

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
HIGHER TEACHERS' TRAINING  
COLLEGE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF FRENCH  
\*\*\*\*\*

## **LA PLACE DES HOMOPHONES GRAMMATICaux DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE**

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

par

**Emmanuel APAJIE NGOULE**

*Licencié ès lettres bilingue*

*Titulaire Di.P.E.S.I*

Sous la direction de

**Madame Charlotte NDOME EKOTTO**

*Chargée de Cours*

*Année académique: 2014-2015*

*À  
Toute ma famille*

## REMERCIEMENTS

Aucun travail de recherche ne peut raisonnablement s'effectuer en autarcie. Il importe de travailler en collaboration avec tous ceux qui peuvent apporter un plus à sa réussite, et garantir ainsi sa scientificité par la confrontation des idées. C'est dans cette perspective que nous témoignons toute notre gratitude à tous ceux qui ont œuvré à la réalisation du présent mémoire.

Nos remerciements vont au Dr Charlotte NDOME EKOTTO pour sa patience et son indulgence qui nous ont permis de venir à bout de ce travail de recherche.

Ensuite aux enseignants du département de français de l'École normale supérieure de Yaoundé qui ont contribué à notre formation intellectuelle et professionnelle.

Nous remercions enfin les enseignants de FLE du Lycée bilingue d'application de Yaoundé sans oublier les élèves de la Form 4 dont la contribution a été considérable pour parachever ce mémoire.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES

- **APC** : Approche par compétences
- **FLE** : Français langue étrangère
- **FLM** : Français langue maternelle
- **FLS** : Français langue seconde
- **LBA** : Lycée bilingue d'application
- **O.P.I** : Objectif pédagogique intermédiaire
- **O.P.O** : Objectif pédagogique opérationnel

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau N° 1: l'âge des apprenants .....	30
Tableau N° 2: région d'origine.....	31
Tableau N° 3 : Langue la plus parlée à la maison .....	32
Tableau N° 4 : la langue la plus parlée à l'école.....	32
Tableau N° 5 : Amour pour la lecture .....	33
Tableau N° 6 : La fréquence de lecture des élèves .....	33
Tableau N° 7 : L'amour pour les cours d'orthographe .....	34
Tableau N° 8 : possession du livre de français.....	34
Tableau N° 9 : Détention d'un livre de grammaire.....	35
Tableau N° 10 : Détention d'un livre de conjugaison .....	35
Tableau N° 11 : La pratique de la dictée .....	36
Tableau N° 12: Différence entre « à » et « a ».....	37
Tableau N° 13 : La classe grammaticale de « a » .....	37
Tableau N° 14 : Différence entre « ou » et « où » .....	38
Tableau N° 15 : La classe grammaticale de « ou » .....	38
Tableau N° 16 : La confusion entre « où » et « ou ».....	39
Tableau N° 17 : La substitution.....	39
Tableau N° 18 : La langue parlée par les élèves pendant le cours de français.....	40
Tableau N° 19 : La langue parlée par les élèves après le cours de français.....	41
Tableau N° 20: L'utilisation des livres de grammaire et de conjugaison .....	41
Tableau N° 21 : La pratique de la dictée par les enseignants.....	42
Tableau N° 22 : La confusion de « à » et « a » par les élèves.....	42
Tableau N° 23 : La fréquence de la confusion entre « a » et « à ».....	43
Tableau N° 24 : L'enseignement des homophones grammaticaux .....	43
Tableau N° 25: La fréquence d'enseignement des homophones grammaticaux .....	44
Tableau N° 26 : Les méthodes d'enseignement des homophones grammaticaux .....	44
Tableau N° 27 : La culture littéraire des élèves .....	45
Tableau N° 28 : La remédiation .....	45
Tableau N° 29 : Entraînement des élèves en rédaction .....	46
Tableau N° 30 : Fréquence de rédaction .....	46
Tableau N° 31 : Les causes des confusions homophoniques chez les apprenants du FLE.....	47
Tableau N° 32 : Les occurrences des fautes d'orthographe dans le test de dictée.....	48

## RÉSUMÉ

Notre étude porte sur l'enseignement des homophones grammaticaux. Elle s'intéresse en particulier aux fautes d'orthographe que commettent les apprenants du FLE dans la pratique de la langue française. Il est question pour nous de démontrer que la non-maîtrise des homophones grammaticaux par les apprenants du FLE est l'une des sources principales des fautes d'orthographe en français. En effet, de nombreux apprenants de FLE ont du mal à bien employer les homophones grammaticaux du fait de leurs ressemblances sonores. Les homophones grammaticaux sont facilement confondus à l'écrit. Il nous a été donné de constater que dans l'enseignement de l'orthographe dans le sous-système éducatif anglophone, la notion des homophones grammaticaux est très souvent mise à l'écart au profit des autres notions de l'orthographe. Et quand bien même cette notion est prise en compte, seule une infime partie est enseignée. Dans le but de remédier à ce problème, nous pensons qu'il est important d'accorder plus d'attention aux règles de grammaire, et aux parties du discours sans toutefois oublier de développer la culture littéraire des apprenants du FLE. Ceci permettrait à ces apprenants de s'exprimer aisément tant à l'oral qu'à l'écrit.

**Mots-clés:** orthographe, homophone, homophones grammaticaux, enseignement, apprentissage, enseignement-apprentissage, français langue maternelle (FLM), français langue seconde (FLS), français langue étrangère (FLE).

## ABSTRACT

The present work deals with grammatical homophones. It is interested in particular spelling mistakes that learners of French as foreign language commit in the course of learning the French language. Our purpose here is to prove that the poor mastery of grammatical homophones by learners of French is one of the main sources of spelling mistakes in the French language. Indeed, many learners of French find it difficult to use grammatical homophones appropriately. Due to their sound similarity, grammatical homophones are easily mistaken in written forms. We have noticed that grammatical homophones are generally kept aside when teaching spelling in the Anglophone subsystem of education in favour of the other spelling notions. And when they are taken into consideration, only an insignificant part is taught. In a bid to solve this problem, we think that it is important to lay emphasis on grammar rules and parts of speech without losing sight of the learners reading ability. This would enable the learners of French to express themselves both orally and in writing.

**Keywords:** spelling, homophone, grammatical homophones, teaching, learning, teaching/learning, French as mother tongue, French as second language, French as a foreign language.

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Dans le processus d'apprentissage des langues, les apprenants de la langue française font face à plusieurs difficultés qui entravent leur apprentissage, que ce soit au niveau de l'expression orale ou de l'expression écrite. Ces difficultés semblent affecter les apprenants du français langue étrangère (FLE) un peu plus que les apprenants du français langue seconde (FLS). Les apprenants du FLE sont en majorité victimes des fautes d'orthographe. Les origines de ces difficultés chez ces derniers sont très variées. De part son statut de pays bilingue, le Cameroun jouit d'un système éducatif bilingue. Le système éducatif camerounais est en effet subdivisé en deux sous-systèmes<sup>1</sup>. Un sous-système francophone, prépondérant dans les huit régions dites francophones du pays et un sous-système anglophone, à l'œuvre dans les deux régions qui constituent la partie anglophone du pays. Le français n'a donc pas la même valeur dans ces deux sous-systèmes éducatifs. Dans le sous-système francophone, le français a le statut de FLS : français langue seconde. Dans ce sous-système, le français est incontournable car utilisé dans quasiment toutes les activités scolaires et parascolaires. Dans le sous-système anglophone par contre, le français a le statut de FLE : français langue étrangère car il n'a qu'une faible valeur véhiculaire et vernaculaire. Le français tel qu'enseigné aux anglophones du Cameroun présente des difficultés de classification, car il arbore des caractéristiques du FLS que celles du FLE. Le sous-système scolaire anglophone emploie le français plus comme matière que moyen d'enseignement. Des approches nouvelles, notamment celles de MBONDJI MOUELLE<sup>2</sup>, ont fait du supposé FLE camerounais un FLS2 : français langue seconde 2 car les besoins des apprenants anglophones en français et l'usage qu'ils en font est quelque peu différent de celui des apprenants du FLE classique, proche du FLS.

La mosaïque des langues nationales que compte le Cameroun s'érige aussi comme l'un des nombreux obstacles que rencontrent les apprenants de FLE. *L'Ethnologue* (2002) fait état de 279 langues « indigènes » parlées au Cameroun. Ces langues sont un atout pour l'apprenant mais dans une moindre mesure, peuvent être vues comme un obstacle à l'apprentissage d'une nouvelle langue. Parmi les multiples origines des fautes d'orthographe chez les apprenants du FLE, la non-maîtrise ou encore la mauvaise maîtrise des homophones grammaticaux apparaît comme l'une des sources principales de ces fautes. En effet, de nombreux apprenants du FLE ont du mal à bien employer les homophones grammaticaux. Du fait de leur ressemblance sonore, les homophones grammaticaux sont facilement confondus à

---

<sup>1</sup>Le système éducatif camerounais est régi par la loi N° 98/004 du 14 avril 1998.

<sup>2</sup>M. M. Mbondji Mouelle, « Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun : analyse sociolinguistique et problématique didactique », in *Syllabus, Review*, vol.1, N°7, 1999, pp.169-188.

l'écrit par les apprenants du FLE. Dans cette optique notre étude porte sur les difficultés des apprenants du sous-système scolaire anglophone à différencier les homophones grammaticaux de la langue française.

On constate ainsi que l'apprentissage du français dans le sous-système éducatif anglophone reste quelque peu problématique. Le mode d'acquisition du français apparaît comme peu favorable à une bonne intégration des apprenants et on déplore un faible rendement en ce qui concerne la pratique de cette langue, notamment du point de vue de l'orthographe grammaticale. Ceci nous amène donc à mettre un accent sur les homophones grammaticaux. Le problème viendrait-il du fait que les élèves ne maîtrisent pas les classes grammaticales des mots ?

De nombreux travaux se sont ainsi penchés sur les homophones grammaticaux, les considérant sous l'angle des confusions qu'elles suscitent chez les apprenants, et des ambiguïtés qu'elles font paraître ou encore des incertitudes autour de la notion « d'homophones grammaticaux ». Certaines zones d'ombre demeurent, notamment concernant les apprenants scolarisés dans le sous-système anglophone qui méritent d'être pris en compte. Notre travail amène un certain nombre de questions tels que:

- 1- pourquoi les apprenants du FLE utilisent-ils les homophones grammaticaux de manière incorrecte ?
- 2- quelle est la cause des confusions que les apprenants du FLE font au sujet des homophones grammaticaux ?
- 3- comment faciliter l'apprentissage du FLE à travers la notion « d'homophones grammaticaux » ?

Pour dégager la voie vers des réponses à nos questions, nous partirons de l'hypothèse selon laquelle les apprenants du FLE ne maîtriseraient pas les homophones grammaticaux. De ce fait, ils les emploient mal et de manière inconsidérée. Ils auraient donc du mal à les différencier les uns des autres. Cette situation résulterait de la non-maîtrise des parties du discours et des accords grammaticaux. Ceci engendrerait que les apprenants restent étranger à la notion d'homophones grammaticaux et par ricochet à celle des parties du discours. L'enseignement des homophones grammaticaux à l'aide des parties du discours resterait donc très peu usité ou méconnu des enseignants du FLE.

Cette hypothèse générale donne lieu à trois hypothèses secondaires :

**Hypothèse de recherche 1** : l'enseignement des homophones grammaticaux à l'aide des parties du discours permettrait aux élèves d'éviter ou de prévenir les confusions et ambiguïtés que suscite l'homophonie, ceci, pour une meilleure compétence écrite des apprenants du FLE dans la langue cible.

**Hypothèse de recherche 2** : la maîtrise des accords grammaticaux par les apprenants du FLE faciliterait l'apprentissage des homophones grammaticaux et leur réemploi par ces derniers en situation scolaire et extrascolaire.

**Hypothèse de recherche 3** : le manque de lecture est très souvent à l'origine des lacunes qu'on observe chez les apprenants, en général, et chez ceux de français, en particulier. Une bonne culture littéraire de la part des apprenants du FLE pourrait servir de base ou de prérequis pour l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Pour vérifier ces hypothèses, nous nous proposons d'identifier et d'analyser les pratiques courantes en matière d'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux. Ensuite, de présenter les difficultés que les apprenants de la *Form 4*<sup>3</sup> du lycée bilingue d'application rencontrent dans l'apprentissage des homophones grammaticaux. De plus, il s'agira de faire ressortir les méthodes et les techniques recommandées par les didacticiens pour l'enseignement des homophones grammaticaux chez les apprenants du français, en général et ceux du FLE, en particulier. Notre étude vise à montrer que la maîtrise des homophones grammaticaux est un atout dans l'acquisition des compétences orthographiques de la langue française. La présente étude se propose ainsi de mettre en exergue l'apprentissage de la langue par l'écrit.

Notre étude présente un intérêt à la fois pédagogique et social. S'agissant du volet pédagogique, il s'agit de reformer la manière d'enseigner les homophones grammaticaux aux apprenants du français et à ceux du FLE. Ce travail permet ainsi de donner un visage nouveau à l'enseignement des homophones grammaticaux aux apprenants du FLE. Cette étude tend ainsi à proposer une piste de résolution au problème d'expression écrite chez les élèves, en mettant en exergue la maîtrise des homophones grammaticaux. Nous ouvrons ainsi la voie à l'enseignement des homophones grammaticaux à l'aide des différentes parties du discours pour lutter contre les confusions que suscite cette notion chez les apprenants du FLE. Dans cet esprit, nous envisageons également d'enrichir les connaissances grammaticales des

---

<sup>3</sup>La classe de *Form 4* est équivalente à la classe de 3<sup>e</sup> dans le sous-système éducatif francophone.

apprenants. Sur le volet social, le présent travail vise à favoriser l’insertion des apprenants du FLE en milieu francophone et par ricochet à promouvoir l’intégration nationale.

Pour mener à bien notre analyse, la méthodologie employée ici se fondera sur les approches théoriques et les méthodes de collecte et d’analyse des données. En ce qui concerne les approches théoriques, nous nous inspirons principalement des travaux de DURET et ZECCA<sup>4</sup> qui préconisent d’enseigner les homophones grammaticaux en partant de leurs différentes classes grammaticales. La maîtrise des différentes classes grammaticales des homophones grammaticaux faciliterait l’apprentissage de cette notion chez les apprenants de français et du FLE par la même occasion. Nous nous baserons également sur les recherches de VALLEREAU qui va un peu plus loin en recommandant l’enseignement des homophones grammaticaux par palier. Elle parle de partir des notions les plus simples au plus complexes en tenant compte non seulement de leurs différentes classes grammaticales mais aussi de leur cohérence.

S’agissant de la collecte des données, nous procéderons à une enquête de terrain au moyen d’un certain nombre d’outils. Il sera question, d’une part, des questionnaires conçus pour les élèves et pour les enseignants. Ces questionnaires porteront sur les choix des homophones grammaticaux et les différentes méthodes utilisées dans leur enseignement-apprentissage et les raisons ou choix de ces différentes méthodes. D’autre part, les observations de leçons de français en *Form 4* sont destinées à apporter des informations plus pratiques sur les méthodes utilisées par les enseignants pour l’enseignement des homophones grammaticaux. Nous nous livrerons également à une courte dictée qui porte sur une série d’homophones usuels, texte que nous avons conçu à dessein.

Il est important de noter que le questionnaire destiné aux élèves est administré à un échantillon de deux cent élèves de la classe de *Form 4* sans limite d’âge. Ces élèves fréquentent le lycée bilingue d’application de Yaoundé (LBA). Le choix de la *Form 4* se justifie par le fait qu’elle est une classe préparatoire du GCE Ordinary Level<sup>5</sup> et où d’après le programme officiel, les élèves ont des connaissances de base en français. De plus, la *Form 4* est à la croisée des chemins entre le premier et le second cycle des lycées dans le sous-système éducatif anglophone où les enseignements sont un peu plus soutenus et ceci en prélude à l’examen du GCE Ordinary Level. Perçu comme l’antichambre du GCE, les élèves

---

<sup>4</sup>DURET, Laura & ZECCA, Adeline, *Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?*, Mémoire de Master, Université Joseph Fourier, Grenoble, 2013.

<sup>5</sup> GCE Ordinary LEVEL est l’équivalent du BEPC dans le sous-système francophone.

de cette classe devraient être outillés dans toutes leurs matières y compris le français pour être parés le moment venu. L'analyse des données fait intervenir à la fois des données quantitatives et des données qualitatives. Elle suit une étude statistique suivant des entrées tabulaires qui permettent une meilleure visibilité des résultats.

Les résultats envisagés au terme de notre analyse sont de mettre à jour la place qu'occupent les homophones grammaticaux dans l'enseignement du FLE. La lumière sera ainsi faite sur le fait que les confusions des apprenants du FLE au sujet des homophones grammaticaux sont plus de l'ordre de la méthode (par couple) utilisée pour les enseigner et des lacunes grammaticales des apprenants. Nous projetons de montrer que la maîtrise des classes grammaticales rend facile l'apprentissage des homophones grammaticaux tout en éliminant les confusions possibles. Ceci passera par un entraînement constant de l'expression écrite. De plus, l'un des résultats souhaités de ce travail est de développer la capacité des apprenants à s'interroger et à réfléchir sur la forme et le choix des homophones grammaticaux, partant des notions de grammaire, en général et des parties du discours, en particulier, pour aboutir au bon choix ou à la forme exacte des homophones grammaticaux.

Certains éléments ont toutefois rendu notre enquête de terrain assez difficile. Nous avons ainsi été confronté à la réticence des apprenants, de même que celle des enseignants, à répondre aux questionnaires adressés. Les élèves ont été très peu coopératifs lors de la dictée, ce qui a eu pour conséquence que seuls les volontaires soient pris en compte. À cause de nos ressources financières parfois très limitées, certaines activités n'ont pas pu être menées comme initialement prévu. Malgré toutes ces péripéties, notre enquête a pu être effectuée dans les délais et en respectant la norme de conduite pour une telle opération.

L'orientation de notre travail est la suivante : tout d'abord, une mise au point théorique, consistant en une définition des concepts clés de notre étude ainsi qu'une clarification sur l'état de la question des homophones grammaticaux, état que nous bâtirons à partir des études antérieures à la nôtre. Nous passerons ensuite au cadre méthodologique qui fera une présentation de l'enquête de terrain en mettant en exergue la population cible, l'échantillon, les outils d'enquête et d'analyse utilisés. Ces premiers pas de notre travail sont effectués au sein d'une partie intitulée «Ancrage théorique et insertion du sujet». Cette partie sera suivie d'une analyse et d'une interprétation des résultats obtenus. Ces deux articulations constitueront la deuxième partie intitulée «Présentation et analyse des données». Notre troisième partie, «Rénovation pédagogique de l'enseignement des homophones

grammaticaux», a pour but principal d'énoncer des propositions et des perspectives nouvelles pour l'amélioration de l'enseignement des homophones grammaticaux.

## **PREMIÈRE PARTIE**

### **ANCRAGE THÉORIQUE ET INSERTION DU SUJET**

Pour commencer, nous nous proposons de faire le point sur les bases théoriques qui entourent notre recherche. Il s'agit d'apporter quelques précisions sur les concepts clés qui se dégagent de notre sujet, dans le souci d'éliminer toute ambiguïté possible. De plus, cette première partie vise à étudier successivement et succinctement toutes les questions qui se posent sur l'enseignement des homophones grammaticaux en langue française, en général et dans le FLE, en particulier. Ceci constituera l'objet du premier chapitre. Le deuxième chapitre portera sur la procédure d'enquête.

# CHAPITRE 1

## POINT SUR LES CONCEPTS FONDAMENTAUX ET REVUE DE LA LITTÉRATURE

### 1.1. Définitions des concepts clés

En prélude à notre travail proprement dit, nous nous devons de procéder à quelques mises au point en ce qui concerne les concepts fondamentaux qui constitueront la charpente de notre travail. Cette précision anticipée s'avère primordiale, dans la mesure où elle nous permettra de faire la lumière sur les zones d'ombre du sujet, ceci dans le souci de planter le décor de notre travail. Par la suite, vient la revue de la littérature qui fait état de la question des homophones grammaticaux, telle que perçue par divers chercheurs. Ce chapitre ouvre la voie à la description de la procédure méthodologique de notre enquête qui est l'objet du chapitre 2.

