatif des exercices de révision dans toutes les sous disciplines étudiées. Ces exercices permettent non seulement d'évaluer les élèves mais aussi d'apprécier les compétences acquises.

En orthographe plus précisément, les élèves sont évalués sur les notions qui leur ont été enseignées pendant toute la séquence. L'extrait ci-dessous l'illustre suffisamment :

***Activités d'intégration de la première séquence P.27***

***Orthographe***

***d) Souligne dans la phrase qui suit les mots qui ont deux syllabes.***

***Au coup de sifflet de l'arbitre central, l'équipe de Fono engage la partie.***

***e) Entoure les voyelles dans la liste de lettres suivante :***

***C-d-e-f-a-i -k -y -l-g-o-u-n***

***f) Écris après chacun des sons [i] suivant un mot qui le contient.***

***I. i :***

***IV. id :***

***II. ie :***

***V. is :***

***III. it :***

g) *Écris après chacun des sons [e] suivant un mot qui le contient.*

- |      |      |        |
|------|------|--------|
| I.   | ez : | - é :  |
| II.  | er : | - et : |
| III. | ée : | - és : |

*Activités d'intégration de la deuxième séquence p. 48*

### *Orthographe*

3- *Écris pour chacun des sons [o] suivants un mot qui le contient.*

VI. *Eau ; au ; o.*

4- *Écris pour chacun des sons [f] suivants un mot qui le contient. Ph ; ff ; f.*

5- *Place à la fin de chacune des phrases suivantes le point d'exclamation ou le point d'interrogation.*

VII. *Cet enfant est têtu*

VIII. *Est-il déjà l'heure de rentrer à la maison*

IX. *Quitte cet endroit*

6- *Remplace dans le texte qui suit le signe (x) par le point ou la virgule.*

*Pendant la récréation (x) les élèves achètent à manger (x) Ils ont le choix entre du pain tartiné (x) et bien d'autres choses (x).*

En dehors des pages d'activités d'intégration séquentielles, on retrouve aussi une rubrique intitulée *évaluation générale*, qui est une sorte de bilan de toutes les notions abordées au courant de l'année scolaire. Nous illustrons ces propos avec l'exemple suivant :

### **Évaluation Générale**

#### **Orthographe**

*Mon père préside ce repas. Et pourtant c'est la présence de ma mère qui se fait sentir en premier.*

*C'est peut-être parce qu'elle a préparé la nourriture elle-même, ou parce que ces repas sont d'abord l'affaire des femmes. C'est possible, mais ce n'est pas tout ; c'est ma mère, et sa présence suffit pour que tout se passe dans les règles.*

*Camara Laye, L'enfant noir, plan*

1- Relève les mots du texte qui contiennent le son [s] ou le son [z] et classe –les dans le tableau ci-contre.

[S]	
[Z]	

2- Écris une phrase où tu exprimes un étonnement

- Écris une phrase où tu poses une question.
- Écris une phrase où tu reprends les paroles d'une personne.

X. Écris un dialogue de quatre répliques.

✓ Mets les mots suivants au pluriel.

Rail – gouvernail – bail – corail – portail – soupirail – épouvantail – soupirail –  
fermail – travail – bétail – ventail.

En somme, les deux manuels ont chacun une façon d'aborder l'évaluation de l'orthographe. *Mamadou et Bineta* ne procède qu'à un seul type d'évaluation qui est l'évaluation formative et cela se fait par le biais de la dictée, une activité qui place les élèves dans de réelles situations de production. *Majors en Français* par contre, allie évaluation diagnostique, formative et sommative en employant les exercices d'application, de remédiation, de consolidation et de dépassement. Même si l'évaluation diagnostique n'est pas clairement définie du fait qu'il n'apparaît nulle part une rubrique intitulée *révision*, cette dernière apparaît dans la partie réservée au questionnaire qui accompagne le déroulement de chaque leçon. À partir des éléments sus mentionnés, nous constatons que dans ces manuels, les éditeurs n'ont pas pris en compte la vérification des connaissances acquises antérieurement. Nous le justifions à travers l'absence d'une rubrique intitulée *RAPPELS* dans l'un et l'autre de nos deux manuels supports. Or la prise en compte de ces connaissances, assure la mise en valeur des points forts et des repérages des difficultés que rencontre chaque élève.

Au regard du décalage observé dans l'enseignement et l'évaluation de l'orthographe dans les deux manuels peut-on dire que les consignes des exercices proposés en guise d'évaluation permettent réellement aux apprenants de faire valoir leurs compétences orthographiques ? Cette question nous permet d'établir le rapport qu'il y a entre l'évaluation en orthographe et la consigne.

## 5. La consigne dans les manuels scolaires

Évaluation et consigne ne vont pas l'une sans l'autre. Dans les deux manuels, nous voulons analyser le rapport qu'il y a entre la consigne des exercices proposés pendant l'évaluation en orthographe et le résultat des élèves en termes de performance orthographique.

Pour Françoise Raynal (1997), la consigne est tout *ordre donné pour faire effectuer un travail. Énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre*. Pour l'élève, la consigne renvoie à tout autre chose, c'est-à-dire à ce qu'il doit faire pour atteindre l'objectif visé.

Dans nos deux manuels, les consignes ne sont pas formulées de la même façon.

Dans *Mamadou et Bineta*, les consignes de travail en orthographe sont quasiment inexistantes. C'est l'enseignant qui les définit de travail en fonction des objectifs qu'il aimerait atteindre dans sa classe.

