

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

\*\*\*\*\*

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

HIGHER TEACHER TRAINING  
COLLEGE

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF FRENCH

\*\*\*\*\*

**L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE  
L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU SOUS CYCLE  
D'OBSERVATION: CAS DU LYCÉE DE NSAM-  
EFOULAN**

Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs  
de l'Enseignement Secondaire Général deuxième grade  
(Di.P.E.S. II)

par:

**Merlin Daniel BODO ALEGA**

Licencié ès Lettres modernes françaises

sous la direction de

**Mme Rodolphine Sylvie WAMBA**

Professeur

*Année académique : 2015/2016*

# DÉDICACE

À

Mes parents, M.et Mme ALEGA, à qui je dois ce que je suis.

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pas été engagée et menée à terme sans le concours, les conseils et le dévouement des uns et des autres.

Nous tenons au premier chef à témoigner toute notre gratitude à notre Directeur, Mme Rodolphine Sylvie WAMBA qui a su avec doigté diriger cette réflexion, à la faveur de ses remarques et de sa sollicitude.

De plus, nous adressons notre profonde et sincère reconnaissance à l'ensemble du collège d'enseignants des départements de français et des sciences de l'éducation pour la qualité des enseignements que nous avons reçus d'eux.

Notre gratitude va aussi à l'endroit des familles ABEGA MVENG à Ovangoul et Daniel BODO à Koan.

Nous accordons toute notre reconnaissance à M. et Mme ATANGANA, pour leur inestimable accompagnement ainsi qu'à M. et Mme ASSIGA, pour leur inépuisable soutien.

En outre, nous aimerions exprimer notre reconnaissance à toute la Communauté des Missionnaires Filles de la Sainte Famille de Nazareth, pour leur accompagnement sans réserve.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tous nos condisciples et amis de la 55<sup>e</sup> promotion de l'École normale supérieure de Yaoundé avec lesquels nous formons désormais une véritable famille.

Nous tenons également à remercier vivement notre encadreur M. ALI et nos coencadreurs Mme NDJINA et Mme AYONTI, pour leur encadrement et conseils pratiques durant le stage.

## RÉSUMÉ

L'orthographe, constituée de l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, est une discipline de la langue française pouvant figurer parmi les autres disciplines littéraires et linguistiques, du fait qu'elle apparaît comme l'une des matières les plus aptes à renouveler l'enseignement du français. Les multiples lacunes des apprenants du sous-cycle d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) du Lycée de Nsam-Efoulan nous ont invité à nous pencher sur les difficultés d'acquisition de cette notion et d'en proposer quelques pistes de remédiation. Sous des modèles synthétique et analytique, une étude de la formation des mots est effectuée notamment à partir des approches phonétique, alphabétique et syllabique en passant par la théorie du texte, considéré comme une macrostructure signifiante qui fédère plusieurs microstructures distinctives et tout aussi significatives. L'acquisition de l'orthographe lexicale se heurte à un certain nombre de difficultés dont le relevé a permis de constater qu'elles étaient en partie liées aux acteurs principaux de la situation enseignement-apprentissage ; l'autre partie de difficultés étant inhérente à la langue elle-même. L'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain associées au recensement et à la classification des erreurs lexicales des élèves aboutissent à des perspectives pédagogiques de remédiation axées sur deux paradigmes dont l'intérêt porte sur l'amélioration de la performance lexico-orthographique des apprenants de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du Lycée de Nsam-Efoulan. Ces paradigmes concernent notamment le réinvestissement de la lecture et une approche basée sur une pédagogie ludique orientée vers l'épellation des mots. Ces deux méthodes permettent la fixation des mots dans la mémoire des apprenants et conséquemment leur orthographe pour un réemploi efficace et correct.

**Mots clés :** Orthographe, Performance, Acquisition, Erreur, Apprentissage.

## ABSTRACT

Orthography, in its lexical aspect, is a branch of French language such as others literary and linguistic branches. It is one of the most able subjects in the renewing of French teaching. In fact, we notice that learners of the observation sub-cycle (From I and From II) of the Government High School Nsam-Efoulan show many weaknesses in the discipline. Thus, we decide, in a bit to find some solutions to the above worries, to emphasis our interest on the difficulties of the acquisition of such a paradigm. Considering analytical and synthetically techniques, we made a study on words formation mainly on phonetic alphabetic and syllabic approaches with the focus on text theory. The cited theory is known as a significant macrostructure which associates many distinctive and also significant microstructures.

The acquisition of lexical orthography faces a certain number of difficulties. A list of such problems allows us to notice that they are due to the main actors in the teaching- learning situation. Other matters are caused by the language itself. The analysis and interpretation of collected data associated to the census and the classification of students' lexical mistakes lead pedagogic perspectives of solving which deals with the two paradigms. The main interest is to improve the students 'performance in lexical orthography. Therefore those paradigms are focused on one hand on the reinvestment of reading and on advert pedagogy oriented to spelling in the other hand.

The above two methods allow to keep words in mind of the learners and consequently to boost their orthography in a correct and efficient way.