#### 1.1.1. L'orthographe

D'après l'encyclopédie Universalis<sup>6</sup>, le terme orthographe est composé de deux mots d'origine grecque *orthos* « correct » et *graphia* « graphie ». L'orthographe est définie, en général, comme la manière correcte d'écrire les mots d'une langue, à une époque donnée. De manière plus précise, c'est l'ensemble des règles qui déterminent la manière d'écrire les mots. Pour le Grand Robert de la langue française<sup>7</sup>, elle correspond aussi à la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique de même que les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique.

L'orthographe sert à écrire de manière normative, c'est-à-dire écrire de manière à s'astreindre autant que possible, si non strictement, aux principes qui régissent cet exercice tel qu'il est défini par CATACH<sup>8</sup>:

---

<sup>6</sup>EPHÉMÉRIDE, Dictionnaire, Données encyclopédie Universalis 2011, Paris, 2010.

<sup>7</sup>Le GRAND ROBERT de la langue française, 2005.

<sup>8</sup> N. CATACH, *L'orthographe, Que sais-je ?*, Paris, P.U.F., 2003.

Orthographe ; manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adapté à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonisme se crée entre les relations phonie-graphe et les autres considérations rentrent en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations plus ou moins réglées par des lois ou des conventions diverses.

Pour le *Littré*, l'orthographe est « l'art et la manière d'écrire correctement les mots d'une langue ». L'orthographe est généralement divisée en trois catégories : orthographe phonétique, orthographe lexicale et orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale, aussi appelée orthographe d'usage, définit la manière d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Chaque mot possède une orthographe ou graphie bien définie. C'est ce que CATACH appelle « la pure graphie des mots ».

L'orthographe grammaticale quant à elle se distingue de l'orthographe phonétique et lexicale. Elle est déterminée par des règles dont l'apprentissage exige une analyse morphosyntaxique de la phrase. L'orthographe grammaticale regroupe les formes verbales (radicaux, modes, temps), l'accord dans le groupe nominal, dans la phrase verbale et dans le texte, les marques de l'énonciation (je suis venu/je suis venue) ; les marques du genre et du nombre, la segmentation et l'homophonie (sait/s'est/ses/ces/c'est). L'orthographe grammaticale règle la manière de conjuguer les verbes et d'accorder les mots en genre et en nombre en tenant compte de leur rôle dans la phrase.

L'étendue des connaissances à acquérir fait de l'enseignement de l'orthographe un préalable essentiel à la grammaire, à la lecture des textes et à la production des écrits.

### 1.1.2. Homophone

Dans son acception la plus usuelle, le terme *homophone* désigne l'identité phonétique des mots. Conformément à la définition du *Grand Robert de la langue française*<sup>9</sup> ; le mot « homophone » désigne *deux ou plusieurs mots différents possédant la même prononciation*, c'est-à-dire qui ont le même son. C'est également ce qui ressort de l'encyclopédie *Universalis*<sup>10</sup> qui sous-tend que le mot « homophone » se dit des *termes qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent*. On appelle donc « homophones » des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent. L'homophonie

<sup>9</sup>Le GRAND ROBERT, *op.cit.*, p. 9.

<sup>10</sup>EPHÉMÉRIDE, Dictionnaire, *op.cit.*, p. 9.

engendre fréquemment de grosses difficultés chez les apprenants au début de l'acquisition orthographique. On distingue trois (03) catégories d'homophones. Des homophones qui se segmentent différemment à l'écrit, c'est le cas des mots « m'a/ma », « c'est /ces/s'est/ses » et « s'en/sans » « ni/n'y », « la/l'a/là », « si, s'y », « quel /qu'elle ». Des homophones appartenant à la même catégorie syntaxique (« verre/ver » sont deux substantifs) ou non (« sang » est un substantif alors que « sent » est une forme verbale) et des homophones ayant des formes fléchies (par exemple, « roule » et « roulent »).

Le mot « homophone » vient de deux mots grecs (*homos* qui signifie « même » et *phone* qui signifie « son »). Ce sont des mots qui se prononcent de la même manière, par exemple : « son » et « sont ». Les homophones peuvent également être regroupés sous deux formes : les homophones hétérographes et les homophones homographes. Si deux ou plusieurs homophones n'ont pas la même orthographe, on parle « d'homophones hétérographes » (exemple : *mère* et *maire*). En revanche, s'ils ont la même orthographe, ce sont des « homophones homographes », comme le mot « son » qui est à la fois un déterminant possessif et qui indique le volume sonore.

### **1.1.3. Les homophones grammaticaux**

Il s'agit des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent. Ils appartiennent à l'orthographe, plus précisément à l'orthographe grammaticale par opposition aux homophones lexicaux qui appartiennent à l'orthographe lexicale. Les homophones dits grammaticaux proviennent généralement des classes grammaticales différentes et leur orthographe se déduit donc de l'analyse de leurs différentes classes grammaticales. Parmi les homophones grammaticaux les plus utilisés, nous avons : « a/à », « ou/où », « sa/ça », « ce/se », « on/ont », « ces/ses », « son/sont », « tout/tous ».

### **1.1.4. L'enseignement**

Enseignement, du latin « insignire » est une pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre les connaissances (savoirs, savoirs faire, compétences) à un élève ou étudiant, ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Il convient de préciser le sens dans lequel nous entendons utiliser le mot « enseignement » étant donné que celui-ci présente plusieurs acceptions. L'encyclopédie Universalis définit l'enseignement comme « l'action, façon d'enseigner, de transmettre des connaissances ». L'enseignement se

comprend mieux si l'on se réfère aux propos de BELINGA BESSALA<sup>11</sup> qui soutient que « l'enseignement est la communication des savoirs aux apprenants à partir des objectifs initialement prévus et des méthodes didactiques bien choisies ». Toute communication suppose toujours l'interaction entre l'enseignant et l'enseigné. Dans les définitions qui précèdent, il ressort un rapport entre l'enseignant et l'enseigné dans la construction des connaissances de ces derniers. La notion d'enseignement s'associe très souvent à celle d'apprentissage.

### **1.1.5. Apprentissage**

Le *Grand Robert de la langue française* définit l'apprentissage comme un :

Processus menant à l'acquisition des savoirs, des savoirs faire ou des connaissances. Dans cette optique, l'apprentissage désigne la période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau et le processus par lequel ce savoir-faire s'acquiert. L'apprentissage désigne de ce fait l'appropriation par un élève du savoir qu'on veut lui faire acquérir : le travail mental qu'il doit effectuer pour dominer ce savoir.

L'apprentissage suppose ainsi une acquisition des connaissances, cette acquisition insistant sur des savoir-faire et savoir-être. Cette acquisition fait appel à plusieurs capacités; physiques, intellectuelles et psychiques. Nous considérons l'apprentissage dans cette étude comme un processus qui regroupe tant l'espace temporel de l'acquisition des connaissances que l'appropriation des savoirs par un apprenant, leurs compréhensions et leurs réemplois en situation réelle.

### **1.1.6. Français langue étrangère (FLE)**

Le FLE est la langue française enseignée aux apprenants non francophones. Il répond généralement à des besoins personnels, professionnels, touristiques ou culturels et peut être bénéfique pour l'intégration d'une personne dans une société étrangère. Le FLE est dispensé aux apprenants non francophones afin de les mettre en situation d'immersion. Il se distingue du FLS (français langue seconde) et du FLM (français langue maternelle). Le FLM est enseigné aux apprenants d'origine française car c'est la toute première langue qu'ils apprennent. Le FLS quant à lui est enseigné aux apprenants francophones. C'est-à-dire ceux qui apprennent le français comme seconde langue après une langue maternelle.

Dans le sous-système anglophone, le français est enseigné comme langue étrangère car les apprenants sont supposés être anglophones, étant donné qu'ils ont l'anglais comme langue

---

<sup>11</sup>S., BELINGA BESSALA, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Éditions Clé, 2005.

seconde. De plus, le français est enseigné uniquement comme une matière parmi tant d'autres pour des buts bien précis.

Les concepts ainsi présentés nous permettent de mieux entrer dans notre étude, en levant toutes les ambiguïtés qui pourraient être rencontrées. Nous nous proposons à présent de faire un état des lieux sur la question des homophones grammaticaux.

## **1.2. Revue de la littérature : aperçu général des travaux sur les homophones grammaticaux.**

La revue de la littérature encore appelée «état de la question» est un recensement des travaux sur un sujet de recherche donné. Elle permet de présenter tout d'abord ; et ce, de manière succincte, ce qui a déjà été dit sur le sujet de recherche et ensuite de se positionner soi-même par rapport à tout cela. Comme l'affirme FRAGNIÈRE<sup>12</sup>, on est rarement le premier à aborder une question ou plus précisément, le champ thématique que l'on entreprend d'analyser est déjà balisé par des études voisines ou cousines.

AKTOUF<sup>13</sup> dit à cet effet que la revue de la littérature est l'état des connaissances sur un sujet. C'est l'inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est l'étape qui permet de partir des travaux déjà étudiés pour envisager de nouvelles orientations. Ainsi, il est préférable, pour toute recherche scientifique de cerner le plus près possible son objet d'étude au point de pouvoir expliquer son fonctionnement de façon quelque peu objective.

Dans le cadre de la présente recherche, nous ne saurions prétendre faire l'inventaire de tous les travaux réalisés sur l'homophonie en générale et les homophones grammaticaux en particulier. Il est donc question pour nous de présenter quelques travaux qui ont précédés le nôtre afin d'avoir une vue d'ensemble sur notre sujet. Cette vue panoramique nous permettra de préciser clairement notre champ de recherche pour que nous puissions, par la suite, contribuer comme faire se peut au progrès scientifique. Notre revue de la littérature s'articulera en quatre parties, à savoir : les programmes du FLE, les supports didactique, les mémoires et enfin les articles.

---

<sup>12</sup>J. P. Fragnière, *Comment réussir un mémoire*, Paris, Dunod, 3<sup>e</sup> édition, 2001, 117 pages, p. 59.

<sup>13</sup>O. Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Montréal, P.U.Q., 1987, 213 pages, p.54.

### 1.2.1. Les programmes du FLE des établissements secondaires généraux au Cameroun.

Le français dans le sous-système éducatif anglophone est actuellement régi par deux programmes. Le premier, date de juin 1997 et le second du 13 août 2014. Le premier est entré en vigueur par l'arrêté No 040 /D/40 MINEDUC/SG/IGP/ESG portant définition du programme de français (FRENCH) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général<sup>14</sup>. Il s'applique actuellement aux classes de Form 3, 4, 5, Lower Sixth<sup>15</sup> et Upper Sixth<sup>16</sup>. Le deuxième programme est beaucoup plus récent. Il est entré en vigueur par l'arrêté No 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014<sup>17</sup>. Ce nouveau programme s'arrime à l'Approche par compétences (APC) et s'applique uniquement aux classes de Form 1 et 2<sup>18</sup> pour l'instant. Son application aux autres classes se fera certainement avec le temps. Ces deux programmes donnent une orientation au FLE enseigné dans le sous-système éducatif anglophone.

En regardant le programme de la Form 4 de près, nous pouvons relever que l'élève devrait être capable de :

- réaliser des productions écrites telles que des guides, des recettes, des modes d'emploi etc.
- reconnaître les différentes formes d'écriture qui permettent soit d'informer, de décrire, de raconter ou d'exprimer des sentiments.

Sur le plan purement linguistique, il devra renforcer la maîtrise de la langue écrite et orale (orthographe, grammaire, lexique, prononciation) et l'utiliser de manière appropriée. Dans le nouveau programme, l'accent est mis sur les cadres de contextualisation tels que la vie familiale et sociale, la vie citoyenne et l'ouverture au monde, les activités économiques et le monde du travail sans oublier la communication et les TIC.

Le nouveau programme est nettement plus avancé que l'ancien. Contrairement au programme de juin 1997<sup>19</sup>, celui du 13 août 2014<sup>20</sup> fait mention des homophones même si très

---

<sup>14</sup>MINEDUC, Programme de français (French) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général, Yaoundé, 1997.

<sup>15</sup>Lower Sixth est l'équivalent de la classe de Première dans le sous-système éducatif francophone.

<sup>16</sup>Upper Sixth est l'équivalent de la classe de Terminale dans le sous-système francophone.

<sup>17</sup>MINESEC, Programme de français deuxième langue au premier cycle pour les élèves des classes anglophones : classes de Form1 et Form2, Yaoundé, 2014.

<sup>18</sup>Form 1 et 2 sont équivalents aux classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>.

<sup>19</sup> MINEDUC, *op.cit.*, page 13.

brèvement. Il se démarque du premier à plusieurs niveaux et l'homophonie fait partir des innovations majeures de ce dernier. Toutefois, la notion d'homophonie reste très peu évoquée alors que les homophones grammaticaux brillent toujours de leur absence dans ce nouveau programme. De plus, aucune distinction n'est faite entre les différents homophones qui existent dans la langue française.

### **1.2.2. Les supports didactiques**

À la suite des deux programmes en vigueur sur le FLE dans le sous-système éducatif anglophone, nous avons trouvé opportun de nous pencher sur trois (03) manuels scolaires de FLE au programme dans le sous-système éducatif anglophone. Le plus ancien de ces manuels scolaires est *Apprenons le Français*<sup>21</sup> dont la première publication date de 2004 et la seconde de 2006. Ensuite vient *Le Réseau du Français*<sup>22</sup> qui a été publié en 2008 pour la première fois par Nmi Education. Le troisième quant à lui est tout récent car sa seule et unique publication date de 2013. Il s'agit d'*Excellence en Français*.<sup>23</sup>

Ces trois (03) manuels prennent en compte l'enseignement de l'orthographe comme prescrit par les programmes du FLE de juin 1997 et août 2014. Pour mener à bien notre étude, nous envisageons d'étudier ces trois manuels individuellement.

#### **1.2.2.1. Apprenons le français**

Ce manuel est reparté en huit (08) parties : le dialogue, la lecture, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'expression écrite, l'expression orale et l'orthographe. Parlant de l'orthographe, *Apprenons le français*<sup>24</sup> accorde une attention particulière à l'orthographe phonétique. Un nombre considérable de sons de la langue française sont étudiés. En revanche, ce manuel ne fait nullement mention des homophones encore moins des homophones grammaticaux. Ce manquement découlerait très certainement de l'orientation des programmes à ce sujet.

---

<sup>20</sup> MINESEC, *op.cit.*, page 14.

<sup>21</sup> V. TARKEH, et alii, *Apprenons le français 4*, Buea & Bamenda, ANUCAM EDUCATIONAL BOOKS PLC, 2006.

<sup>22</sup> D. KANG, & alii, *Le Réseau du français 4*, Yaoundé, Nmi Education, 2007.

<sup>23</sup> MBINKAR, Emmanuel, *Excellence en français 4*, Yaoundé, Publishing company Ltd, 2013.

<sup>24</sup> *Apprenons le français, op.cit.*, p. 17.

### **1.2.2.2. Le Réseau du français**

S'agissant du manuel *Le Réseau du français*, il est subdivisé en unités dans lesquelles on retrouve le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, la rédaction, la traduction, les proverbes (idiomes) et l'orthographe. Ce manuel va dans le même sens qu'*Apprenons le français* en ce sens qu'il met la prononciation en exergue au détriment des deux autres parties de l'orthographe que sont l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Néanmoins, ce manuel va un peu plus loin que le précédent en étudiant quelques homophones grammaticaux. Il s'agit précisément des homophones « sais, c'est, ses, ces, s'est » qui sont tous produits par le son /sɛ/. Ce manuel fait également mention du son /sə/ qui produit les différents homophones grammaticaux « se » et « ce ». La méthode que ce manuel préconise pour enseigner les homophones grammaticaux est l'enseignement « par couple » où l'on oppose les homophones. Cette méthode ne prend pas en considération les différentes parties du discours dans l'enseignement des homophones grammaticaux.

### **1.2.2.3. Excellence en français**

Ce manuel tout comme *Apprenons Le français* ne fait pas mention de l'homophonie dans les différentes rubriques qu'il propose. Dans l'enseignement de l'orthographe, *Excellence en français* met l'orthographe phonétique en relief et ne fait pas mention des homophones grammaticaux.

À partir de ces constats, nous pouvons déduire que dans les classes où l'enseignant se réfère principalement aux manuels, les élèves ne sont pas pleinement acteurs dans leur apprentissage car tout est guidé et peu de place est accordée à la réflexion des élèves et à la formulation des hypothèses à propos des faits de la langue.

Bien qu'ils proposent une phase d'observation, ces manuels utilisent des méthodes traditionnelles à l'aide d'une démarche déductive. Les exercices à choix multiples « se/ce » que l'on retrouve dans les manuels du FLE ne permettent pas aux élèves de comprendre quand utiliser les différents homophones grammaticaux. La méthode « par couple » semble donc s'avérer inadéquate pour une bonne maîtrise des homophones grammaticaux car elle attend des élèves qu'ils appliquent des savoirs qu'ils ne possèdent pas. Ces manuels proposent simplement des astuces qui permettent aux élèves de mémoriser la bonne graphie des mots sans les comprendre. Dans les manuels soumis à notre étude, aucune dictée n'est proposée, pourtant cette activité conduit à une analyse sémantique de la langue qui est nécessaire pour

un bon apprentissage. Par conséquent, on note un énorme décalage entre ce que les recherches didactiques préconisent dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux de ce que les manuels scolaires proposent.

### 1.2.3. Les mémoires

CARUSO<sup>25</sup> précise dans son travail : Comment améliorer l'orthographe dans une classe de cinquième que l'orthographe française a pris un sérieux coup au fil des années. Pour lui, cette baisse de production écrite est due au fait que les classes de langue sont de plus en plus hétérogènes dans leurs compositions sociales à cause des apprenants qui viennent de plusieurs horizons où l'apprentissage du français était peu porté sur l'écrit. Pour remédier à ce problème de plus en plus grandissant, il prône « la dictée d'évaluation » pour cibler les lacunes des apprenants. Il parle également d'une grille typologique individuelle qui va recenser et nommer les erreurs des apprenants dans le but de les corriger. Pour CARUSO, il est clair que de part les horizons diverses des apprenants, ils ne peuvent avoir le même niveau ni les mêmes compétences en langue française. La dictée d'évaluation est donc un excellent moyen pour identifier les lacunes des apprenants individuellement afin d'y apporter des solutions adéquates. Il souligne également que les problèmes d'orthographe auxquels les apprenants font face limite leurs productions écrites tant sur le plan qualitatif que quantitatif. CARUSO pense également que les problèmes d'orthographe auxquels font face les apprenants du français servent de vecteur de discrimination, ce qui a pour corollaire de rendre l'apprentissage de cette langue décourageante et désagréable.

D'après VALLEREAU<sup>26</sup>, la notion des homophones grammaticaux est centrale dans l'enseignement-apprentissage de la langue française. La maîtrise de cette notion permet aux apprenants de bien orthographier les différents mots de la langue française. Dans son analyse, VALLEREAU critique la méthode « par couple » ou « par opposition » homophonique généralement utilisée dans le système éducatif français, notamment dans le cycle 3. Cette méthode d'opposition homophonique est le fait d'enseigner les homophones en les opposant les uns aux autres. Pour VALLEREAU cette façon de faire est à éviter afin de ne pas augmenter les confusions possibles entre les homophones. De plus, le fait que ces mots n'aient pas la même catégorie grammaticale crée encore plus de confusion chez les

---

<sup>25</sup>R., CARUSO, *Comment améliorer l'orthographe dans une classe de 5<sup>e</sup>*, Mémoire de Master, IUFM de l'académie de Montpellier, 2000.

<sup>26</sup>G., VALLEREAU, *L'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III*, Mémoire de Master 2, Université Villeneuve d'Ascq, 2012.

apprenants. Pour pallier à ce problème, elle propose trois (03) critères en grammaire qui permettent d'identifier l'orthographe du bon mot. Ces critères sont d'ordre syntaxique, sémantique et morphologique. Le critère syntaxique renvoie à la place et à la fonction du mot dans la phrase. Le critère sémantique renvoie au sens du mot alors que le critère morphologique quant à lui renvoie au genre et au nombre des mots. VALLEREAU propose également « la substitution », une manipulation syntaxique qui permet dans le cas des homophones grammaticaux de choisir la bonne orthographe d'un homophone en remplaçant ce dernier par un mot de la même classe grammaticale.