Dans *Majors en Français* par contre, les consignes sont formulées de plusieurs manières en fonction des objectifs visés et du type d'exercices proposés. Nous relevons à titre illustratif, les exemples de consignes suivantes :

**Consigne 1 : Le mot, la syllabe, la lettre**

*Nous mangeons toujours ensemble*

- a) **Combien y a-t-il de mots dans cette phrase ?**
- b) **Dans le mot « ensemble » combien y a-t-il de syllabes ?**
- c) **Dans le même mot combien y a-t-il de lettres ?**

**Consigne 2 : L'alphabet français**

*a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.*

- a) **Combien y a-t-il de lettres dans cette liste?**
- b) **Cite les voyelles de cette liste.**
- c) **Combien y a-t-il donc de consonnes?**
- d) **Comment appelle-t-on l'ensemble de lettres de cette liste?**

**Consigne 3 : La syllabe – la lettre**

*Le football se joue entre deux équipes de onze joueurs chacune.*

- a) **Combien y a-t-il de mots dans cette phrase?**
- b) **Combien de syllabes compte le mot équipe?**
- c) **Combien de lettres composent chaque syllabe du mot «équipe»?**

**Consigne 4 : Voyelles – les consonnes**

*Chaque équipe peut avoir des remplaçants*

- 1. Dans le mot « chaque », combien y a-t-il de lettres?**
- 2. Combien y a-t-il de voyelles?**
- 3. Cite les consonnes de ce mot.**

**Consigne 5 : Le son [i]**

*Nid – cri – souris – écrit – lobby – pluie – écuries.*

- a) Par quel son se terminent ces mots?**
- b) Le son [i] s'écrit-il de la même façon à la fin des mots?**

**Consigne 6 : Les signes de ponctuation**

*A quelques minutes de la fin du match, Fono inscrit un but ; ses camarades le portent et le public acclame l'égalisation.*

- a) Quels sont les signes de ponctuation qu'il y a dans texte?**
- b) En connais-tu d'autres?**

Ces consignes ne demandent pas à l'élève de faire un grand effort. Ce sont pour la plupart des consignes qui développent des automatismes chez les élèves. Ils ne sont pas réellement déployés leurs compétences orthographiques pour produire. D'où leur incapacité à savoir orthographier correctement les mots de la langue.

Ainsi, au regard de la formulation et même du niveau de la consigne des exercices dans *Majors en Français*, on pourrait déduire que ce dernier n'amène pas l'élève à s'entraîner à la graphie des mots. En effet, c'est en écrivant, en écoutant ou encore en observant tout simplement un mot qu'on retient et garde son orthographe au fond de notre mémoire. Ce n'est que par ces différents moyens et en fonction du type d'élèves (visuels, auditifs et tactiles) auquel on a affaire, que toute autre activité qui requiert les dictées, ou pendant toute autre activité qui requiert une production quelconque que l'apprenant pourrait acquérir des aptitudes.

Dès lors, si l'apprenant est très peu en contact avec les mots à travers des textes lus ou écoutés ou encore des textes écrits, si l'apprenant ne va pas à travers la lecture, l'écriture ou l'orale à la rencontre des mots, son niveau en orthographe ne connaîtra pas l'identité des mots et ne pourra par conséquent pas savoir les orthographier. L'enseignement de l'orthographe doit donc, pour retrouver ses lettres de noblesse, pouvoir lier à part égale, lecture, vocabulaire d'une part et d'autre part, les exercices proposés dans les manuels scolaires doivent être

conçus de telle sorte que les élèves soient amenés à déployer de nombreux efforts pour orthographier car c'est en écrivant qu'on retient mieux l'orthographe d'un mot.

## **6. Enseignement de l'orthographe dans les deux manuels**

Tout comme l'enseignant dans sa pratique de classe, le manuel scolaire est le matériau par excellence d'enseignement -apprentissage de l'orthographe. Il doit de ce fait obéir aux instructions officielles, aux objectifs généraux de l'enseignement du français qui visent à développer les compétences orales et écrites chez les élèves. En analysant dans le chapitre trois de notre travail l'enseignement de l'orthographe ou plus précisément les méthodes d'enseignement de l'orthographe dans les manuels, nous avons constaté que dans *Mamadou et Bineta*, il n'y a aucune leçon d'orthographe clairement présentée. Car dans ce manuel, la dictée qui s'impose. La dictée en tant qu'activité d'enseignement de l'orthographe, en même temps moyen d'évaluation des compétences porte sur la vérification des acquis des cours de vocabulaire, de grammaire et de conjugaison précédemment enseignés. De plus toutes les dictées proposées et même celle préparées par l'enseignant lui-même sont fonction des besoins des élèves, ou des aptitudes que l'enseignant en tant que maître de sa classe voudrait développer chez ces apprenants. Cette façon de procéder met sans cesse l'élève en contact avec les mots ce qui facilite l'installation automatique des différentes graphies de ceux-ci dans la mémoire de l'apprenant.

En plus, *Mamadou et Bineta* offre une panoplie de textes variés à l'intérieur desquels on retrouve un vocabulaire fourni qui installe chez les apprenants des prédispositions intéressantes. Ainsi, la lecture apparaît comme le moyen par excellence de l'apprentissage. Elle est un facteur de développement mental. Elle facilite l'expression orale et procure un réel niveau à l'écrit.

Aussi, permet-elle le développement cognitif et un épanouissement psychologique des individus qui la pratiquent à une fréquence considérable. La lecture, en tant que activité intellectuelle permet une ouverture d'esprit et de la pensée. Toutefois, nous constatons que la lecture, la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison entretiennent une relation très étroite avec l'orthographe et jouent par conséquent un rôle important dans l'apprentissage de cette dernière. Dans cet ordre d'idée, l'apprentissage de l'orthographe doit amener l'apprenant à éviter les interférences linguistiques. Il est du devoir de l'enseignant d'aider l'élève à établir les différents rapports qui prévalent entre la forme orale et la forme écrite des mots. De la

lecture à la maîtrise de la bonne graphie en passant par la grammaire, le vocabulaire et la conjugaison, chacune de ces disciplines joue un rôle précis.

Or dans *Majors en français*, il existe une rubrique intitulée orthographe. Elle est structurée, diversifiée et variée. Elle présente à la fin, des exercices qui permettent de consolider les acquis. Nous relevons que dans ce manuel, il n'y a aucune passerelle entre les textes de lecture proposés et les leçons d'orthographe enseignées. Cela ne permet réellement pas à l'élève de s'exercer à l'écriture des mots appris en lecture. Nous savons que l'un des objectifs de la lecture est de faire de l'apprenant un bon locuteur, elle permet à ce dernier de développer des facultés en termes de construction des sens d'un texte. Elle lui permet de procéder à un décryptage facile des textes. La lecture constitue le point de départ de l'apprentissage de l'orthographe. Car la qualité de l'orthographe est fonction de la qualité de lecture. Pour bien orthographier, il faut être un bon lecteur.