**Key words:** orthography, performance, acquisition, error, learning.

## LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS

|         |                                   |
|---------|-----------------------------------|
| A.P.C : | Approches Par les Compétences     |
| A.P.I : | Alphabet Phonétique International |
| E/A :   | Enseignement/Apprentissage        |
| F.L.S : | Français Langue Seconde           |
| F.L.E : | Français Langue d'Enseignement    |
| H.G :   | Hypothèse Générale                |
| H.S :   | Hypothèse Secondaire              |
| LYNE :  | Lycée de Nsam-Efoulan.            |
| V.D. :  | variable dépendante               |
| V.I :   | variable indépendante             |

## LISTE DES TABLEAUX

|  |    |
|--|----|
| Tableau 1: rapport de la population-cible avec la langue.....  | 43 |
| Tableau 2: moyenne d'âge des élèves. ....  | 44 |
| Tableau 3: définition du mot. ....   | 45 |
| Tableau 4: le rôle d'un mot. ....  | 45 |
| Tableau 5 : la connaissance de la notion de lexique.....   | 46 |
| Tableau 6: l'intérêt du dictionnaire. ....   | 47 |
| Tableau 7: réemploi juste des mots .....   | 48 |
| Tableau 8: les raisons de la réécriture parfois incorrecte. ....   | 48 |
| Tableau 9: ce qui oriente l'écriture des mots non lus dans le dictionnaire .....   | 49 |
| Tableau 10: domaine qui pose le plus de problèmes pendant les exercices écrits comme la dictée. ....                     | 50 |
| Tableau 11:l'intérêt de la correction. ....  | 51 |
| Tableau 12: l'intérêt de l'autocorrection. ....  | 52 |
| Tableau 13: des méthodes de remédiation .....  | 53 |
| Tableau 14: connaissance de l'orthographe lexicale.....  | 55 |
| Tableau 15: Définition de l'orthographe lexicale. ....   | 55 |
| Tableau 16: acceptabilité des erreurs lexicales .....  | 56 |
| Tableau 17: les raisons qui fondent la mauvaise performance des élèves en O.L .....                                      | 57 |
| Tableau 18: le rôle de l'enseignant face à cet état de chose.....  | 58 |
| Tableau 19: les moyens de remédiation possibles pour relever le niveau des élèves en matière d'orthographe lexicale..... | 59 |
| Tableau 20: types d'erreurs d'orthographe lexicale. ....   | 61 |
| Tableau 21: répertoire des erreurs des élèves.....   | 64 |

## LISTES DES FIGURES

|  |    |
|--|----|
| Figure 1: Représentation du principe de base du modèle synthétique. ....                             | 24 |
| Figure 2 : Représentation du modèle synthétique dans l'enseignement de l'écriture. ....              | 25 |
| Figure 3: Représentation des variations graphiques d'un son. ....                                    | 28 |
| Figure 4: Représentation de la variation phonique d'une graphie. ....                                | 28 |
| Figure 9: Représentation du principe de base du modèle analytique. ....                              | 35 |
| Figure 10: Représentation du modèle analytique dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture. .... | 35 |
| Figure 11: Rapport de la population-cible avec la langue. ....                                       | 44 |
| Figure 12: moyenne d'âge des élèves ....   | 45 |
| Figure 13: Définition du mot. ....   | 45 |
| Figure 14: rôle du mot. ....   | 46 |
| Figure 15: connaissance de la notion de lexique. ....  | 47 |
| Figure 16: l'intérêt de l'utilisation du dictionnaire ....   | 47 |
| Figure 17: Réemploi juste des mots. ....   | 48 |
| Figure 18: Raisons du réemploi parfois incorrecte ....   | 49 |
| Figure 19: ce qui oriente l'écriture des mots non lus dans le dictionnaire. ....                     | 50 |
| Figure 20: domaine qui pose le plus de difficultés lors d'un exercice comme la dictée. ....          | 51 |
| Figure 21: intérêt de la correction. ....  | 52 |
| Figure 22 : intérêt de l'autocorrection. ....  | 53 |
| Figure 23: Moyens de remédiation. ....   | 54 |
| Figure 24: test sur la connaissance de l'orthographe lexicale. ....                                  | 55 |
| Figure 25: définition de l'O.L. ....   | 56 |
| Figure 26: acceptabilité des erreurs l'orthographe lexicale. ....                                    | 56 |
| Figure 27: les raison qui fondent la mauvaise performance des élèves en O.L. ....                    | 57 |
| Figure 28: le rôle de l'enseignant face à cet état de chose. ....                                    | 58 |
| Figure 29: redoublement des efforts en lecture et systématisation des activités ludiques. ....       | 59 |



## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le débat actuel sur l'orthographe de façon globale et l'orthographe lexicale de manière précise semble s'être bipolarisé. Nous avons deux camps idéologiques qui s'opposent : celui des conservateurs et celui des réformateurs.

Pour les premiers, la langue française, malgré sa complexité, est assez cohérente et suffisamment souple pour obéir à une étude systématique, ordonnée et méthodique. Selon eux toute réforme est susceptible de dévoyer la langue.