DURET & ZECCA<sup>27</sup> in *Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?* proposent d'enseigner les homophones grammaticaux en partant de leurs classes grammaticales comme l'a fait VALLEREAU. Elles vont un peu plus loin en préconisant l'implication des apprenants pour les rendre acteur de leur apprentissage ce qui, à long terme, les mènera à une autonomisation. Cette autonomisation passe par le fait de développer chez les élèves, des capacités à raisonner et à réfléchir sur l'usage de certains mots dans certaines circonstances. En effet, rappelons que toute acquisition se fait plus rapidement et plus facilement grâce à la faculté de raisonner de l'apprenant. Pour aider les élèves à apprendre, il est primordial de comprendre comment ils réfléchissent. D'après elles, il est également important de valoriser les efforts des élèves, leurs bonnes stratégies ainsi que leurs progrès dans l'apprentissage de la langue française. Pour DURET et ZECCA, il est important d'amener les élèves à reconnaître les différentes classes grammaticales des mots ainsi que leurs différentes désinences pour être en mesure de connaître l'homophone grammatical qui sied. Elles pensent que l'enseignement des homophones grammaticaux par couples crée plus de problèmes qu'il n'en résout. Elles proposent d'enseigner les différents mots en tenant compte de leurs classes grammaticales. Par exemple, il est mieux d'enseigner « à » avec les prépositions que de l'enseigner en opposition avec « a » comme suit (à/a).

#### 1.2.4. Les articles

Malgré la rareté des travaux sur les homophones grammaticaux, il y a néanmoins des productions très intéressantes qui font la lumière sur cette notion. Parmi elles, nous avons l'article de HONVAUL, JAFFRÉ, & DUCARD<sup>28</sup> qui met en évidence l'idée que l'enseignement des homophones grammaticaux par couple du type « a/à », « est/et », « où/ou » est à éviter.

---

<sup>27</sup>L., DURET, & A., ZECCA, *Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiant séparément ?*, Mémoire de Master, Université Joseph Fourier, Grenoble, 2013.

<sup>28</sup>R., HONVAUL, J.-P., JAFFRÉ, & D., DUCARD, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.

Lui aussi prône l'enseignement des homophones grammaticaux par les classes grammaticales. HONVAULT et alii propose ce type d'approche afin que l'élève puisse distinguer le plus tôt possible que l'orthographe d'un mot est le fait de son appartenance à une classe grammaticale donnée. Ainsi, le fait de rapprocher deux mots qui sont homophones ne ferait qu'accentuer la confusion puis qu'ils ne fonctionnent pas de la même manière.

JAFFRÉ<sup>29</sup> dans son article intitulé *Pourquoi ça s'écrit pareil?*, va dans le même sens que HONVAULT et alii en montrant que l'enseignement des homophones grammaticaux par couple ou par opposition privilégie l'identité phonique au détriment de la différence orthographique et sémantique. De plus, il pense que l'enseignement des homophones grammaticaux doit se faire dans un contexte. En effet, pour que la notion soit mémorisée par l'apprenant, il est nécessaire que l'homophone soit mis sous forme écrite dans un contexte bien défini et non pas à travers des phrases surfaites qui ne font pas sens pour l'apprenant. Ainsi, l'apprenant acquiert une « reconnaissance visuelle encore plus rapide et plus efficace ». De ce fait, il vaut mieux souligner les relations sémantiques et grammaticales capables de révéler la véritable identité orthographique d'un mot. Cependant, en soulignant les relations sémantique et grammaticales, l'enseignant risque de rester cloisonner dans « a » est une forme verbale pouvant être remplacé par « avait » et « à » est une préposition qui introduit un groupe prépositionnel. Ce cloisonnement décontextualise l'enseignement des homophones grammaticaux du contexte de production écrit car ce type de méthode a surtout le défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des élèves obtenant de bon résultats lors des exercices d'orthographe mais oubliant leur orthographe ailleurs. L'enseignement des homophones grammaticaux passe donc par un travail de production d'écrit régulier afin que l'élève puisse se confronter aux réalités de l'écrit et ne pas rester cantonner à des exercices de systématisation grammaticaux et orthographiques.

D'après CATACH<sup>30</sup>, l'orthographe française est difficile mais régulière et cohérente. Elle définit le système orthographique français comme étant un « plurisystème » puisqu'il fait coexister trois (03) systèmes, à savoir : le système phonogrammique (phonétique), le système morphogrammique (morphologie) et le système logogrammique qui renvoie aux homophones.

---

<sup>29</sup>J.-P., JAFFRÉ, « Pourquoi ça s'écrit pareil ? », in *Des pratiques langagières aux savoirs*, Repères n°65, 1985, pp 49-59.

<sup>30</sup>N., CATACH, *L'orthographe, Que sais-je?*, Paris, PUF, 2003.

CATACH<sup>31</sup> stipule que les homophones représentent 6% des mots de la langue française et il s'agit des mots très fréquemment utilisés. La mauvaise maîtrise des homophones grammaticaux est à l'origine de plusieurs fautes d'orthographe. Cependant, des enquêtes montrent que plus les élèves perdurent dans l'erreur plus ces erreurs deviennent difficile à corriger.

### **1.2.5. Principes généraux et recherches didactiques sur l'enseignement des homophones grammaticaux**

L'enseignement des homophones grammaticaux relève à la fois du domaine de l'orthographe (à tel mot, j'associe telle orthographe) et du domaine de la grammaire (tel mot appartient à telle classe grammaticale et s'orthographie donc de telle manière). Ainsi, comment concevoir un enseignement qui mêle deux domaines d'enseignement. Généralement, les homophones grammaticaux sont enseignés « par couple » (par paire) présenté sous la forme « à/a », « et/est », « où/ou » etc. HONVAULT & alii<sup>32</sup> ont mis en évidence l'idée selon laquelle l'enseignement des homophones grammaticaux par couple du type « à/a » est à éviter. BRISSAUD & COGIS<sup>33</sup> préconisent plutôt un apprentissage par les classes grammaticales afin d'accentuer l'approche syntaxique. Par exemple, étudier « à » avec les prépositions et ne pas l'opposer à la forme verbale « a ».

D'autres encore proposent d'enseigner les homophones grammaticaux à l'aide de la pratique de la dictée en classe de langue. Longtemps, la dictée traditionnelle a été le moyen privilégié pour l'acquisition de l'orthographe. ANGOUJARD<sup>34</sup> souligne que la dictée a un rôle essentiellement évaluatif. Plusieurs didacticiens proposent d'utiliser la dictée comme une tâche problème qui favorise une analyse de la langue. Pour cela, il est important de donner aux élèves un temps de réflexion collectif une fois le texte dicté. Ce temps de réflexion collectif permet aux élèves d'expliquer et de confronter leurs opinions face à une graphie. La dictée devient alors une activité de réflexion et de justification grammaticale. SAUTOT<sup>35</sup> encourage les enseignants à utiliser le pourcentage lors de la notion de la dictée pour montrer l'évolution des performances de l'élève et ainsi éviter une évaluation négative.

---

<sup>31</sup> *Idem.*

<sup>32</sup> R., HONVAULT, J.-P., JAFFRÉ, & D., DUCARD, *op.cit.*, p.18.

<sup>33</sup> C., BRISSAUD & D., COGIS, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, Hatier, 2011.

<sup>34</sup> A., ANGOUJARD, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation, 1994.

<sup>35</sup> J.-P., SAUTOT, *Raisonner sur l'orthographe au cycle 3*, Paris, CNDP Académie de Grenoble, 2002.

D'une manière générale, les didacticiens comme SAUTOT préconisent des activités qui engagent les élèves dans une démarche active. Pour cela, il est conseillé de demander aux élèves de verbaliser leur raisonnements et de justifier leurs choix, leurs observations, donner des consignes ouvertes, des défis ou intégrer des pièges et donner une place importante à la confrontation orale ainsi qu'à la structuration des connaissances. Pour cela il faudrait confronter les élèves à des situations problèmes, comme par exemple des activités où ils sont amenés à observer un corpus, à verbaliser leurs choix et à construire eux-mêmes une règle. L'intérêt de cette méthode est que les élèves réfléchissent à une règle à partir des observations faites sur le corpus. En effet, cela leur permet de mieux comprendre le fonctionnement de la langue et de se l'approprier. Les élèves doivent ensuite s'entraîner afin de stabiliser la règle et les procédures d'acquisition de cette dernière. Enfin, les élèves réinvestissent leurs connaissances, notamment lors de productions écrites. Cette démarche active permet à l'élève d'être acteur de son apprentissage, et de s'impliquer dans son épanouissement scolaire.

Il est important de développer chez les élèves des capacités à raisonner et à réfléchir (BRISAUD & COGIS)<sup>36</sup>. En effet, rappelons que l'acquisition se fait grâce au raisonnement et à l'entraînement. D'où l'importance de valoriser les raisonnements des élèves lorsqu'ils choisissent une graphie pour un mot. En effet, pour mieux aider les élèves à apprendre, il faut comprendre comment ils réfléchissent. Il faut valoriser les efforts, les bonnes stratégies des élèves ainsi que leurs progrès. D'après ANGOUJARD, les enseignants ne doivent pas juger les compétences des élèves en appréciant seulement leurs productions finales.

De plus, les didacticiens ne négligent pas l'importance des interactions entre pairs lors des temps de confrontation et de réflexion. En effet, le conflit sociocognitif permettrait aux élèves qui ont des avis divergents de reconstruire un nouveau savoir en prenant en compte leur propre pensée mais aussi celles des autres et donc de réfléchir davantage sur un problème donné. Les interactions seraient ainsi bénéfiques aux apprentissages (PALLETIER & LE DEUN)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> C., BRISAUD & D., COGIS, *op.cit.*, p. 22.

<sup>37</sup> PELLETIER, L., & LE DEUN, E., *Construire l'orthographe. Nouvelles Pratiques et nouveaux outils*, Paris, Magnard, 2004.

Il est conseillé de proposer aux élèves des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui mobilisent aux moins trois (03) activités mentales, comme identifier, transformer, justifier, mettre en commun, modifier des mots ou groupes de mots (BRISAUD & COGIS)<sup>38</sup>.

L'univers scientifique apparaît ainsi bien informé en ce qui concerne la recherche sur l'homophonie en général et les homophones grammaticaux en particulier. Mais il nous semble qu'il reste encore des zones d'ombre sur lesquelles la présente étude voudrait s'appesantir. Les précédentes études ont mis un accent particulier sur la prise en compte des classes grammaticales dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux. Pour certains, l'enseignement des classes grammaticales est un moyen efficace pour permettre aux apprenants de maîtriser les homophones grammaticaux. Pour d'autres, la pratique de la dictée est la clé de voûte vers une bonne maîtrise des homophones grammaticaux.

Ce qui nous démarque des précédents travaux est que nous suggérons la prise en compte des accords grammaticaux et un entraînement constant de l'expression écrite qui prendrait en considération les différents contextes d'usage et qui passerait par le développement d'une bonne culture littéraire. Un entraînement régulier qui prend en compte les différentes classes grammaticales pourrait permettre de dissiper les confusions que suscitent les homophones grammaticaux chez les apprenants du FLE. Ceci faciliterait l'intégration sociale et même nationale du Cameroun en conformité avec l'Approche par compétences (APC) qui vise à rendre la langue usuelle. La prise en compte des classes grammaticales dans l'enseignement des homophones grammaticaux est au centre de ce travail, qui voudrait aller un peu plus en profondeur pour voir quelles sont les pratiques courantes dans ce domaine. L'autre point à ne pas perdre de vue est celui du public cible. Les études sus mentionnées ont porté sur un public du sous-système éducatif anglophone. Notre cible est uniquement la classe de Form 4 qui peut être vu comme le pont entre le premier et le second cycle et de ce fait, occupe une position stratégique dans l'apprentissage du FLE. Les apprenants sont censés avoir déjà reçu à ce niveau, les bases essentielles pour la manipulation de la langue française. Toutefois, il s'avère nécessaire, pour le succès de notre étude, de préciser la procédure d'enquête de notre travail.

---

<sup>38</sup> C., BRISAUD & D., COGIS, *op.cit.*, p. 22.

## **CHAPITRE 2**

### **PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE**

Dans ce chapitre, nous présentons les différents éléments qui interviendront dans la réalisation de notre étude sur le terrain. Nous ferons ainsi le point sur la population cible, de même que sur l'échantillon. Nous nous intéresserons ensuite à la description de nos outils de collecte et d'analyse de ces données. Ce chapitre nous conduira à la présentation des données ainsi recueillies, qui se fera au chapitre 3.

#### **2.1. Présentation du champ de recherche.**

Il est nécessaire de présenter à ce niveau les sujets de notre étude, en précisant quelle est la population cible, l'échantillon considéré, ainsi que le lieu de l'enquête.

##### **2.1.1. La population cible.**

La partie de la population concernée par cette étude est celle des apprenants du sous-système éducatif anglophone. Ceux-ci étudient la langue française comme langue étrangère. Le français est une matière d'enseignement parmi tant d'autres. Les apprenants considérés dans notre travail se veulent être exposés à un contexte où le français est l'un des moyens de communication les plus utilisés par la population. Les apprenants du FLE ici considéré ont un besoin réel de maîtrise de la langue française dans leurs vies privée et publique. Les élèves sur lesquels nous portons notre attention sont ceux qui fréquentent des établissements bilingues en zone dite francophone. Ces derniers sont plus ou moins en contact avec la langue française à différents niveaux d'interaction sociale : école, famille, marché. Ces apprenants sont donc quelque peu en situation d'immersion linguistique, puisqu'ils se trouvent dans un environnement social où la langue française est la plus parlée. C'est donc sur cette population d'apprenants du sous-système éducatif anglophone vivant dans un milieu en majorité francophone et scolarisé dans un établissement bilingue de la ville de Yaoundé, que nous nous focalisons.

##### **2.1.2. L'échantillon**

L'étude ne pouvant être menée sur toute la population suscitée, nous nous sommes limité aux apprenants de la classe de Form 4. Le choix de cette tranche de la population est motivé par le fait que la Form 4 est considérée comme le carrefour entre le premier et le

second cycle dans le sous-système éducatif anglophone. De plus, c'est la classe préparatoire du G.C.E Ordinary Level où, d'après le programme officiel, ces élèves ont des connaissances de base en français. Les enseignements se doivent d'être un peu plus soutenus en Form 4 que dans les autres classes du premier cycle. De ce fait, les apprenants considérés devraient déjà être capable d'identifier les différentes classes grammaticales pour pouvoir être en mesure de classer les différents homophones grammaticaux dans leurs groupes respectifs. De plus, le choix de notre population cible porte sur un échantillon représentatif en matière de genre. La tranche d'âge n'est pas prise en compte et le critère de prédilection étant de faire partie de la classe de Form 4. Les personnes sources se veulent aussi être choisies suivant leur disponibilité et leur coopération.

### **2.1.3. Le lieu de l'enquête.**

Il est à noter que le choix du lycée répond à deux critères. Le premier est lié à la représentativité des lycées bilingues pilotes au centre urbain de Yaoundé. Le second est du à sa position centrale, au milieu d'autres lycées et collèges. Notre étude est de ce fait conduite au sein du Lycée bilingue d'application de Yaoundé en abrégé L.B.A. Ce lycée se trouve dans une zone où la langue la plus parlée est le français. De plus, mener notre étude dans ce lycée nous donne l'occasion d'avoir un aperçu général de l'expérience des apprenants du FLE dans une zone essentiellement francophone.

Le champ de recherche ainsi défini, il s'avère judicieux de définir la méthodologie à lui appliquée, en partant notamment d'une présentation des méthodes jusqu'alors définies. Ceci est l'objet du premier chapitre de la deuxième partie de notre travail. Le deuxième chapitre se consacrera à la présentation et à l'analyse des données recueillies.

## **2.2. Détermination de la procédure d'enquête**

La procédure d'enquête comprend une mise au point des différentes étapes qui constitueront notre travail de terrain, ainsi qu'une description des différents outils de collecte et d'analyse des données.

### **2.2.1. La pré-enquête**

Pour mener à bien notre enquête, il est important d'anticiper les différentes activités que nous aurons à entreprendre lors de l'enquête. Ceci nous permettra d'éliminer les activités qui ne sont pas appropriés pour notre enquête. Pour ce faire, nous jetons un regard attentif sur les

cahiers de français des élèves de la Form 4 du lycée bilingue d'application de Yaoundé (L.B.A).

Notre étude se fonde sur l'observation directe des cours de français en Form 4, des questionnaires administrés, d'une part, aux enseignants et, d'autre part, aux élèves, sans oublier le test de dictée auquel seront soumis les apprenants.

### **2.2.2. L'enquête : les outils de collecte des données**

Différents outils sont employés dans notre étude. Il convient d'explicitier ce en quoi chacun est utile pour notre travail.

#### **2.2.2.1. L'observation directe**

Des informations provenant des leçons de français dispensés en classe de Form 4 sont exploitées. Notre observation desdites leçons met l'accent sur la/les méthode(s) employée(s) pour enseigner les homophones grammaticaux.

#### **2.2.2.2. Les questionnaires**

Les questionnaires utilisés dans le cadre de cette étude sont au nombre de deux. Le premier, et le plus étendu, est celui destiné aux élèves. Il est divisé en deux parties essentielles :

- Des informations générales, ne portant pas sur les homophones grammaticaux en eux-mêmes, mais ayant trait à des informations susceptibles de jouer sur la manière d'orthographier les homophones grammaticaux, tant en milieu scolaire qu'extrascolaire. Les questions ici concernent notamment la région d'origine des élèves, de même que la langue la plus souvent utilisée par les apprenants tant à la maison qu'à l'école et d'autres facteurs chez l'apprenant qui peuvent jouer sur ses capacités à bien orthographier les homophones grammaticaux.

- L'autre partie du questionnaire se penche sur les homophones grammaticaux proprement dit. Les questions sont relatives aux différentes classes grammaticales en français, à la fréquence à laquelle les élèves pratiquent la dictée, aux difficultés rencontrées par les apprenants sur la bonne orthographe des homophones grammaticaux etc. Cette section nous permettra d'avoir une vue plus claire sur les homophones grammaticaux, tels que vu par les élèves.

Le deuxième questionnaire est adressé aux enseignants du FLE. Ce questionnaire se penche notamment sur la fréquence à laquelle les homophones grammaticaux sont enseignés dans une classe de FLE, sur la méthode utilisée pour les enseigner y compris le degré de compréhension des élèves. Ce questionnaire porte également sur la fréquence à laquelle la dictée est faite dans une classe de FLE. Ces questions nous permettront de comprendre comment les homophones grammaticaux sont généralement enseignés. Ils nous permettent également de connaître les différents facteurs qui favorisent ou entravent son enseignement. Nous ne pouvons cependant pas limiter les sources de données au seul emploi des questionnaires. Nous avons donc jugé opportun d'ajouter un test de dictée pour voir si les apprenants du FLE ont la maîtrise des homophones grammaticaux. Le test auquel nous soumettons les élèves de la Form 4 porte sur une dictée qui sera lue en classe. Cette dictée a été conçue à dessein et pour la circonstance. Elle sera lue par l'enseignant et les élèves seront appelés à écrire ce qu'ils auront entendu. Le but ici est de juger la capacité des élèves à bien orthographier le texte en général et les homophones grammaticaux présent dans le texte en particulier. L'enseignant lira le texte à un rythme relativement lent, à deux (02) reprises. La première fois, les élèves écouteront sans écrire. La deuxième fois, ils écriront pendant que l'enseignant lit. À la fin de la deuxième lecture, l'enseignant donnera aux élèves un temps de réflexion collective une fois le texte dicté. Ce temps collectif permettra aux élèves de s'exprimer et de confronter leurs opinions face à une graphie. La dictée devient alors une activité de réflexion et de justification grammaticale. Les consignes de passage de ce test s'énoncent comme suit :

- Le texte doit être lu à voix haute et de manière claire et nette.
- Les apprenants doivent avoir un temps de réflexion après la dictée.
- Le rythme de la lecture faite par l'enseignant doit être relativement lent.

### **2.2.3. La procédure d'analyse des données**

Les données issues de l'observation directe consistent plus en des constats faits pendant le déroulement des cours observés avec un accent mis sur la/les méthode(s) utilisée(s) pour enseigner les homophones grammaticaux.

L'analyse des données du questionnaire suit un alliage quali-quantitatif. C'est-à-dire qu'il fait appel à des données portant sur la nature d'un phénomène constaté, sans oublier la fréquence à laquelle ce phénomène se produit. Les données obtenues des questionnaires sont

ainsi quantifiées par chaque question. Le total de répondants ayant donné une réponse particulière sert ainsi à définir la portée du phénomène décrit par la question.