La lecture offre à l'apprenant le vocabulaire. Lui à son tour, par sa richesse lexicale, offre à l'élève la compétence d'une maîtrise parfaite de la langue. C'est à travers lui que l'enfant établit un contact avec les unités lexicales.

Enfin, si l'on considère le vocabulaire comme l'ensemble des mots constituant le lexique d'une langue, il faut dire que la grammaire quant à elle doit fixer dans la mémoire de l'enfant, les règles qui régissent la langue française pour qu'il parle et écrive correctement. De ce point de vue, grammaire et conjugaison font corps en termes d'apprentissage de l'orthographe car, elles donnent le ton sur la norme d'écriture à partir de laquelle tout locuteur de la langue française doit se plier pour pouvoir s'exprimer et orthographier de façon correcte.

De façon plus claire, l'enseignement de la langue française en général et celui de l'orthographe en particulier trouve sa raison d'être dans un système de découpage bien orchestré. Parmi les sous disciplines que compte le français, la lecture présente un intérêt capital dans l'apprentissage de l'orthographe car, c'est grâce à elle que l'élève acquiert les compétences de base telles que la diction, l'intonation, la ponctuation juste, etc. Les disciplines comme le vocabulaire, la conjugaison et la grammaire, offrent un enrichissement dans la mesure où elles concourent de façon particulière à l'acquisition de l'orthographe.

Rendu au terme de notre analyse mettant en relief l'enseignement de l'orthographe dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et *Majors en Français*, nous retenons que

bien que ces deux manuels appartiennent à deux époques différentes, ils ont en commun l'enseignement de la langue française à travers ses sous disciplines telles que la grammaire, le vocabulaire, la lecture, la conjugaison, la production d'écrit. Au niveau des approches pédagogiques, les deux manuels ne présentent pas les mêmes approches. *Majors en français*, le manuel encore au programme, utilise l'A.P.C tandis que *Mamadou et Bineta* qui est un manuel ancien est plutôt tourné vers l'approche par les objectifs qui, répondait très bien aux besoins du système éducatif de son époque. Nous avons pu constater que dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, il n'existait pas de leçon type d'orthographe. Par contre *Majors en Français* offre une leçon d'orthographe bien présentée bien que le temps prévu pour son enseignement soit insuffisant à notre avis, compte tenu de la difficulté de cette discipline. Nous sommes parvenus à la conclusion que l'enseignement de l'orthographe, et son apprentissage et son acquisition ne peuvent être possibles que grâce au décroisement qui vient établir des passerelles entre la lecture, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Car l'un ne va pas sans l'autre. De plus, on devrait accorder la priorité aux activités comme la lecture qui permettent à l'élève de développer ses capacités d'écriture afin qu'il se familiarise avec les mots pour pouvoir les écrire correctement en toute circonstance. Contrairement à ce que l'on peut penser, c'est la maîtrise des lois et normes qui régissent chacune de ces identités qui confèrent à l'élève une autonomie dans sa façon de parler et surtout d'orthographier. La lecture est donc pour le jeune apprenant une activité capitale et outil indéniable pour sa formation.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude a porté à titre de rappel sur l'évaluation des manuels scolaires au cycle 2 de l'école primaire. À partir d'une analyse comparée entre *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* et *Majors en Français* au CE1, notre but était d'appréhender la qualité du manuel scolaire en contexte éducatif camerounais en identifiant ses caractéristiques, sa composante sur les plans techniques et pédagogiques. Cette étude s'est appesantie sur l'enseignement / apprentissage de l'orthographe dans les deux manuels. Le choix de travailler sur l'orthographe émane du fait que cette discipline revêt une très grande importance dans la formation de tout individu. Elle devient de ce fait incontournable. Toutes les autres sous- disciplines du français s'appuient sur l'orthographe. Il était donc question de voir quelle est l'importance accordée à l'enseignement de l'orthographe au CE1 afin de comparer les méthodes utilisées pour l'enseignement de l'orthographe dans les deux manuels.

Divergents par leurs époques d'utilisation, ces deux manuels ont pour point de convergence, l'enseignement du français à travers ses différentes sous- disciplines telles que la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'expression écrite et l'expression orale. Toutefois, en dépit des différences relevées, les contenus restent les mêmes. La problématique du présent travail a porté sur les méthodes d'enseignement-apprentissage qui garantiraient une acquisition efficiente de l'orthographe aux usagers du sous-système éducatif camerounais et ceux du cycle 2 de l'école primaire en particulier afin que le français, notamment l'orthographe retrouve ses lettres de noblesse comme il y a cinquante ans.

Notre objectif était de comprendre pourquoi *Mamadou et Bineta* qui n'offrait pas les leçons d'orthographe mais plutôt des dictées avec un niveau de difficultés très élevé parvenait à former des citoyens aussi brillants en français, contrairement à la méthode employée dans *Majors en français* qui dispose plutôt des leçons d'orthographe conçues sur une démarche bien élaborées mais forme des usagers qui présentent un niveau sans cesse à la baisse.

Plusieurs hypothèses ont défini notre analyse à savoir : *Majors en Français* présenterait de nombreuses limites par conséquent il ne prendrait pas suffisamment en compte les besoins communicationnels des apprenants camerounais quand on sait que le manuel scolaire de français est le premier support d'apprentissage de l'orthographe. De plus, la maîtrise de l'orthographe par les apprenants serait fonction du nombre de lectures mis à

leur disposition. En fin, l'apprentissage de l'orthographe passerait par le décloisonnement des différentes sous- disciplines qui participent à l'enseignement du français.

Pour apporter des réponses pertinentes au problème que tente de résoudre ce travail, nous avons analysé minutieusement les deux manuels présentés ci-dessus sur les plans techniques et pédagogiques.

Notre étude a été menée à l'aide des travaux de Verdelhan - Bourgarde, notamment ceux pourtant sur le discours de scolarisation à l'aide duquel nous avons étudié la structure physique et pédagogique des deux manuels. En ce qui concerne l'enseignement / apprentissage de l'orthographe, nous avons convoqué la théorie d'apprentissage de Vygotsky à savoir le socioconstructivisme. Cette théorie met en évidence les relations entre enseignants et enseignés, ou encore entre pairs et apprenants pour montrer l'impact des rapports entre ces différents acteurs en contexte enseignement/apprentissage.