Les seconds quant à eux estiment, justement à cause de cette complexité, que la langue française n'offre pas des facilités d'acquisition de son orthographe ; raison suffisante pour l'adapter aux besoins réels des usagers. La nécessité d'une réforme n'est donc pas de nature à atrophier la langue mais vise la fluidité dans la communication entre les utilisateurs.

La réalité est que, tant que durera le débat, les locuteurs d'expression française de tous les horizons éprouveront sans cesse le besoin de partager entre eux des informations donc de communiquer. Cela suppose l'usage de la langue, en tant qu'instrument de communication, dans son état actuel.

Partant, la langue entendue comme un instrument de communication à caractère vocal et doublement articulé André Martinet (1979 :1) est certes un des moyens possibles de communication (elle est une contingence c'est-à-dire un moyen pour actualiser le langage ; un constituant du langage car le langage pour s'actualiser passe par une multitude de constituants : la nature floristique, la nature faunique, le langage des animaux, les vêtements, les habitudes culinaires, la gestuelle etc.) mais elle reste, malgré sa complexité, le moyen privilégié par lequel l'Homme exprime ses rapports au monde. Autrement dit, l'homme pour faire connaître aux autres hommes ses besoins, ses désirs, ses incertitudes, le résultat de ses observations... bref, le langage lui permet de communiquer à autrui ce qu'il veut faire connaître de ce qu'il sait, de ce qu'il voit, de ce qu'il perçoit, de ce qu'il ressent. C'est donc dans ces conditions qu'il emploie la langue sous ses aspects écrit et oral.

Tandis que tous les autres moyens du langage utilisent soient les sons, les couleurs, les gestes, les mouvements ; la langue pour s'actualiser en discours utilise prioritairement des signes ou unités lexicales. Voilà pourquoi Essono Jean-Marie. (1998 :29 ) la définit comme :

« Un répertoire de signes conventionnels associant signifiant et signifié. Elle représente donc un système de signes communs aux interlocuteurs et qui, par convention, est destinée à représenter et à transmettre le message entre deux interlocuteurs en situation de communication. Elle est un ensemble de règles d'agencement de signes permettant la transmission d'une information ».

Cette définition nous intéresse particulièrement dans la mesure où elle nous permet de déceler quelques postulats fondamentaux de la langue :

La langue comme un répertoire de signes. Cela suppose que toute langue naturelle est d'abord constituée de mots ou unités lexicales et que c'est l'ensemble de ces mots qui forment son lexique. C'est donc à partir du lexique que la langue s'actualise sur le plan oro-écrit étant donné que la langue permet aux locuteurs d'une même communauté linguistique ou non d'interagir, d'échanger ou de partager des informations.

La langue comme ensemble de règles d'agencement des signes. Ceci veut dire qu'une fois le lexique d'une langue constitué, sa mise en fonctionnement est régie par un ensemble de lois permettant un agencement correct des unités qui la composent.

La somme de ces deux postulats nous renvoie inexorablement à un constituant fondamental de la langue qui est l'orthographe en ce sens qu'elle est comprise comme l'ensemble des lois qui régissent l'écriture des mots d'une langue. Elle apparaît de ce point de vue comme la première instance régulatrice du répertoire lexical d'une langue ; c'est elle qui assure au premier degré le prestige d'une langue. C'est ce qui fait dire à Jean-Loup DABADIE (scénariste et dialogiste français), cité par BERTHIER Pierre-Valentin et COLIGNON Jean-Pierre (1991), que : « Toute réforme de l'orthographe appelle à dévoyer la langue ».

Selon lui, toute entreprise visant soit à assouplir l'écriture d'une langue soit à la complexifier détournerait la langue de sa vocation première et incidemment celle de l'orthographe.

Le même raisonnement est observé chez les « dix » linguistes dont l'appel fut publié dans *Le monde* du sept (07) février 1989 en ces termes : « Seule [...] une langue parlée et écrite par tous peut se défendre et s'épanouir. Les Français n'ont pas à rougir de leur orthographe qui est dans l'ensemble régulière et plus cohérente qu'on ne le croit ».

Pour leur emboîter le pas, LEVY Raymond s'offusquant du risque d'estropiement de la langue par la négligence de l'orthographe souligne que : « Rien ne saurait autoriser, me semble-t-il, un Français soucieux de sa langue et particulièrement un enseignant à négliger tout ce qui doit être fait pour que l'orthographe actuellement en vigueur soit effectivement enseignée et respectée ».

Même sans préciser le type d'orthographe dont il est question, il se lit dans ces réflexions un souci constant de reconnaître à la discipline qui s'occupe de normaliser l'écriture des mots d'une langue en l'occurrence la langue française son indéniable vocation. De fait, il est plus que nécessaire que tous ceux qui ont en partage la langue française, mais davantage les enseignants de cette langue, mettent tout en œuvre pour qu'elle continue de rayonner en tout lieu et en tout temps ; ils devraient s'assurer de l'adaptation de celle-ci à un

contexte sans cesse changeant ; la langue dans son ensemble constitué de règles et de normes doit pouvoir survivre à l'usure du temps. Considérée comme la première instance régulatrice du lexique d'une langue, il revient donc à l'orthographe mieux, à tous ceux qui s'y intéressent d'œuvrer pour qu'elle ne soit pas dévoyée.