Les différentes données issues de la mise en commun des résultats des divers outils utilisés sont d'un apport certain quant à la vérification des hypothèses émises et elles permettent ainsi de tirer des conclusions. Ceci est le souci majeur de la deuxième partie.

## **DEUXIÈME PARTIE**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

La partie précédente nous a permis de présenter les différents concepts qui entourent notre étude, et de définir clairement les conceptions qui les cernent. Elle a aussi explicité la méthodologie appliquée à cette recherche. Cette deuxième partie se penche à présent sur un aspect plus pratique de la question. Elle consiste à présenter les résultats obtenus, suivi de leurs interprétations et de la vérification des hypothèses. Ce travail servira de base aux suggestions qui seront faites dans la troisième partie.

## **CHAPITRE 3**

### **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Dans ce chapitre, les résultats recueillis lors de l'enquête de terrain sont détaillés avec minutie. Les données collectées à l'aide des différents outils que sont l'observation directe, les questionnaires adressés aux élèves, et aux enseignants, de même que le test de dictée seront présentés successivement en faisant appel à des représentations textuelles et tabulaires. Ce chapitre est un préalable qui nous mènera à la vérification des hypothèses émises. Il est donc le socle même de notre étude.

#### **3.1. Les résultats de la pré-enquête**

En nous penchant de près sur les cahiers des élèves de la Form 4 du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé, nous avons fait les constats suivants :

- Certains apprenants omettent une lettre des homophones grammaticaux ;
- D'autres par contre, ajoutent une lettre aux homophones grammaticaux ;
- D'autres encore, déforment complètement la morphologie des homophones grammaticaux.

Ces constats nous ont permis non seulement d'élaborer nos questionnaires, mais aussi de les administrer avec aisance à l'échantillon concerné, sans difficulté majeure.

#### **3.2. Les résultats d'observation directe**

Nous avons observé plusieurs leçons de FLE pendant notre stage pratique au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé. En Form 4, le cours de français comprend la grammaire, le vocabulaire, la traduction, la rédaction, l'expression écrite et orale, et l'orthographe. Les leçons d'orthographe portaient, en général sur « l'orthographe phonétique » au détriment de l'orthographe lexicale et grammaticale. Nous avons tout de même observé des leçons d'orthographe grammaticale qui portaient sur les couples des homophones grammaticaux « ou/où », « a/à ». L'enseignante a procédé à une confrontation des deux notions, et ceci pouvait se voir à l'énonciation même du libellé : « l'emploi de où et ou ». Ces leçons nous ont

permis d'être fixé sur les pratiques actuelles en ce qui concerne l'enseignement des homophones grammaticaux dans le sous-système éducatif anglophone.

### 3.3. Les résultats des questionnaires

Deux questionnaires ont été administrés : l'un aux élèves de la classe de Form 4 du LBA, et l'autre aux enseignants de FLE dudit lycée. Les questionnaires avaient pour but de recueillir des informations sur l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux, nous permettant ainsi d'avoir une idée plus précise sur les environnements extra et intra scolaires de l'enseignement des homophones grammaticaux. Les résultats suivants ont été obtenus.

#### 3.3.1. Le questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire a été administré à un échantillon de 200 élèves réparti ainsi qu'il suit : 50 pour la Form 4A, 50 pour la Form 4B, 50 pour la Form 4C, et 50 pour la Form 4D. Les élèves interrogés sont ceux qui se sont montrés disponibles, étant donné la non-réceptivité générale. Les informations suivantes en découlent.

##### 3.3.1.1. L'environnement extrascolaire de l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux

L'environnement extrascolaire renvoie à tout ce qui se passe en dehors de l'école ou en dehors du programme scolaire strict. C'est la somme de tout ce qui n'affecte pas de près le cadre scolaire de l'apprenant. Dans l'environnement extrascolaire, nous pouvons avoir des éléments tels que l'âge.

#### 1. Âge

**Tableau N° 1:** l'âge des apprenants

Age Sexe	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Fille	02	02	00	30	60	24	08	02	00
Garçon	00	02	02	18	12	20	08	04	06

Nous remarquons ainsi que les âges des élèves oscillent entre 11 et 19 ans, la moyenne d'âge étant de 15 ans chez les filles et de 16 chez les garçons. Ces apprenants sont en majorité des adolescents qui tendent vers l'âge adulte.

Des données supplémentaires sur les apprenants ont été obtenues en s'interrogeant sur leurs régions d'origine. Le tableau suivant fait état de ces résultats :

**Question 2 : Quelle est ta région d'origine ?**

**Tableau N° 2: Région d'origine**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Centre	58	29%
Sud	04	02%
Littoral	16	08%
Ouest	48	24%
Nord-ouest	58	29%
Sud-ouest	08	04%
Est	02	01%
Extrême Nord	02	01%
Nord	04	02%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Le tableau ci-dessus résume le fait que la majorité des apprenants sont issus des régions de Centre et du Nord-ouest, à raison de 58 répondants originaire du Centre et du Nord-Ouest respectivement. Les 84 répondants restants se répartissent entre sept (07) régions : Ouest (48), Littoral (16), 8 pour le Sud-ouest, 2 pour le Sud, 2 pour le Nord, 1 pour l'Extrême Nord et 1 pour l'Est.

**Question 3 : Quelle est la langue la plus parlée à la maison ?**

À la suite des régions d'origine des apprenants, nous nous sommes intéressés à la langue la plus parlée à la maison.

**Tableau N° 3 : Langue la plus parlée à la maison**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Français	116	58%
Anglais	60	30%
Langue maternelle	22	11%
Pidgin	02	01%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Nous pouvons ainsi remarquer que la majorité des apprenants parlent français à la maison ou dans la cellule familiale.

S'agissant de la langue la plus parlée à l'école, le tableau suivant nous donne de plus amples informations.

**Question 4 : Quelle est la langue la plus parlée à l'école ?**

Il nous semble important de nous interroger sur la langue la plus utilisée par les élèves à l'école. Le tableau ci-après nous informe à ce sujet:

**Tableau N° 4 : la langue la plus parlée à l'école**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages %</b>
Français	108	54
Anglais	90	45
Pidgin	02	01
Langue maternelle	00	00
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Ce tableau nous montre clairement que la langue française est également la langue la plus utilisée à l'école par les élèves de la Form 4 du LBA. Elle est suivie de près de la langue anglaise.

**Question 5 : Aimes-tu la lecture ?**

L'amour pour la lecture mérite d'être pris en compte dans le cadre de ce travail.

**Tableau N° 5 : Amour pour la lecture**

Réponses	Effectifs	Pourcentages %
Oui	120	60%
Parfois	74	37%
Non	06	03%
Pas du tout	00	00%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Le tableau ci-dessus nous révèle que la plupart des élèves aiment la lecture. Mais, il existe aussi un nombre important d'élèves qui l'aime moins.

**Question 6 : À quelle fréquence lis-tu ?**

Pour mieux comprendre l'attrait des élèves pour la lecture, nous nous penchons sur la fréquence à laquelle ils lisent.

**Tableau N° 6 : La fréquence de lecture des élèves**

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Constamment	122	61%
Rarement	76	38%
Jamais	02	01%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Les chiffres et pourcentages prouvent qu'en général, les élèves lisent constamment. Mais, il existe néanmoins un nombre important d'élèves qui lisent rarement, c'est-à-dire à des intervalles de temps plus ou moins longs.

***Question 7 : Aimes-tu les cours d'orthographe ?***

Le tableau qui suit présente des données recueillies concernant l'attrait pour les cours d'orthographe.

**Tableau N° 7 : L'amour pour les cours d'orthographe**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	120	60%
Parfois	50	25%
Non	22	11%
Pas du tout	08	04%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100</b>

Le constat que l'on fait des chiffres ci-dessus est que les élèves, pour la plupart, aiment le cours d'orthographe. Il serait donc intéressant de savoir combien d'entre eux possèdent le livre de français.

***Question 8 : As-tu le livre de français?***

Il est important de savoir combien d'élèves possèdent le livre de français en Form 4.

**Tableau N° 8 : Possession du livre de français**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	130	65%
Non	70	35%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Concernant la disponibilité et la possession du livre de français, plus de la moitié des élèves le possèdent.

**Question 9 : As-tu un livre de grammaire?**

**Tableau N° 9 : Détention d'un livre de grammaire**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Non	140	70%
Oui	60	30%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

On se rend compte ici que la majorité des élèves n'ont pas de livres de grammaire.

**Question 10: As-tu un livre de conjugaison?**

**Tableau N° 10 : Détention d'un livre de conjugaison**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Non	114	57%
Oui	86	43%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

On peut constater que la majorité des élèves ne possèdent pas de livres de conjugaison.

**Question N° 11 : L'enseignante vous fait-elle la dictée ?**

**Tableau N° 11 : La pratique de la dictée**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Non	174	87%
Oui	26	13%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Le constat que nous pouvons faire du tableau ci-dessus est que la dictée est un exercice très peu pratiqué par les élèves de la Form 4.

Il ressort de cette environ extrascolaire de l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux que les apprenants sont majoritairement issus de la partie dite francophone du Cameroun. Le français, suivi de près de l'anglais, supplantent les langues maternelles et le pidgin en ce qui concerne la langue de communication intrafamiliale. Intéressons-nous maintenant à l'environnement intra-scolaire de l'enseignement des homophones grammaticaux.

**3.3.1.2. L'environnement intra-scolaire de l'enseignement des homophones grammaticaux.**

Cette partie du questionnaire est consacrée à l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux.

**Question 1: Est-il facile de faire la différence entre « à » et « a » ?**

Il nous a semblé primordial de nous pencher sur la différence que font les élèves entre « à » et « a ».

**Tableau N° 12:** Différence entre « à » et « a »

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	110	55%
Non	90	45%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

La plupart des apprenants disent pouvoir faire la différence entre « à » et « a » alors que les autres affirment le contraire.

*Question 2 : Est-ce que « à » est un(e) ?*

**Tableau N° 13 :** La classe grammaticale de « à »

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Adverbe	58	29%
Verbe	50	25%
Adjectif	48	24%
Préposition	14	07%
Nom	10	05%
Conjonction de coordination	10	05%
Pronom	06	03%
Article	04	02
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Du tableau qui précède, nous notons que le taux de pourcentage le plus élevé (29%) identifie « à » comme étant un adverbe. Les deuxièmes et troisièmes taux les plus élevés l'identifient comme un verbe (25%) et un adjectif (24%). Les 22% restant se répartissent entre

cinq parties du discours : préposition (07%), nom (05%), conjonction de coordination (05%), pronom (03%) et article (02%).

**Question 3 : Est-il facile de faire la différence entre « ou » et « où »?**

**Tableau N° 14 :** Différence entre « ou » et « où »

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	100	50%
Non	100	50%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

À ce niveau, les réponses sont assez mitigées car ceux qui font la différence et ceux qui ne font pas de différence entre « ou » et « où » sont à l'égalité.

**Question 4 : Est-ce que « ou » est un :**

**Tableau N° 15 :** La classe grammaticale de « ou »

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Nom	62	31%
Adjectif	58	29%
Préposition	38	19%
Adverbe	16	08%
Verbe	10	05%
Pronom	10	05%
Conjonction de coordination	04	02%
Article	02	02%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Ces statistiques montrent que les élèves de la Form 4 sont très départagés sur la nature du mot « ou ». Pour certains, « ou » est un nom, pour d'autres c'est un adjectif. Pour d'autres encore, c'est une préposition.

*Question 5 : Est-ce que le fait que « où » et « ou » soient presque identiques t'amène à les confondre?*

**Tableau N° 16 :** La confusion entre « où » et « ou »

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	122	61%
Non	74	37%
Rien	04	02%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Des élèves sondés, bon nombre sont ceux qui pensent que la ressemblance entre « où » et « ou » prêterait à confusion. Pour d'autres, il n'y a point de confusion entre ces deux mots. Une troisième catégorie d'élèves s'est abstenue de répondre.

*Question 6 : Avec quel mot de la liste ci-dessous peut-on remplacer « a » dans la phrase suivante ?*

- Onana a mal au ventre \_\_\_\_\_

**Tableau N° 17 :** La substitution

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Avais	196	98%
Parfois	02	01%
Non	02	01%
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Le constat qui est fait du tableau ci-dessus est que, presque tous les élèves remplacent « a » par « avais ».

Il découle de cet environnement intra-scolaire que les apprenants du FLE ont du mal à identifier les classes de mots des homophones grammaticaux. De ce fait, ces apprenants n'arrivent pas à différencier les homophones grammaticaux les uns des autres. Penchons-nous maintenant sur l'avis des enseignants.

### 3.3.2. Le questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire a été soumis à dix enseignants qui dispensent les cours de français dans le sous-système éducatif anglophone et qui enseignent, ou ont eu à enseigner, dans la classe de Form 4. Les informations suivantes ont été obtenues.

#### *Question 7 : Quelles langues parlent les élèves pendant vos cours ?*

Il a été demandé aux enseignants quelle langue les élèves parlent en classe pendant le cours de français. Les résultats suivants ont été enregistrés :

**Tableau N° 18** : La langue parlée par les élèves pendant le cours de français

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Français	10	100%
Anglais	00	00%
Langue maternelle	00	00%
Pidgin	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Les enseignants sont unanimes sur le fait que la langue française est la langue la plus parlée par les élèves pendant le cours de français.

**Question 8 : Quelle langue parlent les élèves après vos cours? (dans la cours, lors du travail personnel de l'élève-TPE) ?**

S'agissant de la langue que parlent les élèves après le cours de français, que ce soit dans la cours ou lors des TPE, les données suivantes ont été obtenues :

**Tableau N° 19** : La langue parlée par les élèves après le cours de français

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Français	05	50%
Anglais	02	20%
Pidgin	02	20%
Langue maternelle	01	10%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

On note que la langue la plus parlée par les élèves après le cours de français est la langue française. Les autres langues se révèlent être timidement parlées par rapport à la langue française.

**Question 9 : Habituez-vous vos élèves à utiliser les livres de grammaire et de conjugaison ?**

**Tableau N° 20**: L'utilisation des livres de grammaire et de conjugaison

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Constamment	05	50%
Rarement	05	50%
Jamais	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

On observe ici que tous les enseignants habituent leurs élèves à l'usage des livres de grammaire et de conjugaison de manière égale.

**Question N° 10 : Pratiquez-vous l'exercice de dictée dans vos salles de classe ?**

**Tableau N° 21 : La pratique de la dictée par les enseignants**

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	10	100%
Non	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

D'après le tableau ci-dessus, tous les enseignants disent pratiquer la dictée dans leurs classes de langue.

**Question N° 11 : Parmi les fautes commises par les élèves en orthographe, confondent-ils « à » et « a »?**

**Tableau N° 22 : La confusion de « à » et « a » par les élèves**

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	10	100%
Non	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

La totalité des enseignants penchent pour le fait que, en orthographe, les élèves confondent entre « à » et « a ».

Le tableau suivant nous fixera sur la fréquence à laquelle les élèves semblent les confondre.

*Question 11 : À quelle fréquence les confondent-ils?*

**Tableau N° 23** : La fréquence de la confusion entre « a » et « à »

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Constamment	10	100%
Rarement	00	00%
Jamais	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Le tableau ci-dessus illustre le degré de confusion entre les homophones grammaticaux « a » et « à ». L'ensemble des enseignants est d'avis que la fréquence à laquelle les élèves confondent « à » et « a » est constante.

*Question 12 : Est-ce qu'il vous arrive d'enseigner les homophones grammaticaux?*

*Exemple : « ou/ où », « à/a », « ce/se », etc.*

Il a été demandé aux enseignants s'il leur arrive d'enseigner les homophones grammaticaux. Des avis identiques ont été recueillis, comme le témoigne le tableau ci-après :

**Tableau N° 24** : L'enseignement des homophones grammaticaux

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	10	100%
Non	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Tous les enseignants interrogés ont admis qu'il leur arrive d'enseigner les homophones grammaticaux.

**Question 13 : À quelle fréquence les enseignez-vous?**

Le tableau qui suit va nous informer sur la fréquence à laquelle les homophones grammaticaux sont enseignés.

**Tableau N° 25:** La fréquence à laquelle les homophones grammaticaux sont enseignés.

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Constamment	09	90%
Rarement	01	10%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

En ce qui concerne l'enseignement des homophones grammaticaux, la quasi-totalité des enseignants (90%) affirment les enseigner constamment contre 10% qui, attestent le faire rarement.

**Question 14 : Comment enseigner vous les homophones grammaticaux?**

Les enseignants utilisent plusieurs méthodes pour enseigner les homophones grammaticaux comme l'atteste les réponses données:

**Tableau N° 26 :** Les méthodes d'enseignement des homophones grammaticaux

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Par couple	09	90%
Par les classes grammaticales	01	10%
Par substitution	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

S'agissant des méthodes d'enseignement des homophones grammaticaux, presque tous les enseignants (90%) utilisent la méthode par couple contre une infime partie (10%), qui utilise la méthode par les classes grammaticales.

**Question 15 : Est-ce que les élèves ont une bonne culture littéraire ?**

**Tableau N° 27 : La culture littéraire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Non	08	80%
Oui	02	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Les chiffres de ce tableau nous montrent clairement que la culture littéraire des élèves est négative (80%).

Toutefois, il a été relevé que les enseignants prennent certaines mesures pour remédier à ce problème. Les mesures prises sont:

**Question 16 : Si non, que faites-vous pour y remédier?**

**Tableau N° 28: La remédiation**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Nous leur demandons de lire des revues et journaux à la maison	03	30%
Nous leur demandons de lire et de résumer les textes du manuel scolaire à la maison	03	30%
Nous leur recommandons des revues et des articles à lire à la bibliothèque	02	20%
Rien	02	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Les données enregistrées ici sont plutôt serrées. Les avis des enseignants sont très partagés. D'aucuns penchent pour la lecture des revues et des journaux à la maison (30%). D'autres recommandent de lire et de résumer les textes des manuels scolaires (30%). D'autres encore conseillent de lire des articles à la bibliothèque (20%), alors que certains enseignants ne recommandent aucune mesure (20%).

**Question 17 : Habituez-vous vos élèves à la rédaction?**

**Tableau N° 29 : Entraînement des élèves en rédaction**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Oui	09	90%
Rien	01	10%
Non	00	00%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Comme nous pouvons le constater dans le tableau ci-dessus, tous les enseignants, à l'exception d'un, habituent les élèves à la rédaction.

**Question 18 : À quelle fréquence est-ce qu'ils rédigent ?**

**Tableau N° 30 : Fréquence de rédaction**

<b>Réponses</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentages</b>
Constamment	08	80%
Rarement	02	20%
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

À propos de la fréquence à laquelle les enseignants habituent les élèves à la rédaction, 80% des enseignants disent le faire constamment, contre 20% qui le font plutôt rarement.

**Question 19 : À votre avis, quelle est la cause des confusions que suscitent les homophones grammaticaux chez les apprenants de FLE ?**

Les avis que l'on a recueillis auprès des enseignants sur les causes des confusions homophoniques chez les apprenants du FLE sont très variés comme le témoigne le tableau ci-après :

**Tableau N° 31** : Les causes des confusions homophoniques chez les apprenants du FLE

Réponses	Effectifs	Pourcentages
Manque de concentration de la part des élèves	03	30%
Ressemblance phonique des mots	02	20%
Interférence de l'anglais dans le français	02	20%
Niveau insuffisant des apprenants du FLE en français	02	20
Non maîtrise des classes grammaticales	01	10
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

On voit ici que les causes des confusions homophoniques sont multiples, mais le manque de concentration de la part des élèves est le problème majeur.

Les réponses des enseignants relèvent ainsi le fait que les homophones grammaticaux sont plus ou moins enseignés par les enseignants du FLE, ces derniers ayant des positions différentes quant aux méthodes d'enseignement de cette notion. Pour se faire une idée plus précise de l'enseignement des homophones en classe, un test de dictée a été effectué.

### 3.4. Les résultats du test de dictée

Les élèves ont été soumis à une dictée de près de 20 minutes, et les données suivantes ont été recueillies.