Notre travail s'est organisé en trois chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé l'orthographe : essai de problématisation, nous avons analysé les généralités sur l'orthographe. Cette analyse a permis de voir et de comprendre les éléments qui rendent cette discipline complexe. Grâce à un essai de définition de l'orthographe et de ses rapports avec les autres constituants de la langue française, nous avons abouti à l'étude des méthodes et techniques les plus connues. Il s'est avéré que la dictée reste et demeure l'exercice par excellence pour l'apprentissage de cette discipline. Ce qui a donc valu la présentation des différentes formes de dictées. De plus, nous avons présenté les autres techniques d'apprentissage de l'orthographe telle que la copie, la lecture personnelle et le carnet d'orthographe qui permettent à l'apprenant d'être en contact permanent avec les mots afin d'enregistrer facilement leur orthographe. À cet effet, il ressort que l'orthographe est une discipline complexe dont l'apprentissage et l'acquisition demandent beaucoup d'efforts et de patience du fait qu'on ne peut l'acquérir à l'immédiat. De ce fait, son apprentissage et son enseignement prennent en compte de nombreux paramètres.

Dans le chapitre 2 intitulé *analyse technique et pédagogique de Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment et Majors en Français*, après définition du manuel scolaire et sa caractérisation, nous avons fait ressortir sa typologie et les différentes fonctions qu'il assure. Il ressort que le manuel scolaire est un outil incontournable pour l'enseignant et pour l'apprenant. Car il est un support de transmission et de réception des savoirs. En ce qui

concerne les caractéristiques, nous avons relevé entre autres : l'exactitude, la précision, l'objectivité, l'actualité, la progression des concepts et des aptitudes, l'expérience d'apprentissage et le développement des aptitudes et l'interdisciplinarité. De ces différents critères ressortent quatre types de manuels à savoir : les manuels de référence, les manuels de synthèse, les manuels intégrant une démarche pédagogique et les manuels d'exercices.

Ensuite, nous avons présenté les différentes fonctions des manuels scolaires. Nous avons noté que les manuels scolaires assurent des fonctions spécifiques selon qu'ils soient destinés à l'enseignant, à l'apprenant ou à tout autre rôle extrascolaire. Par ailleurs, nous avons procédé à une analyse technique et pédagogique des deux manuels retenus pour cette étude. Cette analyse a questionné, la composante physique des manuels. C'est-à-dire les titres, les couleurs, les images, la typographie, leurs maquettes, les caractères, les tables des matières et le profil de leurs auteurs. Aussi, avons-nous procédé à l'analyse pédagogique des deux manuels, plus précisément le déploiement des sous - disciplines du français afin d'en juger les rapports qu'elles entretiennent avec l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe. Nous concluons que l'orthographe fait corps avec toutes ces disciplines.

Cependant, nous avons noté que dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, l'orthographe est mise à la disposition des apprenants à partir des textes de lecture, des leçons de vocabulaire et des dictées. Cela permet à l'enfant d'être en contact permanent avec les mots qu'il pourra exploiter dans des situations diverses. *Majors en Français* quant à lui propose de véritables leçons d'orthographe. Plus loin, nous avons étudié les textes de lecture dans les deux manuels. Nous constatons que, dans *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, les textes sont plus authentiques et fiables.

En effet ils ont été tirés des productions littéraires d'auteurs jouissant d'une notoriété qui n'est plus à démontrer. Toutefois, nous avons été marquée par le fait que aucun texte ne portait l'emprunte d'un auteur africain ce qui est un peu choquant. Car on pourrait y voir une tendance raciste voire un refus de reconnaissance de la notoriété des auteurs africains et même la remise en question de la qualité du matériau linguistique qui s'y trouve. De l'autre côté, *Majors en Français*, offre une multitude de textes dont les sources sont peu fiables. Ils ne comportent aucune référence, sinon, un seul texte porte une référence sur l'auteur. On pourrait donc douter de la qualité de ces textes et cela pourrait avoir une influence sur le niveau de langue des apprenants.

Le chapitre trois portait sur l'étude comparée de la démarche méthodologique adoptée dans les deux manuels pour l'enseignement et l'acquisition de l'orthographe afin de montrer son impact dans les performances des élèves du cycle II. Nous avons commencé par présenter les objectifs généraux et spécifiques d'enseignement de l'orthographe tels que définis par les programmes officiels afin de savoir si ces enseignements sont en accord avec les prescriptions des programmes officiels. Nous avons par la suite abordé la notion de décloisonnement et plus précisément le décloisonnement des sous-disciplines du français dans les manuels scolaires afin de montrer comment se créent des passerelles entre ces disciplines pour favoriser l'apprentissage de l'orthographe.

Les méthodes d'enseignement de l'orthographe dans les deux manuels sont divergentes. *Mamadou et Bineta* combine méthode traditionnelle et méthode par observation, tandis que *Majors en Français* placé sous le prisme de l'approche par les compétences, prend tout appui sur la méthode actionnelle.

Pour ce qui est de l'évaluation, nous avons observé une différence de types d'évaluations dans les deux manuels. *Mamadou et Bineta* ne dispose que de l'évaluation formative pour jauger le niveau des apprenants en orthographe tandis que *Majors en Français* associe évaluations diagnostique, formative et sommative. Ces différents types d'évaluations se font au travers des exercices présents dans ces deux manuels. Il s'agit notamment des exercices d'application, de consolidation, de remédiation. *Majors en Français* contrairement à *Mamadou et Bineta* accorde une grande importance à l'évaluation. À travers cette diversité d'exercices, l'enseignant peut mieux établir les diagnostics de sa classe et bien juger le niveau de réception des contenus par les apprenants à la suite des enseignements.

Enfin, dans la mesure où évaluation et consigne sont indissociables, nous avons questionné les consignes d'évaluations dans les deux manuels afin de montrer leur impact ou encore en quoi elles participent réellement à une évaluation efficace des acquis en orthographe.