Si tant est que le déploiement en aval des mots de la langue obéit à un ensemble de préceptes conçus en amont par des lexicographes, des lexicologues, des sémanticiens et même de l'académie française ; l'on doit donc s'y conformer non pas sans faire valoir sa créativité car le matériau linguistique provient des sources les plus insoupçonnables. Lequel est passé au crible de l'expertise avant d'être enregistré dans les manuels d'usage à savoir les dictionnaires.

Il faut croire que l'acceptation de l'orthographe comme discipline qui s'occupe de l'établissement des règles d'écriture d'une langue n'a pas fondamentalement pour souci de prescrire des normes mais plutôt de permettre une intercommunication fluide et aisée entre les locuteurs d'une même langue. Cela est dit à mesure qu'il est nécessaire de souligner que le bien exprimer garantit le bien comprendre. On ne comprend bien que ce qui a été préalablement bien formulé.

Le bien exprimer concerne le pôle de la production qui nécessite le déploiement d'un ensemble intégré de règles d'écriture et d'agencement correct des unités lexicales. Bien exprimer signifie donc écrire correctement c'est-à-dire sans ambiguïté, sans erreurs lexicales.

Le bien comprendre renvoie quant à lui au pôle de la réception du message contenu dans ces unités lexicales. Le bien comprendre suppose donc toute absence de difficulté d'assimilation du message transmis au moyen des unités lexicales.

Ce propos trouve sa pertinence dans cette observation faite par les auteurs BERTHIER Pierre-Valentin et COLIGNON Jean-Pierre au sujet de l'orthographe : « En tout domaine, il convient de se souvenir que le mieux est l'ennemi du bien, et ne voit pas quel bénéfice il y aurait à remplacer par de nouvelles exceptions (forcément !) des bizarreries actuelles plutôt bien connues de l'ensemble, ou presque, des Français ».

la réflexion de ces auteurs donne de constater que le bien écrire est étroitement lié au respect des règles actuelles connues de tous ou presque et c'est cette connaissance commune du même domaine qui garantit sa compréhension.

Notre travail s'établit donc autour d'une discipline qui s'avère à la fois captivante et complexe. Captivante dans la mesure où nombreuses sont les études qui ont été menées autour de celle-ci. Complexe dans la mesure où : d'abord la langue française est « fille » des langues anciennes (gréco-latines) telles le grec et le latin voilà pourquoi son orthographe est historique

puisqu'elle tient compte d'anciens états de la langue sans, grand, rapport avec la langue actuelle. Cette complexité peut aussi être liée à l'inconsistance orthographique telle que le soulignent ZIEGLER et al. (1996 : 504-515 ) Ils remarquent par exemple que 79,1% des mots monosyllabiques français sont inconsistants en écriture et 12,4% sont inconsistants en lecture ; cette asymétrie démontre à suffisance pourquoi apprendre à lire est plus aisé qu'à apprendre à écrire voire à orthographier. Et enfin, parce que de toutes les études menées sur les méthodes d'acquisition voire d'appropriation de l'orthographe lexicale, il est difficile même parvenu à ce jour de dire laquelle est la plus adéquate.

Cette complexité a d'ailleurs été relevée par THIMONIER René et DESMEUZES Jean (1997:3) : « En dépit de son apparence, notre orthographe forme un système certes complexe, mais assez cohérent pour se prêter à une étude raisonnée ».

Il semble se dégager de cette pensée l'idée selon laquelle c'est à cause de sa complexité que l'orthographe est soumise à une méthode raisonnée d'apprentissage. Ladite complexité cause de « vicieux »<sup>1</sup> problèmes aux locuteurs de la langue française en général, nous en voulons par exemple pour preuve la mise sur pied en France du certificat Voltaire depuis un certain nombre d'années destiné aux employés d'entreprise (ingénieurs et techniciens) et aux fonctionnaires éprouvant des difficultés à s'exprimer correctement sur le plan de l'écrit.

Les jeunes collégiens éprouvent particulièrement des difficultés relativement à l'expression écrite notamment les mots ou morphèmes ou lexèmes.