**Tableau N° 32** : Les occurrences des fautes d'orthographe dans le test de dictée.<sup>39</sup>

Réponses	Effectifs	Pourcentages
M'a	158	89.77%
Ma	04	02.27%
Tous	104	59.09%
Tout	78	44.31%
Ont	90	51.13
On	72	40.90
À	104	59.09
A	70	39.77
Son	60	34.09
Sont	30	17.40
<b>Total</b>	<b>200</b>	<b>100%</b>

Ce tableau récapitule le déroulement du test de dictée. Il nous donne le nombre, ainsi que les pourcentages des fautes commises par les élèves lors de la dictée. Nous pouvons donc faire le constat suivant :

En ce qui concerne les homophones grammaticaux « ma » et « m'a », nous constatons que l'adjectif possessif « ma » est plus facile à orthographier que « m'a » (pronom personnel + auxiliaire avoir).

---

<sup>39</sup>Chaque répondant pouvait commettre plusieurs fautes d'orthographe.

L'adjectif indéfini masculin pluriel « tous » paraît plus facile à orthographier que l'adjectif indéfini masculin singulier « tout ».

De l'analyse des homophones grammaticaux « ont » et « on », nous remarquons que « ont » (forme verbale de « avoir ») s'avère plus facile à orthographier que le pronom personnel indéfini « on ».

En ce qui concerne les homophones grammaticaux « à » et « a », il ressort que les élèves ont du mal à bien orthographier la préposition « à » par rapport à « a » qui est une forme verbale de « avoir ».

Quant aux homophones grammaticaux « sont » et « son », il semble plus facile pour les élèves d'écrire l'adjectif possessif masculin « son » que la forme verbale « sont » du verbe être.

Les données que nous avons recueillies sur le terrain nous permettent d'avoir une idée sur les problèmes auxquels font face les apprenants du FLE en ce qui concerne les homophones grammaticaux. Les données ainsi présentées, il convient à présent de les interpréter.

## **CHAPITRE 4**

### **INTERPRÉTATION ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Ce chapitre est consacré à l'interprétation des données collectées à partir des différents outils employés. Il s'agit ici de commenter les résultats et d'en tirer tout le sens dont ils sont porteurs, avec en toile de fond des hypothèses qui ont guidées notre étude. Cette interprétation nous permettra ainsi de conclure sur la/les méthode(s) d'enseignement des homophones grammaticaux dans le sous-système éducatif anglophone à Yaoundé, ce qui donnera une certaine légitimité aux propositions qui suivront dans la troisième partie.

#### **4.1. Interprétation des données**

Il convient de mettre les données recueillies à partir des différents outils de collecte utilisés en relation avec la visée générale de notre étude, ceci en les interprétant.

##### **4.1.1. L'observation directe**

Les données issues de l'observation directe laissent transparaître que les homophones grammaticaux ne sont pas assez pris en considération dans l'enseignement du FLE. Rappelons que nous avons observé dans les cahiers des élèves la manière dont ils orthographient les homophones grammaticaux. En effet, nous éprouvons ce besoin pour nous rendre compte de ce qu'ils savent faire et ce qui leur pose problème.

Nous n'avons trouvé aucun cahier où la forme verbale « ont » ait été bien orthographiée. Les élèves écrivent généralement le pronom indéfini « on » en lieu et place de « ont ». Il est évident qu'ils ont du mal à différencier entre « ont » et « on ».

La préposition « à » est également une source de problèmes pour les élèves de la Form 4 car ils écrivent généralement la forme verbale « a » en lieu et place de la préposition « à ». Rares sont ceux qui parviennent à les différencier. Nos observations nous ont également permis de constater que les élèves de la Form 4 confondent généralement la conjonction de coordination « ou » à l'adverbe « où ». Sur la cinquantaine de cahiers examinés, seul trois (03) élèves parviennent à employer l'adverbe « où » correctement. Tous les autres élèves écrivent « ou » quand il faut écrire « où ».

Cette évaluation diagnostic reste approximative, mais elle donne un aperçu de ce qu'écrivent les élèves sans avoir reçu d'enseignements adéquats sur les homophones grammaticaux.

#### **4.1.2. Les questionnaires**

Comme souligner plus haut, deux questionnaires ont été administrés : l'un adressé aux élèves et l'autre aux enseignants. Ci-dessous sont les observations que les données respectivement obtenus suscitent :

##### **4.1.2.1. Le questionnaire adressé aux élèves**

Les données présentées ci-haut nous permettent d'énoncer les conclusions suivantes :

###### **4.1.2.1.1. L'environnement extrascolaire des homophones grammaticaux**

Les informations obtenues à partir des questionnaires adressés aux élèves nous montrent que les apprenants de la classe de Form 4 sont majoritairement âgés de quinze (15) ans. Ce sont presque tous des adolescents. Ils sont à un âge dit ingrat, où les encadrer est une tâche assez pénible. Ceci est assez évident, si on considère le fait que sur plus de trois cent élèves que compte les cinq (05) Form 4 du L.B.A, seulement deux cent ont bien voulu coopérer. Cela nous laisse comprendre que ce sont des classes difficiles où les enseignants doivent user de beaucoup de tact pour motiver les élèves à apprendre. L'enseignement des homophones grammaticaux peut donc souffrir de cette hyperactivité qui caractérise cet âge. A contrario, cet âge est idéal pour entraîner les élèves à raisonner. Car ceux qui réussissent cet apprentissage sont ceux qui ont un raisonnement pertinent, c'est-à-dire qu'ils arrivent à réfléchir sur la langue.

S'agissant des régions d'origine, nous constatons que seulement 33% des apprenants sont issus de la zone dite anglophone du pays alors que 67% sont issus de la zone dite francophone. Il va sans dire qu'un tel état des choses nous montre la valeur qu'à la langue française pour les apprenants de la Form 4. Ces apprenants utilisent le français à l'école et aussi à la maison. Ils ont donc besoin d'être bien outillés dans cette langue pour pouvoir communiquer de manière orale et écrite.

Le fait que ces apprenants parlent en majorité le français à l'école et à la maison, et cela même pour certains de souche purement anglophone, est un indicateur du fait que la langue

française fait partie intégrante des habitudes linguistiques des apprenants du sous-système éducatif anglophone à Yaoundé. On s'attend donc à ce que l'expression orale et écrite dans cette langue soit beaucoup plus aisée pour eux que pour les apprenants du même sous-système scolarisés dans les zones purement anglophones.

Les questions qui renvoient à l'activité de lecture ont révélé que la plupart des élèves aiment la lecture, malgré le fait qu'ils la pratiquent rarement. Cet état de chose sous-entend que les apprenants ne sont pas en contact avec des sources écrites.

L'environnement extrascolaire de l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux laisse ainsi transparaître le fait que les apprenants sont dans un contexte sociale où règne la langue française et où les situations de la pratiquer tant oralement que par écrit sont quasi inévitables.

#### **4.2.1.2. L'environnement intra-scolaire des homophones grammaticaux**

Les questions portant sur l'enseignement des homophones grammaticaux en milieu scolaire ont dévoilés que les élèves possèdent, pour la plupart, le manuel de français mais sont peu nombreux à posséder un livre de grammaire ou de conjugaison. Dans les faits, cela se traduit par une baisse de la production écrite des élèves. Il va sans dire qu'un tel état des choses influe inexorablement sur le rendement des élèves tant oralement que par écrit.

Les questions qui ont trait à la pratique de la dictée nous fournissent des résultats contradictoires. D'un côté, presque tous les élèves affirment que les enseignants ne leur font pas la dictée en classe. De l'autre, tous les enseignants interrogés disent pratiquer la dictée dans leurs différentes classes de français. Nous avons donc de bonnes raisons de croire que ces données ont été faussées car l'on constate des avis controversés entre enseignants et apprenants. Toujours est-il que la panoplie des fautes d'orthographe, que commettent les élèves de la Form 4, semblent confirmer leurs dires.

En parlant de faire la différence entre le couple d'homophone «à/a», et «où/ou», la plupart des élèves admettent pouvoir les différencier mais nous avons constaté qu'ils n'arrivent pas à reconnaître leurs différentes classes grammaticales. Cette difficulté traduit le fait que les apprenants de FLE ne maîtrisent pas les différentes classes de mots. Tout ceci fait montre de la légèreté avec laquelle le français est enseigné aux élèves du sous-système

éducatif anglophone. On ne saurait donc être surpris de la désinvolture que les élèves manifestent face à l'apprentissage de cette langue.

Il ressort donc que les élèves ont généralement du mal à faire à la différence entre les homophones grammaticaux. Le problème se pose au niveau de la maîtrise des parties de discours et des accords grammaticaux. L'engouement des élèves à apprendre la langue française se heurte à l'absence des prérequis et aussi à celle des documents essentiels (grammaire, conjugaison) pour apprendre. Ces confusions faites par les élèves sur les homophones grammaticaux affectent également l'enseignant qui passe désormais son temps à faire de la remédiation pour pallier aux nombreuses lacunes que les élèves accusent.

#### **4.1.2.2. Le questionnaire adressé aux enseignants**

Les enseignants ont, pour la plupart, reconnu que la langue la plus parlée pendant et après le cours de français par les élèves c'est la langue française. Cette langue s'avère donc être une langue prépondérante et incontournable dans la vie des apprenants anglophones résidents à Yaoundé.

De plus, tous les enseignants interrogés affirment enseigner les homophones grammaticaux dans leurs salles de classe à un rythme plus ou moins constant. Sur les dix (10) enseignants de français, neuf (09) utilisent la méthode «par couple» contre un (01) seul qui enseigne les homophones grammaticaux à l'aide des classes grammaticales. Aucun enseignant n'utilise la «substitution» pour enseigner cette notion. La méthode par couple pourrait donc être à l'origine des confusions homophoniques auxquelles les apprenants du FLE font face dans la mesure où, cette méthode ne permettrait pas aux élèves de comprendre la différence fondamentale qui existe entre les homophones grammaticaux : qu'ils sont issus de différentes classes grammaticales. La méthode par couple s'avère donc inefficace dans l'enseignement des homophones grammaticaux.

S'agissant de la culture littéraire des apprenants du FLE, huit (08) enseignants sur dix (10) sont d'avis que les apprenants n'ont pas une bonne culture littéraire en français. Deux (02) enseignants affirment le contraire. Ce constat suppose que les apprenants sont très peu en contact avec des sources littéraires, que ce soit à l'école ou à la maison. Ceci peut prendre racine dans le fait que les parents eux-mêmes n'ont peut-être pas la culture de la lecture. Il est important de souligner que très peu de parents incitent leurs enfants à lire. Si nous partons du postulat selon lequel la lecture précède l'écriture, nous pouvons facilement comprendre

pourquoi les élèves ont tant de mal à bien orthographier et à différencier les homophones grammaticaux.

D'après les enseignants, on peut identifier plusieurs causes à l'origine des confusions homophoniques chez les apprenants du FLE. Pour certains, le manque de concentration de la part des élèves serait à l'origine. Ils pensent que les élèves ne sont pas assez concentrés quand ils écrivent. Pour d'autres, les ressemblances phoniques des homophones grammaticaux sont la cause des confusions. Pour d'autres encore, les interférences de la langue anglaise dans la langue française seraient à l'origine de ces confusions. Peu sont ceux qui pensent que la non-maîtrise des parties du discours pourrait être à l'origine des confusions sur les homophones grammaticaux.

De tout ce qui précède, nous constatons que les élèves ont une mauvaise maîtrise des parties du discours. Ils ont du mal à identifier les classes grammaticales des mots. L'enseignement des homophones grammaticaux par couple ne semble pas arranger les choses. Au contraire, elle amplifie les confusions et ambiguïtés que suscite cette notion chez les apprenants du FLE. La culture littéraire des apprenants laisse à désirer. Elle est relativement mauvaise car les élèves ne lisent pas régulièrement. Au demeurant, les exercices de rédaction semblent être à l'ordre du jour.

#### **4.1.3. Le test de dictée**

Le test de dictée a montré que les élèves confondent très souvent les différents homophones grammaticaux. Les élèves ont tendance à utiliser un homophone en lieu et place d'un autre ou des autres. Dans certains cas, les élèves ajoutent une lettre aux homophones pour marquer la liaison. C'est le cas de la forme verbale « a » quand elle est précédée d'un mot qui se termine en « n ». Exemple : \* Ce matin, on n'a/na prévu faire une course à vélo. Pendant la dictée, nombreux sont ceux qui ont écrit « à » de cette manière : « n'a » ou « na ».

De plus, nous avons remarqué que les élèves n'ont pas une bonne maîtrise des règles de grammaire. Ils respectent très rarement les accords grammaticaux lorsqu'ils rédigent. Dans les copies, nous avons observé que 51% d'élèves écrivent « on » en lieu et place de « ont ». Les désinences verbales semblent être un cauchemar pour les apprenants du FLE car ils ont du mal à les respecter. 60% d'élèves utilisent « son » en lieu et place de « sont ». En parlant des homophones qui se segmentent, 89.77% d'élèves ont eu du mal à bien écrit « m'a ». La plupart d'entre eux ont écrit l'adjectif possessif « ma » en lieu et place de « m'a » (pronom

personnel + auxiliaire avoir). Ces confusions peuvent découler du fait que les élèves ne maîtrisent ni les parties du discours ni les accords grammaticaux.

#### **4.2. Vérification des hypothèses**

Les conclusions tirées de l'enquête de terrain permettent ainsi de passer au crible les hypothèses émises au départ de cette étude.

L'hypothèse générale de cette étude reposait sur le fait que les apprenants du FLE confondraient les homophones grammaticaux, ceci étant dû à la non-maîtrise des parties du discours et des accords grammaticaux. Cette hypothèse est validée étant donné que le constat général issu de notre étude montre que les apprenants du FLE confondent entre « a » et « à », « ou » et « où ». Ils ont du mal à faire la différence entre les homophones grammaticaux. Cette confusion est faite de manière fréquente par les apprenants du FLE.

L'hypothèse secondaire N° 1, portant sur le fait que l'enseignement des homophones grammaticaux à l'aide des parties du discours permettrait aux élèves de prévenir les confusions et ambiguïtés que suscite l'homophonie, se vérifie, si l'on prend en considération le fait que presque tous les élèves n'ont pas pu identifier les classes grammaticales de « a » et « ou ». De plus, l'étude nous montre que la méthode la plus utilisée par les enseignants dans l'enseignement de cette notion n'est pas la méthode par les classes grammaticales, mais plutôt la méthode par couple d'où les erreurs d'orthographe qui ne cessent d'apparaître dans les cahiers et copies des élèves.

L'hypothèse secondaire N° 2 qui soutient que la maîtrise des accords grammaticaux par les apprenants du FLE faciliterait l'apprentissage des homophones grammaticaux et leur réemploi par ces derniers en situation scolaire et extrascolaire est affirmée. Cette affirmation se vérifie à travers le test de dictée qui nous a permis de constater que la quasi-totalité des apprenants ont du mal à accorder les verbes en rapport avec leurs sujets comme c'est le cas dans la phrase « ...mes parents n'ont plus envie de la faire car ils sont fatigués. » Presque tous les élèves ont mal orthographié les auxiliaires « être » et « avoir » comme on peut le voir dans la phrase qui suit : « ...\*mes parents n'on plus envie de la faire car ils ont/son fatigués ».

L'hypothèse secondaire N° 3, posant le problème du manque de lecture qui est très souvent à l'origine des lacunes observées chez les apprenants est également validée, si on suit les données qui attestent que les élèves n'ont pas une bonne culture littéraire. Ces données

sont confortées par celles qui témoignent que les élèves lisent rarement malgré leur amour pour la lecture.

Ce cadre d'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux nous montre ainsi que l'enseignement de cette notion est entachée de plusieurs lacunes ou difficultés, que nous allons essayer de résoudre à la lumière de certaines théories et méthodes d'enseignement-apprentissage sur lesquelles nous baserons nos propositions. Ceci est l'objet de la troisième partie.

**TROISIÈME PARTIE**  
**RÉNOVATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES HOMOPHONES**  
**GRAMMATICaux**

Cette partie concerne les propositions que nous voulons énoncer pour un meilleur enseignement des homophones grammaticaux et qui mènera à une amélioration de l'expression écrite chez les apprenants du FLE. Nous allons ainsi présenter certaines théories qui rentrent dans le cadre de notre domaine de recherche, avant des modifications que notre environnement d'enseignement-apprentissage implique. Ensuite, nous ferons état des suggestions que nous voulons faire de façon pratique, ce qui aboutira à une fiche de préparation.

## **CHAPITRE 5**

### **NÉCESSITÉ DU RECOURS À UNE NOUVELLE APPROCHE : FONDEMENTS THÉORIQUES**

Ce chapitre présente les approches théoriques qui forment la base de nos propositions. Elles se basent sur des modèles préexistants dont la pertinence dans la quête d'une amélioration de l'expression écrite à travers les homophones grammaticaux qui est notre préoccupation est avérée. Ce substrat théorique, qui sera appliqué dans le cadre d'une fiche de préparation ultérieurement, concerne tant le contenu de la leçon que les moyens de la dispenser, tenant ainsi en compte les problèmes de la spécificité des apprenants, de leur environnement familial et scolaire. Nous convoquerons de ce fait certaines méthodes, modèles et théories dont la complémentarité nous sera salutaire.

#### **5.1. BASES THÉORIQUES**

Les bases théoriques concernent les méthodes et théories dont cette étude s'inspire pour développer une nouvelle approche de l'enseignement des homophones grammaticaux.

##### **5.1.1. Les parties du discours.**

L'étude systématique des différences portant sur les éléments « parties » mis en jeu dans le langage réalisé « discours » a été entreprise il y a fort longtemps par les grammairiens.

Pour Aristote, l'élocution se ramène tout entière aux parties suivantes : la lettre, la syllabe, la conjonction, l'article, le nom, le verbe. Mais Denys de THRACE (~170~90)<sup>40</sup> qui élabore la distinction entre les huit parties du discours met de côté les deux premières de la classification d'Aristote (la lettre et la syllabe), et la liste devient : article, nom, pronom, verbes, participes, adverbes, prépositions, conjonctions. Les quelques variantes que l'on retrouve dans la classification actuelle ne modifie pas fondamentalement celle de Denys de THRACE. Dans la Grammaire générale et raisonnée de PORT-ROYAL<sup>41</sup> se développe la

---

<sup>40</sup> DENYS, De Thrace (~170~90), Linguiste et grammairien grec du 2<sup>e</sup> siècle av. J.-C. On lui doit une grammaire grecque qui a longtemps été pris comme modèle pour le développement de la grammaire moderne.

<sup>41</sup> Jean-Claude Chevalier, « La Grammaire générale de PORT-ROYAL et la Critique moderne » in *Persée* N° 7 vol.2, 1967.

logicisation du langage hérité d'Aristote. Ainsi, la langue française actuelle dispose des catégories pour classer les mots. C'est ce que l'on appelle « les parties du discours ». Elles peuvent aussi être appelées catégories grammaticales, classes grammaticales, classes de mots ou simplement nature des mots. Les parties du discours sont des termes théoriques qui permettent des assertions prédictives. C'est en ce sens qu'ils ont une fonction explicative. On recense généralement neuf (09) parties du discours qui sont classées en deux grands groupes : les mots variables et les mots invariables.

Les mots variables sont des mots qui changent de forme. On en compte cinq dans la langue française : les déterminants, les noms, les pronoms, les adjectifs et les verbes.

Les mots invariables sont des mots qui ne changent pas leur morphologie, qu'ils soient en présence d'un mot qui s'accorde en genre et en nombre. On en dénombre quatre (04) : les conjonctions, les prépositions, les adverbes, les interjections.

La connaissance des parties du discours permet une maîtrise rigoureuse et une certaine simplicité dans l'apprentissage de l'orthographe en général et des homophones grammaticaux en particulier. Les parties du discours s'avèrent donc centrales dans l'enseignement des homophones grammaticaux.

### **5.1.2. Les règles d'accord en français**

On désigne par accord, en grammaire, la co-occurrence de marques entre les unités d'une phrase. Elles sont reliées entre elles par une cohésion grammaticale. Les règles d'accord sont très différentes selon qu'on les examine dans la langue orale ou dans la langue écrite. Dans ce dernier cas, elles manifestent un certain degré de redondance, alors que la langue parlée utilise les morphèmes grammaticaux d'accord avec le simple souci de lever l'ambiguïté de l'énoncé (lorsque le système le permet). « Ils chantent/ il chante » est un énoncé ambigu dans le code oral qui peut avoir des conséquences sur le code écrit si l'ambiguïté n'est pas levée. L'influence de la norme est beaucoup plus sensible en français dans le code écrit. De ce fait, la maîtrise des accords grammaticaux est d'une importance capitale dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux. Elle permet de déterminer la bonne orthographe des mots. L'enseignement et l'évaluation de l'orthographe sont fondamentalement liés à la didactique de la dictée en vue d'une production écrite moins ambiguë.