Il s'est révélé que *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* place l'apprenant dans de réelles situations de production ce qui lui permet de se familiariser avec la graphie des mots. Or dans *Majors en Français*, les consignes telles que formulées ne permettent pas réellement à l'élève de développer des compétences en écriture.

Ces consignes ne demandent pas à l'élève de faire un grand effort. Ce sont pour la plupart des consignes qui développent des automatismes chez les élèves. Ils ne peuvent pas réellement déployer leurs compétences orthographiques pour produire. D'où leur incapacité à savoir orthographier correctement les mots de la langue.

Ainsi, au regard de la formulation et même du niveau de la consigne des exercices dans *Majors en Français*, on pourrait déduire que ce dernier n'amène pas l'élève à produire quand on sait que pour écrire, il faut avoir non seulement le mot juste mais aussi sa bonne orthographe. C'est en écrivant un mot qu'on retient et garde son orthographe au fond de notre mémoire.

Les deux manuels ne procèdent pas de la même manière pour l'enseignement de l'orthographe. *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* qui est un manuel ancien, ne propose aucune leçon qui soit intitulée orthographe. Mais, à travers la leçon de vocabulaire, l'orthographe est enseignée sous forme de dictée. L'enseignant évalue les apprenants sur les mots et notions déjà étudiées afin de pouvoir vérifier le niveau de recevabilité des élèves. S'il constate que les élèves n'ont pas su écrire un grand nombre de mots, cela voudrait dire que la leçon de vocabulaire n'a pas été bien assimilée. Par conséquent, il faudra recommencer. Cette façon de procéder a porté bien de fruits qui sont encore visibles aujourd'hui dans l'expression des usagers de son époque.

Or *Majors en Français*, qui est le manuel encore au programme, procède différemment. La leçon d'orthographe se déroule sur un ensemble d'étapes. Ces étapes correspondent donc à la démarche initiée par l'APC. Elles aboutissent à la formulation de la règle par les élèves eux-mêmes. En formulant la règle eux-mêmes, les élèves la retiennent facilement et c'est d'ailleurs la preuve qu'ils ont compris la leçon. Par ailleurs, bien que ces manuels réussissent à accorder une importance à l'orthographe. *Mamadou et Bineta* multiplie les textes de lecture et les dictées tandis que *Majors en Français* multiplie des exercices d'orthographe que nous avons à notre avis trouvés mécaniques. Alors, pour bien orthographier un mot, il faut le connaître mais comment savoir orthographier si l'enfant est très peu en contact avec les mots ? Cette interrogation trouve toute sa réponse dans les propos de Meriche (1961) lorsqu'il confesse que *c'est en lisant que les enfants rencontrent non seulement les mots qu'ils connaissent déjà mais également de nombreux mots dont l'orthographe sera enregistrée par la mémoire.*

Dès lors, la lecture garde toute son importance dans le processus enseignement/apprentissage de l'orthographe. Pour conclure, compte tenu du rôle prépondérant que joue le manuel dans la formation des apprenants, étant donné l'impact que peut avoir la maîtrise de l'orthographe pour l'apprentissage de la langue française et l'avenir des apprenants, les manuels scolaires devraient fournir aux apprenants plus d'éléments qui leur permettraient d'enrichir leur répertoire orthographique ; cela n'est possible que si l'enfant va à la rencontre des mots. Cette rencontre se fait d'abord et surtout dans le manuel qui le forme.

De plus, si l'apprenant est très peu en situation d'écriture, si l'apprenant ne va pas à travers la lecture à la rencontre des mots, son niveau en orthographe ne connaîtra pas une amélioration. L'enseignement de l'orthographe doit donc, pour retrouver ses lettres de noblesse, pouvoir lier à part égale, lecture et vocabulaire. Les exercices proposés dans les manuels scolaires doivent être conçus de telle sorte que les élèves soient amenés à déployer de nombreux efforts pour bien orthographier. Aussi, doivent-ils tenir compte du type d'apprenant car on distingue les apprenants visuels, les auditifs, les tactiles, les olfactifs, etc selon le sens le plus expressif. Ainsi, l'un peut mieux apprendre en écrivant, c'est-à-dire en voyant, alors qu'un autre apprendra mieux l'orthographe en prononçant voire en écoutant d'où la nécessité d'enrichir les manuels des apprenants du cycle 2 en textes provenant des différentes littératures (contes, récits, poèmes, chants. etc.) dans le but de mieux développer en eux, le goût de la lecture.

Au-delà des suggestions, nous reconnaissons que la méthode employée dans *Mamadou et Bineta* est meilleure que celle déployée dans *Majors en Français* au ce dans la mesure où l'enseignement de l'orthographe se veut pratique. Pour le réussir il faut lire et écrire. Lecture et écriture sont indissociables. L'absence de l'un entraîne la chute de l'autre voire de tout le système car, le français est un système dans lequel grammaire, vocabulaire, orthographe, conjugaison expression écrite et orale forment une chaîne. Chacune de ces disciplines contribue donc de façon particulière à l'acquisition de l'orthographe. Ceci est la conséquence qui cadre avec notre hypothèse centrale. Le nombre très réduit de textes présents dans *Majors en français* ne favorise pas une acquisition efficiente en orthographe en ceci qu'il présente de nombreuses limites cela ne comble donc pas suffisamment les besoins communicationnels des apprenants qu'il forme. D'où la confirmation de notre hypothèse centrale. La validation de cette hypothèse permet par ricochet de confirmer la seconde hypothèse selon laquelle, la maîtrise de l'orthographe par les apprenants serait fonction du nombre de lectures mis à leur

disposition. Nous l'avons vérifié dans le chapitre 2 de ce travail dans lequel nous avons relevé que *Mamadou et Bineta* qui ne propose aucune leçon d'orthographe a fait de la lecture et de la dictée des éléments fondamentaux pour l'apprentissage de l'orthographe. Dans cet ordre idée, Majors en français devrait compléter sa méthode en multipliant ce type d'activités.

En fin, l'apprentissage de l'orthographe passerait par le décloisonnement des différentes sous- disciplines qui participent à l'enseignement du français.