Force a été de constater cela à la suite d'une observation faite sur les copies des exercices portant sur la correction orthographique des apprenants du sous-cycle d'observation<sup>2</sup> au Lycée de Nsam-Efoulan situé dans la ville de Yaoundé. Partant, nous nous sommes intéressés à cette notion tout en nous interrogeant sur les raisons de cette inaptitude qui nuisent à l'épanouissement scolaire des dits apprenants dans la mesure où ceux-ci voient systématiquement leurs points retranchés à la moindre erreur, prévue, commise, ainsi qu'aux méthodes d'enseignement/apprentissage susceptibles de résoudre considérablement ce problème. Ainsi, aboutissons-nous à cette reformulation de notre sujet : « l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au sous-cycle d'observation : des classes de 6e et 5e du lycée de Nsam-Efoulan. »

---

<sup>1</sup> Vicieux car il est constaté une imperfection relative à la performance orthographique

<sup>2</sup> On parle de sous-cycle d'observation parce qu'en fait le sous-système éducatif francophone est constitué de deux cycles : premier et second cycles et pour le premier cycle nous distinguons deux sous-cycles à savoir le sous-cycle d'observation qui comprend les classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> ainsi que le sous-cycle d'orientation constitué des classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.

Pour mener à bien cette étude, il est indispensable de nous imprégner des travaux antérieurs dont l'orthographe en général et l'orthographe lexicale en particulier ont constitué l'objet d'étude. Nous relèverons les conclusions auxquelles ces chercheurs sont parvenus et les propositions qu'ils ont émises pour réduire le fossé entre ce qui est fait et ce qui doit être fait en matière d'orthographe lexicale spécifiquement. C'est la raison d'être la revue de la littérature encore dite état de la question.

### **LA REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Elle constitue un arrêt majeur de tout chercheur quel que soit le domaine d'investigation. C'est elle qui lui permet de passer en revue ceux qui l'ont précédé dans la voie épistémologique et scientifique où il veut s'engager dans le but de s'enquérir de ce qu'ont dit et fait, bien dit et mal dit ses devanciers, relever les limites de leurs théories et postulats, de savoir ce qui n'a pas été dit, d'avoir une idée de ce qui reste à dire. Ceci lui permet de situer son travail dans la logique du prolongement et de le marquer par là même, du sceau de l'originalité.

Ainsi, avons-nous parcouru un ensemble considérable de travaux de théoriciens et chercheurs qui se sont prononcés sur les questions liées au mécanisme d'acquisition de l'orthographe d'une manière générale et de l'orthographe lexicale en particulier.

Les recherches sur l'orthographe sont anciennes et diverses. Nous pouvons mentionner de prime abord les travaux de :

- Jaffré, J.P et David, J., (1990) « le nombre : essai d'analyse génétique » in *Langue française*, n° 124, PP. 7-22.

Les deux auteurs examinent l'accord orthographique du pluriel grâce à une analyse génétique qui aboutit à la conclusion selon laquelle : « Le nombre graphique du français pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser ».

Cette pensée à laquelle les auteurs parviennent après avoir mené une analyse remarquable sur l'accord orthographique du pluriel arrive bien à propos dans la mesure où elle nous permet non seulement de constater que l'orthographe demeure l'une des disciplines les plus vastes et des plus difficiles à appréhender notamment règles et principes d'accord ; mais aussi qu'il n'y a véritablement pas de méthode référentielle qui prétendrait résorber tous les problèmes liés à son acquisition.

Nous pouvons dès lors estimer que tout apport méthodique et raisonnable est digne d'une contribution considérable dans ce vaste champ des recherches linguistiques. Il n'est

donc pas superflu d'y mener quelques investigations aujourd'hui et de faire des propositions didactico-pédagogiques.

- Pacton, et *alii.* (1999) « L'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités » in *Langue française*, n° 124, pp. 23-39. Mènent une réflexion sur les (ir) régularités de l'orthographe lexicale. Ils reconnaissent que l'orthographe française est irrégulière en production et que ces irrégularités concernent des séquences de lettres n'ayant pas une contrepartie phonologique.

Nous sommes tenté de dire, après un tel constat, que la performance orthographique a partie liée avec la maîtrise de la phonétique. Cette performance est aussi tributaire de plusieurs autres paramètres comme la maîtrise et la mise en application des règles d'écriture de la langue, la pratique régulière, la variable psychopédagogique. Tels sont les paramètres auxquels nous nous intéresserons tout au long de notre travail.

- Martinet, et *alii.* (1999) « existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe ? » in *Langue Française*, n°124, pp. 58-72. Les auteurs se demandent s'il existe des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe. De leur point de vue, aucune méthode n'est à privilégier car l'acquisition de l'orthographe impliquerait un développement conjoint des mécanismes, alphabétique et orthographique, distillation quasi simultanée.

Il est bon de dire avec ces théoriciens que de la même façon qu'aucune méthode n'est à privilégier, aucune méthode n'est à négliger. C'est le syncrétisme méthodique ou méthodologique qui permettrait que l'orthographe en général et l'orthographe lexicale en particulier cessent d'être un frein à l'épanouissement des locuteurs francophones et précisément les jeunes collégiens qui semblent en payer l'addition.

Nous proposerons, pour aller au-delà des travaux de Martinet et les autres, un développement conjoint des mécanismes : phonétique, ludico-didactique et pédagogique, quasi simultanés.