### 5.1.3. La dictée

Les pratiques traditionnelles et actuelles de l'enseignement de l'orthographe ne nous permettent pas de passer sous silence le problème de la dictée. La dictée prend son origine au XVII<sup>ème</sup> siècle et a été très développée au XIX<sup>ème</sup>. À cette époque, on pouvait distinguer deux types de dictée : la dictée de règles et la dictée de textes littéraires. Sous sa forme traditionnelle, la dictée est un exercice au cours duquel les élèves doivent produire, en l'absence de toute aide extérieure, les formes graphiques correspondant à un texte choisi et lu à haute voix par l'enseignant. Elle peut être définie comme un exercice scolaire où l'enseignant lit un texte aux élèves d'une classe et corrige les copies afin d'améliorer leur orthographe. La dictée consiste à la transcription correcte des mots par les élèves. Elle offre un intérêt pratique en tant que lieu de vérification des connaissances et dans ce cas, elle décrit un exercice de contrôle de faits précis étudiés à des moments différents. À cet effet, l'enseignement de l'orthographe devrait tenir compte des différents types de dictée.

La dictée en situation est une dictée d'énoncés, de résumés, de notes faites. Elle a pour but, de permettre aux élèves de pouvoir écrire les mots d'un domaine précis.

Les dictées d'entraînement systématique comprennent divers types de dictée : la dictée copie, l'autodictée, la dictée des mots appris, la dictée préparée, la dictée d'imprégnation et la dictée de contrôle.

La dictée copie est une dictée où l'élève écrit au rythme imposé par l'enseignant. L'autodictée est un exercice scolaire pour l'apprentissage de l'orthographe. C'est la reproduction de mémoire d'un texte appris par cœur. Ici, l'élève fait appel à sa mémoire visuelle.

La dictée des mots appris est un exercice où des mots, préalablement vus dans la dictée, sont insérés dans une phrase ou un texte qui éclaire leurs sens.

Dans la dictée préparée, l'enseignant écrit le texte au tableau. Il demande aux élèves de repérer les mots difficiles qu'ils rencontrent dans le texte. Après que les élèves aient relevé les mots difficiles, l'enseignant fait la lumière sur ces mots. Le texte étudié, l'enseignant doit plus tard redonner ce même texte aux apprenants pour évaluer leur niveau de compréhension et de rétention. La dictée prépare les élèves à éviter les fautes d'orthographe. Elle contribue au

développement de l'orthographe, à l'enrichissement du vocabulaire par la composition et la dérivation des mots.

La dictée d'imprégnation est un exercice où le texte de dictée est remis aux élèves quelques jours avant l'évaluation. Les élèves ont le devoir de s'approprier le texte avant l'évaluation.

La dictée de contrôle n'est pas un moyen d'acquisition de l'orthographe mais elle permet d'apprécier le niveau des élèves. Seuls les exercices de correction qui s'ensuivent lui donnent une valeur formatrice.

Il convient de noter que les textes de dictée doivent être courts et composés selon le niveau d'acquisition des élèves. Les textes de dictée ne doivent pas être extraits des auteurs classiques dont le langage est étranger aux élèves. Qu'elle soit dirigée, préparée, de contrôle ou d'imprégnation, la dictée vise deux objectifs : évaluer la compétence des élèves et leur faire acquérir des automatismes d'écriture.

La correction amène les élèves à réfléchir sur les fautes commises et sa notation doit prendre en compte les mots incorrects, y compris les mots écrits sans erreurs. Elle doit permettre d'éveiller les élèves sur leurs lacunes et aussi d'améliorer les connaissances orthographiques par le renforcement des automatismes : par exemple indiquer l'orthographe d'un mot mal orthographié et expliquer la règle lorsque celle-ci est mal connue de l'élève.

#### **5.1.4. La méthode déductive et inductive**

L'enseignement, de manière générale, s'appuie sur différentes démarches pédagogiques mises en place par l'enseignant dans sa salle de classe. Il existe plusieurs types de démarche dans le domaine de l'enseignement.

La démarche frontale ou magistrale, qui est l'une des plus anciennes, donne une place prépondérante à l'enseignant. Dans cette démarche, l'enseignant donne la règle à l'élève qui doit l'apprendre pour ensuite l'appliquer au cours de divers exercices. Plusieurs autres démarches tendent à prévaloir sur la démarche magistrale. Parmi celles-ci, se hissent les démarches « déductives et inductives ». Dans la démarche déductive, l'élève part de la découverte de la règle pour aboutir à l'application de celle-ci dans des situations précises. Cette démarche s'oppose généralement à la démarche inductive, dans laquelle l'élève part de l'étude d'un fait pour arriver à une règle générale.

Dans ce travail, il ne s'agit pas d'analyser chacune des démarches mais d'observer quelle démarche semble la plus pertinente dans le cadre de l'enseignement de l'orthographe. Ainsi, il nous semble que les deux dernières démarches soient les plus adaptées à l'enseignement des homophones grammaticaux. En effet, selon les objectifs à atteindre par l'enseignant, ce dernier aura tout intérêt à choisir parmi l'une d'entre elles. Cependant, nous pouvons constater que la deuxième approche (la démarche inductive) est plutôt largement favorisée, étant donné qu'elle prend appui sur des situations problèmes afin de déduire une règle. Dans le but d'opérationnaliser et de dynamiser l'enseignement des homophones grammaticaux, nous convoquons la méthode actionnelle en didactique et la théorie du socioconstructivisme.

### **5.1.5. La méthode actionnelle en didactique du FLE**

Plusieurs approches efficaces ont été définies pour l'enseignement du FLE. Nous retenons ici l'approche actionnelle qui est très liée à la méthode communicative. Elle naît dans les années 90 suivant les travaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR)<sup>42</sup>. Elle s'inspire de la théorie de l'enseignement-apprentissage par l'expérience développée par Jean Jacques ROUSSEAU<sup>43</sup>.

L'approche actionnelle met l'accent sur le manque de relation entre l'apprentissage et les situations de réinvestissement des acquis de l'apprentissage dans des situations autres que celles purement scolaires.

L'objectif est de donner un sens à l'apprentissage en remobilisant l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et le désir d'apprendre.

Dans cette approche de l'enseignement-apprentissage du FLE, le meilleur apprenant équivaut au meilleur usager. C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage. L'intention de communication sans ambiguïté est ainsi indissociable des situations de communication. Les activités qui se prêtent volontiers à l'approche actionnelle sont celles où il faut définir une situation d'apprentissage qui amène les élèves à analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront

---

<sup>42</sup> Cadre Européen Commun de Référence, paru en 2001.

<sup>43</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778), écrivain et philosophe genevois de langue française.

besoin, plutôt que d'appliquer des connaissances dans des tâches proposées. Accomplir la tâche implique de ce fait un certain nombre d'activités toutes reliées dans l'ordre :

-Une activité de réception : lire et écouter.

-Une activité de réflexion qui aboutira à ;

-une activité de production orale et écrite. Ces activités devront respecter les différentes règles que la langue impose.

L'apprenant doit ainsi apprendre à maîtriser les règles que la langue impose s'il ambitionne utiliser la langue efficacement.

### **5.1.6. Le socioconstructivisme**

Le socioconstructivisme sous l'impulsion de VYGOTSKI<sup>44</sup>, naît en réaction aux vues constructivistes développées par PIAGET<sup>45</sup> qui voulait que l'apprenant construise et organise ses connaissances par sa propre action. Il y'avait ainsi un certain apprentissage en isolation, ce qui semble ne pas permettre une élaboration adéquate des représentations du monde. L'apprenant ne peut ainsi être départi de la société dans laquelle il vit.

Le socioconstructivisme perçoit l'action d'enseigner comme une organisation des situations d'apprentissage propice au dialogue en vue de résoudre des conflits sociocognitifs. Apprendre par ailleurs, c'est co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celle d'autrui. Il s'agit de faire correspondre l'apprentissage avec un processus de cohésion sociale dans laquelle les difficultés sont abordées et résolues dans une coopération entre les apprenants. Il existe donc un certain nombre de tâches que les apprenants peuvent effectuer en autonomie, mais aussi, des activités que l'apprenant ne peut résoudre seul. C'est ce que représente la zone proximale de développement où l'apprenant se développe avec l'aide de ses pairs ou de quelqu'un de plus avancé, ce qu'on appelle un capable pair. Il faut donc prévoir des activités qui favorisent le travail de groupe, l'interaction entre les élèves, une interaction qui a un impact positif sur l'apprentissage.

---

<sup>44</sup> VYGOTSKI, Lev, psychologue russe (1896-1934) qui considère que l'enfant évolue en s'appropriant le langage, dont le sens est fixé et apporté par le milieu social.

<sup>45</sup> PIAGET, Jean (1896-1980), psychologue suisse, célèbre pour ses travaux novateurs sur le développement de l'intelligence chez les enfants. Il se consacra essentiellement à la psychologie du développement (appelée aussi « psychologie génétique »), à la psychologie de l'enfant et à la théorie de la connaissance.

## 5.2. La contribution de l'informatique à l'enseignement de l'orthographe

Le mot informatique- contraction d'information et automatique- semble avoir été créé en Allemagne par STEINBUCH<sup>46</sup> qui utilisa le terme « informatique » dans un article publié en 1957. L'informatique est le traitement automatique de l'information à l'aide des programmes (logiciels) mis en œuvre sur ordinateur.

Lorsqu'une personne entre les données d'un texte dans un ordinateur, ces données sont immédiatement traitées. Si ces données comportent des fautes d'orthographe, l'ordinateur les souligne pour indiquer à celui qui entre les données que le texte comporte certaines fautes d'orthographe ou de grammaire. Des propositions sont faites par l'ordinateur en vue d'une correction de la mauvaise orthographe des mots du texte.

Exemple : \*ce matin, ont a prévu faire une course a vélo mes mais parents n'on plus envie de la faire.

À ce moment, l'apprenant se rend compte qu'il y a une erreur d'orthographe dans le texte. Il peut donc là corriger à l'aide des dictionnaires incorporés dans les logiciels de saisie. Étant donné que la plupart des apprenants du FLE confondent les homophones grammaticaux au début de leur apprentissage, il nous semble opportun de les amener à s'entraîner ou à travailler avec des ordinateurs pour asseoir leur maîtrise des règles grammaticales. La dictée administrée en Form 4 nous adonné raisons par rapport aux confusions faites par les apprenants du FLE sur les homophones grammaticaux. Les exercices traditionnels tels que les exercices à trous qui font travailler les élèves sur les homophones grammaticaux peuvent aussi bien s'effectuer sur ordinateur. Une série d'exercices peut être donnée aux élèves pendant leur cours d'informatique sur les homophones grammaticaux dans le but de permettre l'identification de la bonne réponse.

En outre, on peut citer certains avantages qui sont liés à l'usage de l'informatique dans l'enseignement des homophones grammaticaux:

➤ La correction immédiate des erreurs : les enseignants doivent conscientiser les apprenants sur l'importance de l'informatique/l'ordinateur car en dehors des informations qu'on y trouve ou qu'on y relève, les entraînements sur l'envoi des e-mails ou des exercices effectués sur celui-ci nous amène à détecter facilement les erreurs.

---

<sup>46</sup>K, STEINBUCH, *Informatik: Automatische informations verarbeitung*, in "FALSCH Programmiert" Berlin, 1957.

- L'autonomisation de l'apprentissage puisque les logiciels permettent aux apprenants de travailler à leurs rythmes.
- Le développement de la rigueur et de l'attention : une réponse n'étant considérée comme juste que si elle est exactement semblable à la réponse prévue et ceci à l'accent près.
- Enfin la motivation créée par l'usage d'un outil qui rend les élèves actifs.

### **5.3. Esquisse de solution portant sur les programmes et les manuels scolaires**

Les deux programmes actuellement en vigueur dans le sous-système éducatif anglophone s'efforcent de faire une synthèse entre trois types de considérations fondamentalement essentiels :

- Les savoirs nécessaires à l'individu pour s'intégrer et fonctionner dans sa société comme dans d'autres ;
- La structure et l'évolution des connaissances en langue française ;
- Les valeurs ou les idéologies en vigueur dans la société au stade actuel de son développement.

Face à l'intégration progressive de notre société et à l'augmentation des besoins linguistiques des populations, il nous semble que les programmes du FLE accusent un certain retard dans certains domaines. Si nous nous penchons de prêt sur l'orthographe, le constat que nous pouvons faire est que les homophones grammaticaux sont timidement représentés dans les deux programmes de FLE. Le fait que ces deux programmes ne mettent pas l'accent sur les homophones grammaticaux pourrait expliquer sa faible représentation dans les manuels scolaires.

Sans prétendre apporter des solutions définitives, ni même tout à fait satisfaisantes aux problèmes des programmes du FLE et des manuels, nous proposons ici quelques solutions qui nous semblent aller dans le sens de leur amélioration. Pour être plus concret, nous pensons que l'élaboration de nouveaux programmes devrait tenir compte des trois parties de l'orthographe (l'orthographe phonologique, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale) de manière équitable. Ceci devrait se faire de manière explicite.

Étant donné que certaines notions telles que « les homophones grammaticaux » semblent difficiles à enseigner, nous suggérons d'organiser des séminaires de formation dans le but d'enseigner aux enseignants de FLE comment dispenser cette notion efficacement. Ces formations ou recyclages pourraient se faire à un rythme relativement constant pour que les

enseignants puissent se familiariser avec la notion pour ensuite pouvoir l'enseigner, à leur tour, avec aisance.

La vulgarisation des programmes auprès des enseignants nous paraît être une mesure salubre pour faire connaître la place de l'orthographe dans l'enseignement du français. Une vulgarisation des programmes du FLE permettrait aux enseignants de connaître le bien-fondé de ces documents. Les enseignants seront amenés à se familiariser avec ces programmes pour découvrir tout ce qu'ils contiennent. Cette façon de faire empêcherait les enseignants de se cantonner dans le manuel scolaire tel qu'ils le font actuellement.

On peut également suggérer aux personnes responsables de la rédaction et de la diffusion des manuels scolaires de prendre en considération les homophones grammaticaux dans la rédaction desdits manuels. Voilà quelques suggestions dont l'observation pourrait permettre à notre avis, d'améliorer le rendement des élèves et des enseignants.

#### **5.4. L'importance de la lecture : les lectures supplémentaires**

Compte tenu des analyses qui précèdent, nous pensons que la lecture est un exercice nécessaire à la maîtrise de l'orthographe. Aucune culture écrite n'est en réalité possible si cet outil de travail n'est pas maîtrisé. La lecture est un moyen de conditionnement dont l'importance implique un souci pédagogique déterminant. Elle constitue à cet effet l'un des moyens essentiels de culture lui permettant comme le dit LOBROT<sup>47</sup> « de rentrer en communication avec le monde intérieur des autres. »

La lecture prête appui à tous les exercices de la vie scolaire. Sans elle, on ne saurait acquérir l'art du style ou le sens des mots et des choses. L'élève aura du mal à apprendre s'il ne lit pas suffisamment. Une bonne culture littéraire peut être vue comme un prérequis pour une bonne maîtrise des règles d'accord en grammaire. Lire pour l'élève signifiera donc comprendre non pas seulement les idées mais également les règles qui régissent la langue et par ricochet elle pourrait faciliter la maîtrise des homophones grammaticaux. La lecture, clef fondamentale de tout enseignement, constitue un outil sans lequel on ne peut accéder au contenu d'un texte écrit, que ce soit en mathématiques ou en sciences. Elle est une pratique fondamentalement déterminante tant dans la vie scolaire qu'en dehors de l'école.

---

<sup>47</sup>M., LOBROT, *Épreuve pour évaluer la capacité de lecture* (D.Orlec), OCDL, Paris, ESF, 1980.

TORAILLE<sup>48</sup> diront à cet effet que la lecture permet à l'apprenant de « cueillir les pensées d'autrui pour les ajouter à ses propres fonds(...) à son trésor de pensées »

Ainsi, la lecture se présente comme une base fondamentale pour toute initiation. Elle participe à la compréhension d'un texte par la mise en convergence des éléments lexicaux et grammaticaux dudit texte. Le problème de la lecture n'est pas seulement un problème de lexie mais aussi de compréhension, de maîtrises des règles grammaticales à l'intérieur d'un mot, d'une phrase ou d'un texte. C'est la raison pour laquelle l'élève doit constamment prêter attention aux règles grammaticales lorsqu'il lit. Pour se faire, l'élève doit être initié à la lecture syllabique, alphabétique, silencieuse et enfin à la lecture de distraction.

### **5.5. Entraînement permanent en expression écrite**

L'expression écrite tout comme la lecture peut contribuer à la maîtrise des homophones grammaticaux dans la langue française. La production écrite prend en considération la réflexion qui précède l'écriture. Un entraînement constant de la part de l'élève lui permettra non seulement de se familiariser avec les règles de grammaire mais aussi de les utiliser avec aisance. De ce fait, l'élève sera en mesure d'identifier la bonne orthographe quand il sera face à deux ou plusieurs homophones. Cette pratique constante de l'expression écrite réduit les risques de confusion homophoniques auxquels font face la plupart des apprenants du FLE. Un élève qui rédige constamment sous la supervision d'un enseignant sera moins enclin à faire des confusions entre les différents homophones grammaticaux de la langue française.

Au terme de ce chapitre portant sur les suggestions en vue de l'amélioration de la pratique de l'orthographe, nous croyons avoir apporté quelques solutions aux lacunes observées chez les élèves du sous-système éducatif anglophone de la Form 4 du L.B.A. Ces suggestions concernent différents aspects de l'activité d'enseignement des homophones grammaticaux. Des lors, il en découle qu'au-delà de la multiplicité d'exercices portant sur les parties du discours et la dictée, les règles d'accord constituent aussi une méthode efficace pour améliorer le niveau orthographique des élèves. Il serait donc judicieux de familiariser les élèves avec des livres de grammaire et de conjugaison.

---

<sup>48</sup>TORAILLE, Raymond, L'Apprentissage de la lecture, Paris, Hachette, 1991.

## CHAPITRE 6

### PERSPECTIVES PRATIQUES

Nous voulons, dans ce chapitre, mettre en œuvre l'enseignement des homophones grammaticaux. Nous nous intéressons au côté pratique de notre démarche. Le but ici est de montrer clairement comment enseigner les homophones grammaticaux dans une classe de FLE. Une brève description des étapes sera suivie d'une fiche de préparation.

#### 6.1. L'enseignement des homophones grammaticaux

L'enseignement des homophones grammaticaux, tels que proposé par les didacticiens, respecte la méthode inductive. Il s'arrime également à la théorie socioconstructiviste. Dans cet enseignement, on part toujours d'une situation-problème pour aboutir à la construction de la règle. Une situation-problème peut se définir de la manière suivante : « situation d'apprentissage autour d'un obstacle à franchir. Elle présente un défi à la portée de l'élève, qui, au départ ne dispose pas des moyens pour trouver la solution recherchée »<sup>49</sup>. À travers la mise en place de ces situation-problèmes, l'objectif est de faire en sorte que l'élève construise la règle, sur la base de laquelle il pourra établir la différence entre les homophones grammaticaux. De cette manière, l'élève aura plus de chances de comprendre la langue française, étant donné qu'il joue un rôle actif dans le processus d'enseignement-apprentissage de ses savoirs. Par conséquent, la règle n'aura pas de sens pour un élève qui ne sera pas confronté aux situation-problèmes que crée la langue française.

Concernant la programmation envisagée sur l'enseignement des homophones grammaticaux, les didacticiens proposent une programmation « spiralaire ». Cette programmation permet de complexifier, au fur et à mesure, l'approche utilisée dans l'enseignement d'une notion. L'enseignement des homophones grammaticaux commencera ainsi par les plus simples aux plus complexes. Les plus simples sont ceux qui ont déjà été vus dans les classes inférieurs, notamment Form 1, 2 et 3. Il est à noter que les élèves sont déjà confrontés à l'homophonie en raison de l'étude des verbes et des prépositions. Progressivement, les programmes complexifieront l'enseignement des homophones grammaticaux, en étudiant les plus difficiles que les élèves rencontrent de plus en plus, en raison d'une étude plus approfondie de la langue française.

<sup>49</sup>Académie de Limoges, « les homophone : La délicatesse des homophones », *Attentif*, N° 102, 2011.