Ainsi nous retenons de ce travail de recherche que le manuel scolaire est le principal outil du processus enseignement- apprentissage par conséquent la question de la qualité de son contenu doit rester le souci majeur des concepteurs des manuels scolaires gage d'une formation de qualité.

Compte tenu de l'immensité des travaux sur la qualité des contenus des manuels scolaires et l'importance de notre sujet de travail, nous espérons ouvrir la voie à d'autres recherches qui compléteront ce travail.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 1. CORPUS

- DAVESNE, André, (1951), *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*, EDICEF ;
- NDENGUE Eléonore, NYANGONO KOH Lucie, EPEYE ABIGA Elisabeth, FEUKENG Prisque, NODEM Justine (2013), *Majors en Français CE1*, Livre de l'élève, ASVA Education.

### 2. ARTICLES ET OUVRAGES SUR L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGES ET L'ORTHOGRAPHE

- ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France ;
- ALVERMAN, D. (1989). Teacher-student mediation of content area texts. *Theory into Practice*, 27,142-147; Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographie*. Bruxelles : De Boeck Université ;
- *Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec ;
- BARBAS, Jean (1956), *L'enseignement de l'orthographe*, in *cahiers de pédagogie Moderne*, N°10, Paris, Armand Colin ;
- BENVENISTE-Blanche, C. (2003), *L'orthographe*. In le grand livre de la langue française, sous la dir. de M. Yaguello, Paris : Seuil ;
- CATACH, Nina (1978), *L'orthographe*, PUF, Que sais-je ? (édition 2011) ;
- CATACH, Nina (2003), *L'orthographe*. Paris : presses universitaires de France ;
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver* ;
- *Commentaires du Conseil supérieur de l'éducation*. Document télé accessible à l'adresse URL : <<http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/evalapp.pdf>> ;
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages* ;
- DECI, E. et Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY : Plenum;

- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048 ; *Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec ;
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec ;
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France ;
- GENTIL, R. et Verdon, R. (1995). *Étude sur les outils pédagogiques à l'école primaire. Pratiques et opinions des enseignants* (Les dossiers d'éducation et formations, n° 56). Paris : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Insertion professionnelle, Direction de l'évaluation et de la prospective ;
- GIORDAN, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé ;
- Gouvernement du Québec (1963-1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent) (5 vol.). Québec : Gouvernement du Québec ;
- HINCHMAN, K. (1987). The textbook and those content-area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, 247-263;
- L. MERIAU-DESPOIS (1996), « *La lecture* » in cahiers de pédagogie modernes ;
- LAROSE, F. et Lenoir, Y. (1995). *L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation* (rapport de recherche du
- LAROSE, F. et Lenoir, Y. (1998). La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(1), 189-228 ;
- LE LAY, Jean (1996), « *La grammaire* » in cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand Colin ;
- LE LAY, Jean (1996), « *La lecture personnelle* » in cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand Colin ;
- LEBRUN, J. (2001). Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement-apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun

- (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 161-180). Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- LEBRUN, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke ;
  - LEBRUN, J. et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes : les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(3), 569-594 ;
  - LEBRUN, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G.-R., Spallanzani, C. et Pearson, M. (2002). Past and current trends in the analysis of textbooks in the Quebec context. *Curriculum Inquiry*, 32(1), 51-83 ;
  - LENOIR, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 223-251). Bruxelles : De Boeck Université ;
  - LENOIR, Y. (2001). Fondements énoncés et implicites du nouveau curriculum du primaire : à quels impacts sur la conception des manuels scolaires faut-il s'attendre ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R ;
  - LENOIR, Y. (dir.) (2002). *L'utilisation du matériel interdisciplinaire par les enseignants du primaire : impact sur leurs pratiques* (recherche CRSH n° 410-98-0307) ;
  - LENOIR, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. et Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4) ;
  - LERICHE, Marc (1996), « *La lecture personnelle* » in cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand colin ;
  - MAROUZEAU, Jean. (1996), « *La culture générale* » in cahiers de pédagogie moderne, Paris, Armand Colin ;
  - MIGNEAULT, R. (2002). Le manuel scolaire et la pédagogie différenciée. *Vie pédagogique*, 124, 13-16 ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *Devis général de matériel didactique de*

- base, formation générale, primaire-secondaire : guide à l'intention des éditeurs, des producteurs et des auteurs.* Québec : Gouvernement du Québec. 533 ;
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *Le guide général. Cadre de référence relatif aux exigences s'appliquant au matériel de base en formation générale.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès ;*
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (1997d). *Projet de loi 180. Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique. Enseignement primaire.* Québec : Gouvernement du Québec.
  - Ministère de l'Éducation du Québec (2002a). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - Ministère de l'Éducation du Québec (2002b). *Les ensembles didactiques et les critères d'évaluation ;*
  - PARET, M.-C. (2010), « *Le système de l'orthographe française* », . Québec français, vol. 158 ;
  - *Québec, terre d'accueil. Guide d'enseignement.* Montréal : Beauchemin ;
  - *Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum.* Québec : Gouvernement du Québec ;
  - *Regards critiques sur ses apports et ses limites.* Sherbrooke : Éditions du CRP.
  - Le Petitcorps, F., Larose, C. et Bissonnette, L. (1996). *Mémo Mag 6. Manuel de l'élève* (dossier 9). Montréal : Graficor ;
  - SHEPHARD, L. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning* (Technical Report no 517). Los Angeles, CA : Center for the Study of Evaluation;

Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) ;

- SIMARD, C. (1995), « *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaire* », Revue des sciences de l'Éducation, Vol 21, n°1 ;
- TARDIF, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques ;
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique ;
- WINNICOTT, D.W. (1975). *Jeux et réalités. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard ;
- ZAHORIK, J.A. (1991). Teaching style and textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 185-196.