- BERTHIER Pierre-Valentin et COLIGNON Jean-Pierre., (1991) « Ce français qu'on malmène » in *Le français retrouvé*, pp 13-52. Les auteurs de ce livre refusent de s'engager aux côtés des adeptes d'un immobilisme crispé, frileux et de la même façon ne soutiennent en aucun cas les tenants d'une réforme outrancière. Selon eux, il convient de se souvenir qu'en tout domaine le mieux est l'ennemi du bien et on ne voit pas quel bénéfice il y aurait à remplacer par de nouvelles exceptions des bizarreries actuelles plutôt bien connues de l'ensemble ou presque des Français.

Il va sans dire que nonobstant la considération restrictive de la langue au seul territoire de la France, les auteurs de ce manifeste récusent toute réforme qui viendrait

davantage compliquer l'acquisition de l'orthographe française. Que de la réformer on gagnerait à considérer l'état actuel des choses. Lequel état est caractérisé par une batterie de bizarreries. Voilà sans doute ce qui explique le fait qu'ils aient recensé un ensemble important de labris rencontrés çà et là, parfois même dans les organes de presse et ouvrages mondialement reconnus.

Nous partageons, mais en partie, ce point de vue car nous reconnaissons que l'orthographe bien que faite d'irrégularités peut tout de même être acquise par des mécanismes conjoints et efficaces.

- BESSAGNET Pierre., « L'utilisation du correcteur orthographique » (Document provisoire), IUFM Midi-Pyrénées. D'après lui savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement non sans difficultés pour certains élèves, de l'école élémentaire au collège. Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Mais il semble que la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même.

Ainsi pour BESSAGNET, voit-on, l'orthographe et précisément l'orthographe lexicale s'acquiert non pas de façon expéditive mais de manière progressive, et requiert par conséquent des approches axées non pas sur la langue en elle-même mais sur les méthodes opératoires pouvant emprunter à la psychopédagogie, au ludique. C'est-à-dire une pédagogie par les jeux intellectuels, la technologie informatique.

- JAFFRÉ JEAN-PIERRE., 1989-1990, « Les recherches en didactique de l'orthographe » in *L'école des lettres*, n°12 pp 12, C.N.R.S. dans cet article Jaffré fait la remarque, abondant dans la même logique, que :

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

Cette pensée de Jaffré nous permet de comprendre encore plus que les raisons pour lesquelles l'acquisition de l'orthographe reste non atteinte chez des locuteurs d'un certain âge (les collégiens en l'occurrence, mieux encore les élèves du cycle d'observation), c'est la considération plus importante par les adultes – les enseignants pour la plupart – des méthodes et approches mises en œuvre pour ce faire. Aussi peut-on comprendre que l'accent doit être mis sur la cible ou le sujet et non pas sur l'objet. Plus on va considérer le sujet c'est-à-dire



celui dont on veut améliorer les performances dans ce domaine, mieux on va développer les moyens de lui faire intégrer l'objet. Notre travail trouve donc son fondement dans cette logique qui consiste à s'appesantir sur les moyens favorables à l'amélioration de l'Enseignement-Apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue « francophone » des locuteurs du cycle d'observation, en prenant cependant appui sur un ensemble de préceptes qui garantissent l'écriture correcte des lexèmes de la langue.

- Nina CATACH., (1978), *L'orthographe, Que sais-je ?*, Presses Universitaires de France, pp 94-95. Cette éminente ouvrière de l'orthographe a permis par ses travaux le renouvellement de l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire. Dès 1978, elle trace des perspectives simples pour guider le travail des enseignants. Elle déclare d'ailleurs

Une écriture comme la nôtre peut être acquise de plusieurs façons, la plupart du temps complémentaires : la mémoire, la répétition (l'usage) ; la référence à l'étymologie ou à l'histoire (c'est ce que l'on faisait dans les lycées où l'on étudiait le latin et le grec) ; enfin, et c'est ce que nous préconisons, par référence constante à la langue actuelle (phonologie, mais aussi morphologie, syntaxe, lexique) .

Bien que ne spécifiant pas le type d'orthographe dont ses travaux ont été l'objet, il nous plait de relever le principe de simultanéité et de complémentarité des moyens variés par lesquels on parvient progressivement à l'acquisition de l'orthographe.

Les problèmes de l'orthographe sont donc actuels et pertinents ; ils ne sont pas l'apanage des seuls chercheurs occidentaux. En ce qui les concerne, les chercheurs camerounais au rang desquels les enseignants ont relevé ces questions qui se posent avec acuité à leurs élèves.

- Talla J.M, (1988) « L'enseignement de l'orthographe : pourquoi ? Comment ? » *In Cahier du département de français*, Ministère de l'Éducation Nationale, n°1, pp 23-32. Il accuse le manque d'objectifs précis dans l'enseignement de l'orthographe et le changement socioculturel de l'enfant.

À regarder les choses de plus près, Talla semble être allé vite en besogne en affirmant le manque d'objectifs clairs relativement à l'enseignement de l'orthographe du français. Dans la mesure où une lecture attentive des programmes d'enseignement du français permet justement de remarquer que dans ses objectifs généraux il est mentionné : « L'enseignement du français au premier cycle a pour objectifs de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine, orale et écrite. »<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Programme de français. Instructions ministérielles N°135/D/40MINEDUC/SG/IGP/ fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au premier et au second cycle des Lycées et Collèges.