Nous pensons que ce type de programmation sera favorable à l'acquisition des homophones grammaticaux. En étudiant régulièrement les homophones grammaticaux, à l'aide de leurs classes grammaticales, l'élève sera capable d'éviter les confusions que suscite cette notion.

## **6.2. Les étapes d'une leçon sur les homophones grammaticaux**

Nous partons de l'objectif qu'à la fin de la leçon, les élèves seraient capables de bien orthographier les homophones grammaticaux donnés. Il s'agit ici de définir les étapes nécessaires pour enseigner les homophones grammaticaux. Ces étapes répondent aussi bien à l'emploi d'une méthode particulière qu'aux dispositions des apprenants. Il est à noter que les élèves ont des prérequis qui doivent être réinvestir pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous adopterons ainsi l'approche suivante :

➤ La révision des parties du discours auxquelles appartiennent les homophones grammaticaux qui vont être étudiés. L'objectif ici est de créer un lien entre ce que les élèves ont déjà acquis et ce qu'ils sont sur le point d'acquérir.

➤ L'utilisation d'un corpus qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage en lui offrant l'opportunité d'identifier les homophones grammaticaux du texte. Les élèves sont appelés à identifier et à souligner les différents mots du corpus qui se prononcent de la même manière mais s'écrivent différemment. L'objectif visé à ce niveau est la découverte des homophones grammaticaux.

➤ L'identification des classes de mots des homophones grammaticaux. Les élèves identifient les différentes classes grammaticales des homophones grammaticaux. C'est à dire qu'ils classent les homophones grammaticaux dans leurs différentes catégories grammaticales.

➤ La substitution des homophones grammaticaux. À ce niveau, on identifie les mots avec lesquels les homophones grammaticaux peuvent ou ne peuvent pas être remplacés. Ceci permet de voir que certains mots d'une même classe grammaticale peuvent se substituer mutuellement.

➤ Formulation de la règle. La règle est déduite du corpus, par les élèves. Elle s'applique facilement aux homophones grammaticaux donnés. Grâce à cette règle, les élèves pourront facilement employer les homophones grammaticaux sans les confondre.

➤ À la suite de la formulation de la règle, des exercices de fixation et d'application sont proposés aux apprenants pour savoir si la notion a été comprise.

### **6.3. Fiche de préparation**

**Nom de l'enseignant** : APAJIE NGOULE Emmanuel

**Établissement** : Lycée bilingue d'application de Yaoundé (L.B.A)

**Classe** : Form 4 D

**Effectif** : 89

**Matière** : français

**Leçon** : Orthographe

**Titre** : Homophone grammaticaux : les contextes d'emplois de « a » et « à ».

**Heure** : 09h 50minutes – 10h 30minutes

**Durée** : 50 minutes

**Date** : Lundi, 16 mars 2015

**Prérequis** : les élèves sont capables de conjuguer les verbes et d'identifier les prépositions.

**O.P.O.** : À La fin de la leçon, les élèves devraient être capables :

- d'utiliser correctement les homophones grammaticaux « a » et « à »
- d'identifier leurs différentes classes grammaticales,

Étapes	O.P.I	Durée	contenus	Supports didactiques	Activités d'enseignement-apprentissage	
					Activités du professeur	Activités de l'élève
Mise en train	Mettre les élèves en condition. Vérifier si les élèves peuvent conjuguer le verbe « avoir » au présent de l'indicatif et s'ils connaissent les prépositions.	<b>05 min</b>	Le verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif : <b>Avoir</b> J'ai Tu as Il/Elle a Nous avons Vous avez Ils/Elles ont - <b>Certaines prépositions</b> : à, de, pour, par, sous, etc.	Tableau noir, craie	Quelles sont les formes du verbe « avoir » conjugué qui se prononcent de la même manière que des prépositions ?	Réponse attendue : « a » et « à »
Présentation	Permettre aux élèves de lire et d'observer les deux corpus.	<b>10 min</b>	<b>Corpus 1</b> -Nadia nous a écrit une carte postale. -Jean a 20 ans. -La météo a prévu un fort coup de vent  <b>Corpus 2</b> -Donne une feuille à ton voisin. -Il faudra penser à le prévenir. -Je ne sais pas à quoi il pense.	<b>Corpus 1 &amp; 2</b>	-L'enseignant lit le texte puis il demande aux élèves de lire à leur tour.  -Soulignez les mots des deux corpus qui se prononcent de la même manière.  -Est-ce que ces mots qui se prononcent pareillement s'écrivent aussi de la même manière ?	-Les élèves écoutent la lecture du professeur puis ils lisent le texte à leur tour.  -Les élèves soulignent tous les « a » du premier corpus et aussi les « à » du deuxième corpus.  -Réponse attendue : Non, « a » et « à » ne s'écrivent pas de la même manière.

					<p>-Comment appelle-t-on deux ou plusieurs mots qui se prononcent de la même manière ?</p> <p>-Pourquoi les appelle-t-on « homophones »</p>	<p>-Réponse attendue : on les appelle « les homophones »</p> <p>Réponse attendue : on les appelle homophone parce qu'ils se prononcent de la même manière.</p>
--	--	--	--	--	---	--

<b>Manipulations et exploitations</b>	<p>Amener les élèves à identifier la nature des homophones grammaticaux « a » et « à »</p>	<b>10 min</b>	<p><b>I- <u>La nature des homophones grammaticaux « a » et « à »</u></b></p> <p><b><u>1. « a » :</u></b> « a » est un verbe. C'est le verbe « avoir » à la troisième personne du présent. C'est aussi l'auxiliaire « avoir » dans une forme au passé composé.</p> <p><b>Exemples :</b> -Nadia nous <u>a</u> écrit une carte postale. -Mon frère <u>a</u> très faim.</p> <p><b><u>2. « à » :</u></b> « à » est une préposition. Elle introduit généralement un complément d'objet indirect (COI).</p> <p><b>Exemple :</b> -Iras-tu <u>à</u> la piscine mercredi prochain ? -le train pour Douala part <u>à</u> 7H22</p>	<b>Corpus 1 &amp; 2</b>	<p>Quand écrit-on « a » ?</p> <p>Quelle est la nature de « a » :</p> <p>Par quoi peut-on le remplacer ?</p> <p>Quand écrit-on « à » ?</p> <p>Quelle est la nature de « à » ?</p> <p>Peut-on le remplacer par « avait » ?</p> <p>Est- ce que « a » et « à » on la même nature ?</p>	<p>Réponse attendue : on écrit « a » quand :</p> <p>-il s'agit du verbe « avoir » à la troisième personne du présent.</p> <p>-quand il s'agit de l'auxiliaire « avoir » dans une forme, au passé composé.</p> <p>-« a » est un verbe.</p> <p>On peut le remplacer par « avait ».</p> <p>Réponse attendues : -on écrit « à » pour introduire un complément d'objet indirect (COI).</p> <p>-« à » est une préposition.</p> <p>Non on ne peut pas le remplacer par « avait »</p> <p>Non, ils ont deux natures différentes</p>
---------------------------------------	--	---------------	--	-------------------------	--	--

**II-reconnaitre et identifier les homophones grammaticaux et « à »**

**1. « a »**

On peut remplacer « a » par « avait », c'est-à-dire mettre la phrase à l'imparfait.

**Exemple :**

-Kevin **a** une blouse neuve  
Kevin **avait** une blouse neuve.

On peut aussi remplacer « a » par sa forme négative.

**Exemples :**

-Kevin **n'a pas** une blouse neuve  
-Kevin **n'avait pas** une blouse neuve.

**2. « à » :**

On ne peut pas remplacer « à » par « avait ».

**Exemple :**

-Nous restons **à** la maison  
\*Nous restons **avait** la maison.

<p style="text-align: center;"><b>Fixation</b></p>	<p>Renforcer la distinction entre les homophones grammaticaux « a » et « à » et se rassurer que les élèves peuvent les différencier.</p>	<p style="text-align: center;"><b>10 min</b></p>	<p><b><u>Exercice d'application</u></b>  <b><u>Consigne :</u></b>  <b>Complète les phrases suivantes avec « à » ou « a ».</b></p> <p>Toute la nuit, le vent <u>a</u> souffle. Il <u>a</u> couché les maïs. Ce matin, la pluie s'est mise <u>à</u> tomber.  L'automobiliste <u>a</u> cherché <u>à</u> éviter un obstacle sur la route <u>à</u> cinq mètres du village.</p>	<p>Tableau noir, craie</p>	<p><b><u>Consigne :</u></b>  voici un texte à compléter par « a » ou « à ». Quelle méthode vas-tu employer pour savoir qu'il s'agit du verbe « a » ou de la préposition « à » ?</p>	<p>Les élèves font l'exercice avec la participation de l'enseignant.</p>
--	--	--	---	----------------------------	---	--

<b>Évaluation</b>	<p>Vérifier si les élèves sont capable d'employer le verbe « a » et la préposition « à » correctement et sans les confondre.</p> <p>Pour maintenir les élèves en contact avec la langue française après les cours.</p>	<b>10 min.</b>	<p><b><u>Exercice d'évaluation</u></b>  <b><u>Consigne :</u></b>  <b>complète les phrases suivantes avec « a » ou « à »</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. On vous <b>a</b> renseigné sur la route <b>à</b> suivre?</li> <li>2. Je n'ai plus envie d'aller <b>à</b> la piscine, il y <b>a</b> trop de monde.</li> <li>3. Tu es parti <b>à</b> cause de la pluie ou parce qu'il <b>a</b> fermé la porte.</li> <li>4. Mon petit frère <b>a</b> deux sacs <b>à</b> dos.</li> <li>5. Elle <b>a</b> consenti <b>à</b> se marier avec moi.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b><u>Devoir</u></b></p> <p><b><u>Consigne :</u></b>  Construit 05 phrases avec le verbe « a » et cinq autres phrases avec la préposition « à ».</p>	Tableau noir, craie.	<p>L'enseignant donne un exercice à faire aux élèves.</p> <p>L'enseignant met le devoir au tableau.</p>	<p>Les élèves font l'exercice dans leurs cahiers.</p> <p>Les élèves recopient le devoir dans leurs cahiers.</p>
-------------------	--	----------------	--	----------------------	---	---

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Notre étude portait sur la place des homophones grammaticaux dans une classe de français dans le sous-système éducatif anglophone. Nous sommes parti du constat selon lequel les apprenants du FLE ne maîtrisent pas les homophones grammaticaux. Qu'ils sont en proie aux confusions homophoniques qui se matérialisent par l'usage abusif des homophones grammaticaux. Nous nous sommes ainsi demandé si ces problèmes ne proviendraient pas du fait que les homophones grammaticaux soient quasi absents dans les programmes et manuels scolaires en vigueur et aussi que leur apprentissage ne prend pas en compte les parties du discours. Nous avons ainsi émis un certain nombre d'hypothèses, au rang desquelles la principale tenait en ceci que l'enseignement des homophones grammaticaux à l'aide des parties du discours permettrait aux élèves d'éviter les confusions et ambiguïtés que suscite l'homophonie, ceci, pour une meilleure compétence écrite des apprenants du FLE dans la langue cible.

Pour mener à bien notre étude, nous avons tout d'abord procédé à une mise au point théorique, qui nous a permis de préciser le sens sous lequel nous entendons chacun des concepts majeurs de l'étude, notamment, les notions d'orthographe, des homophones grammaticaux, de français langue étrangère, d'enseignement et d'apprentissage. La revue de la littérature qui a suivi cette définition des concepts nous a permis de faire un tour d'horizon des études antérieures sur les homophones grammaticaux et les sujets connexes. Ces études nous ont révélé que les homophones grammaticaux connaissent une pratique assez faible dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Cependant, quelques études se sont penchées sur la question, relevant ainsi les difficultés qui entourent sa pratique, notamment en matière de méthode d'enseignement, de support didactique, des confusions homophoniques et de leur importance dans l'apprentissage de la langue française. Ces études proposent également des solutions diverses pour mieux enseigner les homophones grammaticaux, notamment à l'aide des parties du discours et des règles d'accord en grammaire.

Cette revue de la littérature a servi de base pour la précision du cadre de notre étude. En situant cette dernière dans la sphère scientifique, nous prouvant ainsi son originalité. Notre étude démontre comment elle compte être une continuité et une innovation par rapport à ce qui a déjà été fait. Ce préalable nous a ainsi conduit à la présentation de notre champ de travail, en mettant en exergue notre échantillon qu'est la classe de Form4, ainsi que les différents outils employés pour la collecte des données : l'observation directe, les questionnaires, et le test de dictée.

Les données obtenues de ce travail de terrain ont été ensuite présentées suivant des entrées tabulaire et textuelle. Elles nous ont ainsi révélé que les homophones grammaticaux sont enseignés de manière inadéquate dans les classes de Form 4. Nous avons ainsi pu remarquer que les apprenants de la Form 4 à Yaoundé sont principalement issus de la couche francophone de la société, et que la tendance générale est que ces apprenants rédigent relativement bien, même si les accords en grammaire ne sont pas toujours respectés. On note dès lors une confusion permanente sur l'emploi des homophones grammaticaux et qui n'est que passivement contrôlé par l'enseignant. Il en ressort donc que les apprenants savent relativement bien écrire mais sont généralement enclin à confondre les différents homophones grammaticaux. On se retrouve ainsi avec une méthode (par couple), qui n'est pas propice à l'enseignement des homophones grammaticaux, due au fait qu'il ne prend pas en compte les parties du discours et les règles d'accord en grammaire.

Ces remarques ont engendré la recherche de solution pour améliorer l'enseignement des homophones grammaticaux. Nous nous sommes ainsi inspiré de quelques théories et méthodes d'enseignement-apprentissage, socle de nos propositions, pour aboutir à des suggestions en termes de contenu et de démarche de l'enseignement des homophones grammaticaux. Ces suggestions se sont matérialisées par une fiche de préparation. Nous avons, dans un premier temps, passé en revue les méthodes et pratiques utilisées dans l'enseignement des homophones grammaticaux, pour aboutir au choix de la méthode inductive que préconisent CATACH et VALLEREAU. Dans cette méthode, on va du particulier au général, c'est-à-dire que la règle est d'abord découverte avant d'être appliquée à une panoplie d'exercices. Mais, les problèmes relevés dans le processus d'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux nous ont amené à considérer d'autres théories qui peuvent être mises à contribution dans notre recherche de solutions. C'est ainsi que nous avons présenté la théorie actionnelle en didactique du FLE, développée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), qui veut que toute action d'apprentissage débouche sur une action concrète et pratique, de même que la théorie socioconstructiviste de VIGOTSKY en psychologie de l'apprentissage, qui fait de la construction du savoir un exercice de groupe. Ces divers points de vue sur le processus enseignement-apprentissage ont influencé la rénovation pédagogique que cette étude propose pour l'enseignement des homophones grammaticaux. Nous percevons ainsi les homophones grammaticaux comme une partie de la langue française qui consiste à faciliter la maîtrise de cette langue tant sur le plan oral que sur

le plan écrit. Elle tend à éliminer les confusions auxquelles les apprenants du FLE font face et à permettre un emploi facile de la langue sur le plan écrit.

Ce point de vue est matérialisé dans une fiche de préparation portant sur les homophones grammaticaux choisis en fonction de la classe ou niveau des élèves, de leurs utilisations, et des objectifs d'apprentissage des élèves sujets de notre enquête. Dans son déroulement, cette leçon se décline en trois (03) phases : la présentation et la manipulation du corpus, la découverte de la règle et l'application de celle-ci qui met en exergue le fait que l'enseignement des homophones grammaticaux fait intervenir conjointement la similarité entre les mots homophones (même son) et leurs différences (différentes classes grammaticales). Ceci permet que les confusions et ambiguïtés qui sont perçus à première vue par les élèves, soient résolues. Il s'agit d'amener les élèves à bien orthographier les mots homophones à l'aide des parties du discours et des accords grammaticaux. Ce faisant, les confusions et les ambiguïtés que suscite l'homophonie chez les apprenants du FLE se clarifient grâce aux parties du discours. L'apprenant du FLE peut de ce fait, employer les homophones grammaticaux sans risque de se tromper ou de les confondre.

Dans le but de faciliter l'intégration sociale des apprenants du FLE, sans oublier leur épanouissement scolaire, il convient que les propositions faites ici soient prise en compte pour une reconsidération de la place des homophones grammaticaux, qui est d'une importance certaine pour l'acquisition des compétences écrites.

La présente étude se veut donc être un appel à revoir les homophones grammaticaux comme un moyen sûr d'obtenir une meilleure production écrite du français par les apprenants du sous-système éducatif anglophone. La classe de français reprendrait ainsi tout son sens si elle donne aux apprenants du FLE les moyens d'utiliser la langue française avec aisance tant à l'oral qu'à l'écrit.

Ce travail, à visée professionnelle, nous a permis de nous frotter à des recherches didactiques sur l'enseignement des homophones grammaticaux. Cette proximité nous a été bénéfique dans la mesure où elle nous a permis de construire une méthode didactique nouvelle pour faciliter l'enseignement. Ainsi, ce mémoire a permis une réflexion sur la manière de concevoir l'enseignement des homophones grammaticaux qui constituent, à notre avis, une difficulté pour les apprenants et enseignants du FLE.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### I. TEXTES OFFICIELS

- MINEDUC, *Programme de français (French) en classe anglophone des établissements d'enseignement secondaire général*, Yaoundé, 1997.
- MINESEC, *Programme de français deuxième langue au premier cycle pour les élèves des classes anglophones : classes de Form1 et Form2*, Yaoundé, 2014.

### II. OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Aktouf, Omar, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Montréal, Presses universitaires de Québec, 1987, 213 pages.
- BEAUD, Michel, *L'Art de la thèse*, Paris, La Découverte, 2006, 196 pages.
- BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Éditions clé, 2005.
- EPHÉMÉRIDE, Dictionnaire, Données encyclopédie Universalis 2011, Paris, 2010.
- FRAGNIERE, Jean Pierre, *Comment réussir un mémoire*, 3e édition, Paris, Dunod, 2001, 117 pages.
- Le GRAND ROBERT de la langue française, 2005.

### III. OUVRAGES CRITIQUES

- ANGOUJARD, André, *Savoir orthographier*, Paris, Hachette Éducation, 1994.
- BRISSAUD, Catherine, *Le cas des homophones*, Paris, Les cahiers pédagogiques, 2006.
- BRISSAUD, Catherine., & COGIS, Danièle., *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris, Hatier, 2011.
- CATACH, NINA, *L'orthographe, Que sais-je ?*, Paris, PUF, 2003.
- CHERVEL, André, *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris, Retz, 2008.
- COGIS, Danièle & BRISSAUD, Catherine, *L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ?*, Paris, Repères, 2003.
- COGIS, Danièle, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, Paris, Delagrave, 2005.

- COGIS, Danièle. & ROS-DUPONT, Michelle, *Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 9, 89-98, 2003.
- DELSOL, Alain. *L'acquisition de l'orthographe des homophones non homographes de /sE/ ?*, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2003.
- DENYS, De Thrace (~170-~90), Linguiste et grammairien grec du 2<sup>e</sup> siècle av. J.-C. On lui doit une grammaire grecque qui a longtemps été pris comme modèle pour le développement de la grammaire moderne.
- FAYOL, Michel., & JAFFRÉ, Jean-Pierre, *Orthographe*, Paris : PUF, 2008.
- GOUGENHEIM, Georges, & alii, *L'élaboration du français fondamental (1<sup>er</sup> degré)*, Paris, Didier, 1964.
- HAAS, Ghislaine, & alii, *Classe et fonctions grammaticales au quotidien*, CRDP de Bourgogne : Au quotidien, 2009.
- HONVAUL-DUCROCQ, Renée, JAFFRÉ, Jean-Pierre, & DUCARD, Dominique, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan, 1995.
- LEFRANÇOIS, Pascale, *Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ?* *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2003, pp. 67-76, 2003.
- Michel LOBROT, *Épreuve pour évaluer la capacité de lecture (D.Orlec)*, OCDL, Paris, ESF, 2005.
- PELLAT, Jean-Christophe., *Quelle grammaire enseigner ?* Paris, Hatier, 2009.
- PELLETIER, Liliane, & LE DEUN Élisabeth, *Construire l'orthographe. Nouvelles Pratiques et nouveaux outils*, Paris, Magnard, 2004.
- PIAGET, Jean (1896-1980), psychologue suisse, célèbre pour ses travaux novateurs sur le développement de l'intelligence chez les enfants. Il se consacra essentiellement à la psychologie du développement (appelée aussi « psychologie génétique »), à la psychologie de l'enfant et à la théorie de la connaissance.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1712-1778), écrivain et philosophe genevois de langue française.
- SAUTOT, Jean-Pierre, *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*, Paris, CNDP Académie de Grenoble, 2002.
- TORAILLE, Raymond, *L'Apprentissage de la lecture*, Paris, Hachette, 1991.
- VYGOTSKI, Lev, psychologue russe (1896-1934) qui considère que l'enfant évolue en s'appropriant le langage, dont le sens est fixé et apporté par le milieu social.