### 3. ARTICLES ET OUVRAGES SUR LE MANUEL SCOLAIRE

- B. REY, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 145-160). Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- BIRON, D. et Chaput, N. (2001). L'usage des représentations imagées dans les manuels scolaires pour l'enseignement et l'apprentissage de la résolution de problèmes mathématiques. *In Y. Lenoir* ;
- BORNE, D. (1998). *Le manuel scolaire. Programme de travail 1997-1998*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Inspection générale de l'éducation ;
- CHOUINARD, M.-A. (2002). Nouveau programme du primaire : des critères « assouplis » pour les manuels scolaires ? *Le Devoir*, 3 avril. Document télé accessible à l'adresse URL : <[http://www. ledevoir.com](http://www.ledevoir.com)> ;
- CLERC, P. (2001). *Les manuels scolaires au risque de l'innovation*. Document télé accessible à l'adresse URL : <[http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes\\_2001/clerc/article.htm](http://xxi.ac-reims.fr/fig-st-die/actes/actes_2001/clerc/article.htm)> ;
- CORDIER-GAUTHIER, Corinne (2002), « *Les éléments constitutifs du discours du manuel* », Etudes de linguistique appliquée, N°125 ;
- DEHON Arnaud, DEMEUSE Marc, DEMIERE Céline, DEROBERTMASURE Antoine, MALAISE Stéphanie, et al. (2010), *L'utilisation des manuels scolaires au*

*service de l'enseignement par compétences : Approche intégrée d'un outil pédagogique en éveil-initiation scientifique*, Education & Formation, pp.69-81 ;

- Document télé accessible à l'adresse URL : [www.cyberpresse.ca](http://www.cyberpresse.ca);
- Document télé accessible à l'adresse URL : <http ://www.espritcritique.org/>.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. Et Lebrun, J. (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative* ;
- DURRENMATT, Jacques, *L'orthographe : un matériau littéraire*, Université de Toulouse 2 ;
- GERARD, François- Marie (2005), *Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié* ;
- GERARD, François- Marie et ROEGIERS Xavier (2003), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles ; De Boeck ;
- GRAVEL, A., Lepire, C. et Robillard, C. (1995a). *Québec, terre d'accueil. Manuel de l'élève*. Montréal : Beauchemin ;
- GRAVEL, A., Lepire, C. et Robillard, C. (1995b) ;
- HUMMEL, C. (1988). *School textbooks and lifelong education: An analysis of schoolbooks from three countries*. Hambourg : UNESCO Institute for Education ;
- JASSELETTE (2005), *Manuels scolaires*. Communication proposée au Colloque « *Le manuel scolaire, un outil au service des apprentissages de base* » organisé le 19 janvier 2005 à Frameries par le Ministère de la Communauté française ;
- JONNAERT, Philippe (2007), *Observer les réformes en éducation*, Presses de l'universitaire du Québec ;
- JONNAERT, Philippe, *Elaborer et évaluer des manuels scolaires*, CUDC/ Montréal, Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) ;
- LARIDD, n° 4). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation ;
- Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement 532 *Revue des sciences de l'éducation* ;
- Presse canadienne (2002). Québec consacre 352 millions \$ pour des manuels. *La Presse*, 9 décembre ;
- Rey, B. (2001). *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. ROY et J. LEBRUN (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 25-40). Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- ROY et J. LEBRUN (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 89-112). Sherbrooke : Éditions du CRP ;

- ROY, G.-R. (2001). Le manuel *Mémo* et l'enseignement du français écrit. In Y. Lenoir, ROY, G.-R. ROY et J. LEBRUN (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 209-231). Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- SEGUIN, Roger (1989), *Élaboration des manuels scolaires*, Guide méthodologique, Division des sciences de l'éducation contenus et méthodes, Unesco ;
- SPALLANZANI, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G. et Roy, G.-R. (2001). *Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire*. Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- TURCOTTE, M. et Lenoir, Y. (2001). La place des matières dans le matériel *Mémo* : quelle perspective interdisciplinaire ? In Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy et J. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative. Regards critiques sur ses apports et ses limites* (p. 181-207). Sherbrooke : Éditions du CRP ;
- VERDELHAN- BOURGADE, Michèle (2002), « *Le manuel comme discours de scolarisation* », *Etudes de linguistique appliquée*, N°125 ;
- VOUNDA ETOA Marcelin (2016), *Livre et Manuel scolaire au Cameroun : la dérive mercantiliste*, Yaoundé, presses Universitaires de Yaoundé ;

#### 4. DICTIONNAIRES

LAROUSSE 2007, *Dictionnaire de Français*, Avril, 2007.

LE ROBERT DES ECOLES, *Dictionnaires de Français France* Avril.

#### 5. MÉMOIRES ET THÈSES

- ABOUDI, Paule Raïssa (2018), *Évaluation des manuels scolaires : cas de mon livre unique de français et de majors au CM2*, mémoire en vue de l'obtention du DIPES II, Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, inédit ;
- BONNAL, Karine (2016), *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne : pratiques d'enseignement de l'accord sujet-verbe observé à la fin de l'école primaire*. Linguistique. Université de Toulouse le Mirail-Toulouse II, Français. < NNT : 2016TOU20087. <tel-01497070 ;
- DUCHESNE, Julie (2012), *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants*, mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal ;

- KARINE, Perrin, VENTURA, Sabrina (2016), *L'orthographe : des représentations à son enseignement*, mémoire professionnel, Bachelor of Arts et diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire, haute école de pédagogie, avenue de cour 33- CH 1014 Lausanne ;
- LOUGHRAIEB, Nousiba (2016), *L'impact de la dictée sur la maîtrise de l'orthographe cas des apprenants de 5<sup>e</sup>me année primaire, Ecole IBEN KHALDOUNE à Ouled Djellel, Biskra*, mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master spécialité : Didactique des langues étrangères- cultures ;
- TANGUAY, Christina (2012), *L'apprentissage de l'orthographe lexicale en leçon chez des élèves de deuxième année du primaire*, mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en éducation en vue de l'obtention du grade de maitre ès arts, Université du Québec à Rimouski.

## **6. LES TEXTES OFFICIELS**

- MINEDUD (2000), *Programme officiel de l'enseignement primaire, niveau II* ;
- MINEDUD (2018), *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais ; niveau II : cycle des apprentissages fondamentaux (CEI – CEII)*.