Il apparaît donc en filigrane une volonté d'amener l'apprenant à s'exprimer correctement tant sur le plan de l'oral que sur le plan de l'écrit et conséquemment, de bien écrire les mots. Cet objectif est d'ailleurs clairement défini dans les objectifs spécifiques par niveau. Ainsi pouvons-nous lire

En 6è. À la fin de la classe de 6è, l'élève sera capable

« De prendre par écrit, lisiblement et sans erreurs graves, un message oral de compréhension aisée ; de rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inscription personnelle. (...) de connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau<sup>4</sup> ».

En 5è. À la fin de la classe de 5è, l'élève doit être capable

« De prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes dont le sens et la forme requièrent quelqu'attention. [...] De connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau ».

À la lecture de ce qui précède, on peut dire qu'il est inconvenant et pas très raisonnable d'affirmer un manque d'objectifs liés à l'orthographe. Nous pensons qu'il serait même approprié, s'adossant sur ces recommandations institutionnelles, de s'attaquer avec la plus grande énergie aux problèmes, de tout type, liés à l'Enseignement-Apprentissage de l'orthographe.

- Ndzié I., (1995), *Problématique de l'enseignement de l'orthographe dans le cycle d'orientation des lycées*, Univ. de Ydé. 1, mémoire de DiPES II. Pose de façon globale le problème de l'enseignement de l'orthographe. Une réflexion globale sur une discipline aussi vaste que l'orthographe dans toutes ses composantes est susceptible d'aboutir à des conclusions générales.

Nous postulons donc que pour parvenir à des résultats concluants, il est nécessaire de mener une étude scientifique sur l'un des compartiments qui la constitue. Par exemple l'orthographe lexicale.

- Mbem S.P., (1997), *Analyse du support didactique dans l'enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Univ. de Ydé I, E.N.S, mémoire de DiPES II. Recherche la pertinence de la multitude de supports didactiques par lesquels s'enseigne l'orthographe au Cameroun.

---

<sup>4</sup>Ibid p. 2.

- Louis-Martin Onguéné Essono., 2001, « Enseigner l'orthographe en français langue seconde : un test positif d'incommunication » in *Langue et Communication*, n°01 vol.1, Université de Yaoundé I (pp 67-84).

Pour l'auteur, la dictée est un exercice qui favorise le code de la communication mais seulement il pose, paradoxalement, de nombreux problèmes aux élèves ainsi qu'aux enseignants. L'une des raisons avancées est la non maîtrise des règles élémentaires de la diction et de la phonétique, voire l'ignorance de certains mots donc leur orthographe. Louis-Martin ONGUENE ESSONO recense les erreurs de certains enseignants qu'il analyse. Il parvient à la conclusion que les fautes rencontrées chez les élèves lors de l'exercice de dictée (copie) peuvent effectivement provenir de leurs enseignants car ceux-ci sont très souvent victimes de leur substrat linguistique. À bien cerner l'auteur, on serait tenté de dire que l'orthographe est conditionnée par la diction, elle-même influencée par l'appartenance linguistique de celui qui lit.

On peut s'apercevoir que ce point de vue arrive à point nommé à ce stade de notre réflexion dans la mesure où il nous permet de souligner deux faits majeurs liés aux problèmes de performance des locuteurs de français langue seconde notamment ceux des apprenants qui font leurs premiers pas dans le secondaire. Le premier révèle l'actualité des problèmes de l'orthographe et restrictivement de l'orthographe lexicale. Le second réfère à l'importance de la maîtrise des règles de diction et par extension de la phonétique.

- « Les rectifications de l'orthographe : recommandation aux lexicographes et créateurs des néologismes » rapport commandé par le premier ministre en octobre 1989, présenté à l'académie française le 03 (trois) mai 1990, puis approuvé par cette dernière à l'unanimité. Il adresse aux auteurs des mots nouveaux une série de recommandations destinées à simplifier les difficultés qui se présentent quotidiennement du fait de l'évolution des techniques et des mœurs.

Guidées par un souci d'unification et de cohérence, les nouvelles règles de graphie, qui constituent l'abord premier de la langue par ses utilisateurs, visent par exemple à la francisation des mots d'origine étrangère ainsi qu'à l'élimination des bizarreries de ponctuation.<sup>5</sup>

Il apparait clairement ici que la norme d'usage, tant sur le plan de l'écrit que sur le plan de l'oral, de la langue française (bien que de plus en plus voulue et dite francophone) est encore exogène. Il convient dès lors de s'y arrimer en vue d'assurer non seulement la

---

<sup>5</sup> Journal officiel de la république française (édition des documents administratifs) 06 décembre 1990.

standardisation de la langue mais aussi de garantir le bien comprendre au sein de toute la communauté linguistique.