#### IV. ARTICLES

- BELARD, Annick, & alii, « Enseigner l'orthographe », in *Maitrise du langage et de la langue française*.
- BRISSAUD, Catherine, « Le cas des homophones » in *Cahiers pédagogiques Orthographe* n°440, 2006, pp 47-48.
- COMU-LEYRIT, Annie, « Les homophones », in *Les cliniques d'ortho-édition*. France.
- DANIELLOU, François, « L'orthographe n'est pas soluble dans les études supérieures » in *OCTARES* Édition, France.
- DROUARD, Françoise, « Les homophones grammaticaux », in *Animation pédagogique circonscription de Crolles*, 2012.
- DROUARD, Françoise, « Orthographe CP-CE1 » in *Circonscription du 22 Octobre 2008*.
- FRÉMONT, Michèle, et LEMIEUX, Louise, « Homophones grammaticaux de catégories différentes », in *Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique CCDMD, Montréal*
- GELAIS, Saint Yves, « L'accord du verbe en français : Contraintes syntaxiques et sémantico-pragmatiques », in *Hebdomadaire de l'université du Québec à Chicoutimi*.
- HOUDIARD, Bonnaventure, & RÉALINI, Catherine, in « Homophones grammaticaux », in *Condensé de cours d'orthographe en 40 règles*.
- JAFFRÉ, JEAN-PIERRE, « Pourquoi ça s'écrit pareil ? » Des pratiques langagières aux savoirs, *Repères* n°65, 1985, pp 49-59.
- STEINBUCH, Karl, in « Informatik: Automatisheinformationsverarbeitung », 1959.
- MBONDJI MOUELLE, Marie-Madeleine, « Le français en milieu scolaire anglophone au Cameroun : analyse sociolinguistique et problématique didactique », in *Syllabus, Review*, vol 1, no 7, 1999, pp. 169-188.
- ROS-DUPONT, Michelle, « Des situations pour enseigner l'orthographe » in *Cahiers pédagogiques Orthographe* n°440, 2006, pp 49-51.
- R. TORAILLE & alii, *Psychopédagogie, pratique d'adaptation*, in « MAROZI », 1975, p.24.

## V. MÉMOIRES ET THÈSES

- BAYIHA, Henri François, *Problématique de l'enseignement de l'orthographe au 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun*, Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 1989, INÉDIT.
- KEUDEM, Bernadette, *L'interaction comme facteur déterminant dans le processus de la didactique du FLE : cas des élèves du niveau I du Lycée bilingue d'Our Lady Seat of Wisdom College, et du Government High School Fontem*, Mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé, 2009, INÉDIT.
- MBALLA ABOUI, Pauline, *De l'évaluation de l'orthographe : proposition du mode de correction par pourcentage*, DIPES II, ENS Yaoundé, 2012, INÉDIT.
- THEROUANNE, Pierre, *Effet du contexte lexical sur l'accès à la signification des homographes polarisés*, Université d'AIX-Marseille I, 2000.
- BELIBI, Alexis, *Analyse des obstacles à l'enseignement-apprentissage du français au Cameroun : le cas de la méthode de lecture dite S.L.I.P.E.C.*, Université de Stendhal-Grenoble III, 1995.
- BROYEZ, Hélène, *Observation de trois approches rééducatives de l'orthographe lexicale à travers l'étude fine de cas individuels chez les enfants âgés de 9 à 11 ans présentant une dyslexie-dysorthographe développementale*, Mémoire de capacité d'orthophoniste, Université de Henry Poincaré, Nancy I, 2010.
- CARUSO Régis, *Comment améliorer l'orthographe dans une classe de 5<sup>e</sup>*, Mémoire de Master, IUFM de l'académie de Montpellier, 2000.
- DOGMO, Thomas, *Les difficultés des élèves de CMII en milieu urbain dans la production des textes écrits. Suggestions pour une pédagogie de l'expression écrite*, Mémoire de DPEN II, ENS, Yaoundé, 1993, INÉDIT.
- DURET, Laura & ZECCA, Adeline, *Peut-on enseigner efficacement les homophones grammaticaux en les étudiants séparément ?*, Mémoire de Master, Université Joseph Fourier, Grenoble, 2013.
- LOBE ETAME, Jacky, *Essai d'analyse des échecs en orthographe française : le cas d'une classe de 3<sup>e</sup> dans l'enseignement secondaire général du Cameroun*, Mémoire de DIPES II, ENS, Yaoundé, 1990, INÉDIT.
- MBEN, Simon Pierre, *Analyse du support didactique dans l'enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Mémoire DIPES II, ENS, Yaoundé, 1997, INÉDIT.

- NDOM, Marie-Cloé, *Les fautes d'orthographe lexicale au cycle d'éveil*, Mémoire DIPES II, ENS, Yaoundé, 2005, INÉDIT.
- NNAME EKOUGOU, David Gildas, *La place de la lecture oralisée dans une classe de français dans le sous-système anglophone*, Mémoire DIPES II, ENS, Yaoundé, 2012, INÉDIT.
- VALLEREAU, Gwenaëlle, *L'enseignement des homophones grammaticaux dans les manuels de cycle III*, Mémoire de Master 2, Université Villeneuve d'Ascq, 2012.

## VI. MANUELS

- KANG, Dickson, & alii, *Le Réseau du français 4*, Yaoundé, Nmi Education, 2007.
- MBINKAR, Emmanuel, *Excellence en français 4*, Yaoundé, Publishing company Ltd, 213.
- TARKEH, Victor, & alii, *Apprenons le français 4*, Buea & Bamenda, ANUCAM EDUCATIONAL BOOKS PLC, 2006.

## VII. SOURCES ÉLECTRONIQUES

- <http://www.wikidictionnaire.fr/wiki/enseignement>(consulté le 17 septembre 2014)
- <http://www.ccdmd.qc.ca>(consulté le 23 janvier 2015)
- <http://www.j-ai-reve-que.eklablog.fr>(consulté le 4 mars 2014)
- <http://www.aclimoges.fr/maths-sciences/accueil/ERR/pr%E9sentation%20situations%20probl%C3%A8mes.pdf>. (consulté le 20 février 2015)
- <http://www.eduscol.education.fr/pid26179/c-maitrise-langue-fran%C3%A7aise.html>(consulté le 4 mars 2014)
- [http://www.scienceshumaines.com/les-devoirs-scolaires-a-quoi-ca-sert\\_fr\\_15609.html](http://www.scienceshumaines.com/les-devoirs-scolaires-a-quoi-ca-sert_fr_15609.html)(consulté le 11 mars 2015)
- <http://onaya.eklablog.com/10-conseils-pour-rendre-les-eleves-autonomes>(consulté le 2 mai 2014)
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-évaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>(consulté le 9 avril 2014)
- [http://www.mailto:ecole.drouard@free.fr](mailto:ecole.drouard@free.fr) (consulté le 23 mars 2015)
- [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458-726x\\_1967\\_num\\_2\\_7\\_2880](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726x_1967_num_2_7_2880) (consulté le 20 février 2015)

## **ANNEXES**

## DICTÉE

### *Vivent les vacances*

Je suis en vacances avec ma mère, mon père, et tous mes frères et sœurs. Ce matin, on a prévu faire une course à vélo mais mes parents n'ont plus envie de la faire car ils sont fatigués. L'année dernière, mon frère m'a appris à faire du vélo. Il a jeté son vieux vélo quand on lui a acheté un nouveau. On nous a renseignés sur la route à suivre pour nous rendre à la plage. Ce soir, tout le monde ira à la plage. Qu'elles sont belles les vacances.

Jeudi, le 30 Avril 2015

Français

Dictée

Vivement les Vacances

Je suis en vacances avec ma mère, mon père, et avec mes frères et sœurs. Ce matin, on a prévu faire une course à vélo mais mes parents n'ont plus envie de la faire car ils sont fatigués. L'année dernière, mon frère me a appris à faire du vélo. Il a jeté son vieil ancien vélo quand on lui a acheté un nouveau. On nous a renseigné sur la route à suivre pour nous rendre à la plage. Ce soir, tout le monde ira à la plage. Quelles sont belle les vacances !

Jeudi 30 April 2015

Dictée

Je suis en vacance avec ma mère, mon  
père, et tous mes frères et sœurs. Ce  
matin, on est prévu faire une course  
à vélo mais, mes parent n'ont plus  
envie de la faire car ils sont fatigués  
de l'anné dernier, mon frère me  
après à faire du vélo. Il est allé  
acheter son vieux vélo quand on est  
à acheter un nouveau. On nous est  
renseigner sur la route à suivre pour  
nous rendre à la plage. Ce soir,  
tous le monde ira à la plage.  
Quelle sont belle les vacances.

Jeudi 30 April 2015

Dictée

Je suis en vacance avec ma mère, mon  
père, et tous mes frères et sœurs. Ce  
matin, on est à prévue faire une course  
à vélo mais, mes parent n'ont plus  
envie de la faire car ils sont fatigués  
la l'anné dernier, mon frère me  
après à faire du vélo. Il est à acheter  
cheter son vieux vélo qu'ind on est  
à acheter un nouveau. On nous est  
renseigner sur la route à suivre pour  
nous rendre à la plage. Ce soir,  
tous le monde ira à la plage.  
Quelle sont belle les vacances.

Vivement les vacances

Je suis en vacances avec ma  
 mère, mon père, et toute mes frères et sœur.  
 Ce matin, on a n'appris fait une course  
à vélo mais mes parents n'ont plus envie  
 de la faire car il sont fatigués. L'année  
 dernière, mon frère me a appris à faire du vélo.  
 Il a jeté son un vélo quand on lui a  
acheté un nouveau. on nous a renseignés  
 sur la route à suivre pour nous rendre  
à la plage. Ce soir, tout le monde ira à  
 la plage. Quel sont belle les vacances!

## Dictée

Vivement les vacances

Je suis en vacances avec

ma mère, mon père et tous mes frères et  
sœurs. Ce matin, on a prévu faire une course  
a vélo mais mes parents n'ont plus envie de  
la faire car ils sont fatigués. L'année dernière,  
mon père m'a après a faire du vélo. Il a  
gagé son vieux vélo quand on lui a acheté  
un nouveau. On nous a renseigné sur la route  
à suivre pour nous rendre a la plage. Ce  
soir, tout le monde ira a la plage. Quelles  
sont belles les vacances !

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ÉLÈVES DE LA FORM 4 DU LYCÉE  
BILINGUE D'APPLICATION DE YAOUNDÉ**

Ce questionnaire est formulé à l'intention des élèves de la Form 4 du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé (L.B.A). Nous vous prions d'y répondre objectivement pour l'avancement de la recherche. Nous tenons à vous rassurer de la confidentialité des informations qui seront collectées.

Âge : \_\_\_\_\_ Sexe : M  F  Classe : Form 4 \_\_\_\_\_

**Première partie:**

1. Quelle est votre Région d'origine? \_\_\_\_\_
2. Quelle est la langue la plus parlée à la maison ? Anglais  Français  Langue maternelle  pidgin
3. Quelle est la langue la plus parlée à l'école ? Anglais  Français  Langue maternelle  Pidgin
4. Aimes-tu la lecture ? a) OUI  b) NON  c) PARFOIS  d) PAS DU TOUT
5. À quelle fréquence est-ce que tu lis ? a) Jamais  b) Rarement  c) constamment
6. Aimes-tu les cours d'orthographe ? a) OUI  b) NON  c) PARFOIS  d) PAS DU TOUT
7. Est-ce que tu as le livre de français ? a) OUI  b) NON
8. Est-ce que tu as un livre de grammaire ? a) OUI  b) NON
9. Est-ce que tu as un livre de conjugaison ? a) OUI  b) NON
10. L'enseignante vous fait-elle la dictée ? a) OUI  b) NON

**Deuxième partie**

1. Est-il facile de faire la différence entre « a » et « à » ? OUI  NON
2. Est-ce que « à » est un : a) Nom  b) Adjectif  c) Adverbe  d) Verbe  e) Préposition  f) Conjonction de coordination  g) Pronom  h) Article  ?
3. Est-il facile de faire la différence entre « ou » et « où » ? OUI  NON
4. Est-ce que « où » est un : a) Nom  b) Adjectif  c) Adverbe  d) Verbe  e) Préposition  f) conjonction de coordination  g) Pronom  h) Article  ?
5. Est-ce que le fait que « ou » et « où » sont presque identiques vous amènent à les confondre ?
6. Avec quel mot de la liste ci-dessous peut-on remplacer « a » dans la phrase suivante ?

❖ Onana **a** mal au ventre. \_\_\_\_\_.

Liste de mots : a) **après** b) **et** c) **avais**.

**QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRENCH DE LA FORM 4  
DU LYCÉE BILINGUE D'APPLICATION DE YAOUNDÉ (L.B.A)**

Ce questionnaire est formulé à l'intention des enseignants de French de la Form 4 du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé (L.B.A). Nous vous prions d'y répondre objectivement pour l'avancement de la recherche. Nous tenons à vous rassurer de la confidentialité des informations qui seront collectées.

**I- INFORMATIONS PERSONNELLES**

1. Sexe : Masculin  Féminin
2. Classes enseignées : Form 4 \_\_\_\_\_
3. Quelle est votre Région d'origine? \_\_\_\_\_

**II. DEUXÈME PARTIE**

**1. Quelle langue parlent les élèves de la Form 4 pendant vos cours ?**

Français :  Anglais :  Pidgin-English :  langue maternelle :

**2. Quelle langue parlent-ils après vos cours ? (dans la cour, lors du TPE)**

Français :  Anglais :  Pidgin-English :  langue maternelle

**3. Est-ce que vous les habituez à utiliser les livres de grammaire et de conjugaison?**

a) Jamais  b) Rarement  c) Constamment

**4. Pratiquez-vous l'exercice de dictée dans vos salles de classe ?**

**III. TROISIÈME PARTIE**

**1. Parmi les fautes commises par les élèves en orthographe, est-ce qu'ils confondent « a » et « à » ? OUI  NON**

**2. Si oui, à quelle fréquence les confondent-ils ?** a) Jamais  b) Rarement   
c) constamment

**3. Est-ce qu'il vous arrive d'enseigner les homophones grammaticaux ? Exemple : « ou/où », « à/a », « ce/se » etc. OUI  NON**

**4. Si oui, à quelle fréquence les enseigner-vous ?** a) Rarement  b) constamment

**5. Comment enseignez-vous les homophones grammaticaux ?**

a) Par couple  b) Par substitution  c) Par les classes grammaticales

**6. Est-ce que les élèves ont une bonne culture littéraire ?** a) OUI  NON

**7. Si non, Que faites-vous pour y remédier ?**

a) Nous leur demandons de lire des revues et journaux à la maison

b) Nous leur demandons de lire et de résumer les textes du manuel scolaire à la maison

c) Nous leur recommandons des revues et articles à lire à la bibliothèque

8. **Est-ce que vous habituez les élèves à la rédiger ?** a) OUI  b) NON

9. **Si oui, à quelle fréquence est-ce qu'ils rédigent?** a) Rarement  b) Constamment

10. **Est-ce que les élèves maîtrisent bien les règles d'accord en grammaire ?**

OUI  NON

11. **À votre avis, quel est la cause des confusions que suscitent les homophones grammaticaux chez les apprenants de français ?** \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# TABLES DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS.....</b>	<b>ii</b>
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES.....</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX .....</b>	<b>iv</b>
<b>RÉSUMÉ.....</b>	<b>v</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>v</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE : ANCRAGE THÉORIQUE ET INSERTION DU SUJET .....</b>	<b>8</b>
<b>CHAPITRE 1 : <u>P</u>OINT SUR LES CONCEPTS FONDAMENTAUX</b>	
<b>ET REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>9</b>
1.1. Définitions des concepts clés.....	9
1.1.1. L'orthographe.....	9
1.1.2. Homophone .....	10
1.1.3. Les homophones grammaticaux.....	11
1.1.4. L'enseignement .....	11
1.1.5. Apprentissage .....	12
1.1.6. Français langue étrangère (FLE) .....	12
1.2. Revue de la littérature : aperçu général des travaux sur les homophones grammaticaux. ....	13
1.2.1. Les programmes du FLE des établissements secondaires généraux au Cameroun.....	14
1.2.2. Les supports didactiques .....	15
1.2.2.1. Apprenons le français.....	15
1.2.2.2. Le Réseau du français.....	16
1.2.2.3. Excellence en français .....	16
1.2.3. Les mémoires .....	17
1.2.4. Les articles.....	18

1.2.5. Principes généraux et recherches didactiques sur l'enseignement des homophones grammaticaux .....	20
<b>CHAPITRE 2 : PROCÉDURE MÉTHODOLOGIQUE DE L'ENQUÊTE.....</b>	<b>23</b>
2.1. Présentation du champ de recherche. ....	23
2.1.1. La population cible.....	23
2.1.2. L'échantillon .....	23
2.1.3. Le lieu de l'enquête. ....	24
2.2. Détermination de la procédure d'enquête .....	24
2.2.1. La pré-enquête.....	24
2.2.2. L'enquête : les outils de collecte des données.....	25
2.2.2.1. L'observation directe.....	25
2.2.2.2. Les questionnaires .....	25
2.2.3. La procédure d'analyse des données .....	26
<b>DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>28</b>
<b>CHAPITRE 3: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....</b>	<b>29</b>
3.1. Les résultats de la pré-enquête .....	29
3.2. Les résultats d'observation directe .....	29
3.3. Les résultats des questionnaires .....	30
3.3.1. Le questionnaire adressé aux élèves.....	30
3.3.1.1. L'environnement extrascolaire de l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux.....	30
3.3.1.2. L'environnement intra-scolaire de l'enseignement des homophones grammaticaux. ....	36
3.3.2. Le questionnaire adressé aux enseignants .....	40
3.4. Les résultats du test de dictée .....	48
<b>CHAPITRE 4: INTERPRÉTATION ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES.....</b>	<b>50</b>
4.1. Interprétation des données.....	50
4.1.1. L'observation directe.....	50
4.1.2. Les questionnaires .....	51
4.1.2.1. Le questionnaire adressé aux élèves.....	51
4.1.2.1.1. L'environnement extrascolaire des homophones grammaticaux .....	51

4.2.1.2. L'environnement intra-scolaire des homophones grammaticaux .....	52
4.1.2.2. Le questionnaire adressé aux enseignants .....	53
4.1.3. Le test de dictée .....	54
4.2. Vérification des hypothèses.....	55
<b>TROISIÈME PARTIE : RENOVATIONS PÉDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DES HOMOPHONES GRAMMATICaux .....</b>	<b>57</b>
<b>CHAPITRE 5 : NÉCESSITÉ DU RECOURS À UNE NOUVELLE APPROCHE : .....</b>	<b>58</b>
<b>FONDEMENTS THÉORIQUES.....</b>	<b>58</b>
5.1. BASES THÉORIQUES .....	58
5.1.1. Les parties du discours. ....	58
5.1.2. Les règles d'accord en français .....	59
5.1.3. La dictée .....	60
5.1.4. La méthode déductive et inductive.....	61
5.1.5. La méthode actionnelle en didactique du FLE.....	62
5.1.6. Le socioconstructivisme .....	63
5.2. La contribution de l'informatique à l'enseignement de l'orthographe .....	64
5.3. Esquisse de solution portant sur les programmes et les manuels scolaires.....	65
5.4. L'importance de la lecture : les lectures supplémentaires.....	66
5.5. Entraînement permanent en expression écrite.....	67
<b>CHAPITRE 6 : PERSPECTIVES PRATIQUES.....</b>	<b>68</b>
6.1. L'enseignement des homophones grammaticaux .....	68
6.2. Les étapes d'une leçon sur les homophones grammaticaux.....	69
6.3. Fiche de préparation .....	70
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>77</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>81</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>86</b>
<b>TABLES DES MATIÈRES.....</b>	<b>86</b>