## ANNEXES

- 1- Programme officiel de l'enseignement primaire, niveau II ;
- 2- Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais ; niveau II :  
cycle des apprentissages fondamentaux (CEI – CEII) ;
- 3- Les copies de productions écrites des élèves du cycle d'orientation d'un lycée de la place.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>DÉDICACE</b> .....	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>ii</b>
<b>LISTE DES IMAGES</b> .....	<b>iii</b>
<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>v</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE I: L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE : ESSAI DE PROBLEMATISATION</b> .....	<b>11</b>
1. ÉVOLUTION PÉDAGOGIQUE L'ORTHOGRAPHE : BREF APERÇU .....	12
1.1. Les type d'orthographe .....	13
1.1.1. L'orthographe lexicale.....	13
1.2. L'orthographe grammaticale .....	14
2- LE PLURISYSTÈME ORTHOGRAPHIQUE.....	15
2.1. Orthographe et variations morphologiques .....	16
2.2. Les homophones.....	17
2.3. Rapport son / graphie .....	18
2.4. Orthographe et particularités distinctives .....	18
2.4.1. Les accents .....	19
2.4 .2. La cédille .....	19
2.4.3. Les majuscules .....	19
3. LES GRANDS PRINCIPES PÉDAGOGIQUES DE L'ORTHOGRAPHE .....	21
3.1- Enseignement de l'orthographe.....	22
3.1.1. L'approche spécifique .....	23
3.1.2. L'approche intégrée.....	24
3.2. Apprentissage de l'orthographe.....	25
3.2.1. Dictée et apprentissage de l'orthographe.....	26
3.2.2. La dictée traditionnelle .....	27
3.2.3. La dictée préparée.....	27
3.2.4. L'auto-dictée .....	27
3.2.5. La dictée sans erreur .....	27
3.2.6- La dictée à choix multiples .....	28
3.2.7- La dictée négociée.....	28
3.2.8- La préparation .....	29
3.2.9. La correction.....	29
3.3. Autres techniques d'apprentissage de l'orthographe.....	30

3.3.1- La copie.....	30
3.3.2. La lecture personnelle.....	30
3.3.3. Le carnet d'orthographe .....	31
4. LA PLACE DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE .....	32
4.1. Les erreurs extra graphiques (en particulier phonétique) .....	33
4.2. Les erreurs phonographiques.....	33
4.3. Les erreurs morpho-grammiques.....	34
4.4. Les erreurs logogrammiques .....	34
4.5. Les erreurs idéogrammiques .....	34
4.6. Les erreurs non fonctionnelles.....	35
<b>CHAPITRE 2 :ANALYSE TECHNIQUE ET PÉDAGOGIQUE DES DEUX MANUELS</b>	
<b>SCOLAIRES.....</b>	<b>36</b>
1. Caractéristiques du manuel scolaire .....	38
1.1. L'exactitude.....	38
1.2. La précision .....	39
1.3. L'objectivité .....	39
1.4. La contribution aux objectifs sociaux.....	39
1.5. Expérience d'apprentissage et développement des aptitudes .....	40
1.6. L'actualité.....	40
1.7. Progression des concepts et des aptitudes .....	40
1.8. L'interdisciplinarité.....	41
2. TYPOLOGIE DES MANUELS SCOLAIRES .....	41
2.1. Les manuels de référence .....	41
2.2. Les manuels de synthèse .....	42
2.3. Les manuels intégrant une démarche pédagogique .....	42
2.4. Les manuels d'exercices.....	42
3. LES FONCTIONS DU MANUEL SCOLAIRE .....	42
3.1. Les fonctions liées à l'enseignant.....	43
3.2. Les fonctions liées à l'apprenant .....	43
3.3. Développement de capacités et des compétences.....	44
3.4. Consolidation des acquis .....	45
3.5. Évaluation des acquis .....	45
3.6. L'aide à l'intégration des acquis.....	46
3.7. Rappel mémoire .....	46
4- ANALYSE DES DEUX MANUELS SCOLAIRE.....	48
4.1. Analyse technique du manuel scolaire .....	48

4.1.1. Les titre.....	49
4.2. Choix des couleurs et des images.....	51
4.3. Choix des couleurs .....	53
4.4. <i>Mamadou et Bineta et Majors en français : les images</i> .....	54
4.5. Typographie des manuels.....	56
4.5.1. La maquette des deux ouvrages.....	56
4.5.2. Les caractères .....	57
4.6. La table des matières .....	58
4.7. Les auteurs.....	64
5. ANALYSE PÉDAGOGIQUE DES DEUX MANUELS.....	65
5.1. La lecture.....	66
5.2. La grammaire .....	67
5.3. La conjugaison .....	68
5.4. Le vocabulaire .....	69
<b>CHAPITRE 3 : ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE : DEUX COLLECTIONS, DEUX METHODES.....</b>	<b>71</b>
1. OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE 2 .....	73
1.1. Objectifs généraux de l'enseignement du français.....	73
1.2. Objectifs de l'enseignement de l'orthographe.....	75
1.3. Méthodologie d'enseignement de l'orthographe au niveau II du primaire .....	75
2. L'ORTHOGRAPHE : UN ENSEIGNEMENT DÉCLOISONNÉ.....	76
2.1. Le rapport lecture et orthographe .....	77
2.2. L'apport de la grammaire et de la conjugaison en orthographe .....	78
2.3. La place du vocabulaire en orthographe.....	78
3. TEXTES DE LECTURE ET QUALITÉ DES SOURCES .....	79
3.1. La lisibilité des textes .....	80
4. LA LEÇON D'ORTHOGRAPHE DANS <i>Mamadou et Bineta et Majors en Français</i> .....	80
4.1. L'enseignement de l'orthographe dans <i>Mamadou et Bineta</i> .....	81
4.2. L'enseignement de l'orthographe dans <i>Majors en Français</i> .....	84
4.3. L'évaluation en orthographe dans les deux manuels corpus .....	87
4.3.1. L'évaluation diagnostique .....	88
4.3.2. L'évaluation formative .....	88
4.3.3. L'évaluation sommative ou certificative .....	89
4.3.4. L'évaluation en orthographe dans <i>Mamadou et Bineta</i> .....	89
4.3.5. L'évaluation en orthographe dans <i>Majors en Français</i> .....	89
5. La consigne dans les manuels scolaires.....	99

6. Enseignement de l'orthographe dans les deux manuels .....	101
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>104</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>111</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>119</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES .....</b>	<b>120</b>