Il n'est plus de doute possible au bout de cet état de la question que, l'orthographe en général et l'orthographe lexicale en particulier de la langue française, encore dite langue seconde ou langue d'éducation en situation enseignement/apprentissage, continuent de poser d'énormes problèmes à un grand nombre de locuteurs francophones mais encore plus aux apprenants du sous-cycle d'observation pour des raisons parfois indépendantes de leur volonté. Le présent travail n'a pas la prétention de s'étendre sur l'ensemble des problèmes liés à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe dans sa globalité mais s'intéresse davantage aux causes fondamentales de cette incompétence ainsi qu'aux moyens didactiques par lesquels les apprenants du cycle visé pourront progressivement et efficacement parvenir à écrire correctement et sans difficultés majeures les mots ou lexies de la langue française.

Le sujet qui nous occupe donc pose le problème de l'acquisition de l'orthographe lexicale dans le processus enseignement-apprentissage.

### **DE LA PROBLEMATIQUE.**

D'une manière générale, la problématique est conçue comme un ensemble de questions autour d'un problème donné. Pour Henri PENA RUIZ c'est : « Un système de questions et d'approches qui définissent le sens du sujet en organisant de façon méthodique les domaines de réflexion, les types de démarche et les points possibles dans une configuration théorique d'ensemble »

D'après cette définition on peut comprendre la problématique comme l'ensemble de questions qui orientent le travail à mener, elle permet de structurer le travail de manière à éviter d'aller dans tous les sens, elle assure la cohérence dans le cheminement. Elle est donc le fil conducteur de toutes les préoccupations possibles liées au sujet et conduisant à une lecture du travail d'ensemble. Elle constitue l'épine dorsale de la réflexion à mener dans la mesure où elle renseigne sur la texture du travail à suivre.

Partant, nous avons interrogé notre sujet de la manière qui suit :

Qu'est-ce que l'orthographe lexicale?

Pourquoi les apprenants du sous-cycle d'observation écrivent-ils de façon lacunaire les mots qui pourtant sont écrits correctement dans le lexique de la langue française ?

Comment parvenir à l'optimisation de la performance des apprenants du sous cycle d'observation relativement à l'orthographe lexicale ?

La problématique est très souvent suivie de la formulation des hypothèses encore entendues comme des réponses anticipées ou provisoires. Voilà d'ailleurs pourquoi on la définit comme un énoncé de départ. Une supposition à partir de laquelle des conséquences sont envisagées.

Elles sont donc des postulats dont la validation ou l'invalidation arrivent au bout de la réflexion. C'est pour cette raison que nos hypothèses sont formulées dans la logique ci-après :

**Hypothèse générale :** L'acquisition de l'orthographe lexicale de la langue française au sous-cycle d'observation par le processus enseignement-apprentissage peut être optimisée par une approche éclectique alliant à la fois lecture et jeu nonobstant les difficultés qui lui sont liées.

**Hypothèse 1 :** La confusion de l'orthographe lexicale avec d'autres types d'orthographe empêche qu'on s'y intéresse résolument.

**Hypothèse secondaire 2 :** La complexité de la langue française couplée de la vastitude de son lexique semblent rendre pénible l'acquisition de l'orthographe lexicale surtout chez les jeunes apprenants à frêle logique.

**Hypothèse secondaire 3 :** les élèves d'une manière générale et les élèves du sous-cycle d'observation en particulier sont de moins en moins adeptes de la lecture.

**Hypothèse secondaire 4 :** une mutualisation d'efforts et d'approches méthodologiques peut juguler ce problème.

Ces différentes hypothèses seront soumises à une vérification tout au long du travail ainsi qu'à une validation ou invalidation au terme de ladite vérification.

## **DES OBJECTIFS DU TRAVAIL**

Ce travail vise dans un premier temps à améliorer la performance lexico-orthographique des apprenants du sous-cycle d'observation afin de leur garantir un cursus secondaire, supérieur voire tout au long de leur vie sans écueils majeurs relativement à leur expression écrite.

Dans un deuxième temps, il vise à fournir à tout enseignant de la langue française épris de la réussite scolaire de ses apprenants quelques axes méthodologiques en vue de leur permettre d'acquérir progressivement et sûrement l'orthographe lexicale.

Dans un troisième temps, sur le plan épistémologique, ce travail est un champ réflexif et intellectif nourri des recherches qui lui sont antérieures mais dont la valeur ajoutée porte sur la mise en expérience d'une méthodologie conjointe voire éclectique dans le domaine de l'orthographe et plus précisément en orthographe lexicale.

Cette réflexion s'articulera autour de cinq (05) chapitres : le premier sera consacré à la présentation du cadre théorique et méthodologique puis à la clarification des termes essentiels pour la lecture de notre travail ; le deuxième chapitre portera sur le processus d'apprentissage de l'écriture; dans le troisième chapitre, nous nous étendrons sur l'analyse des données recueillies sur le terrain grâce à l'enquête que nous ferons; le quatrième chapitre sera le lieu de relever les causes liées à la mauvaise performance orthographique des apprenants du sous-cycle d'observation et d'interpréter les résultats obtenus de l'analyse des données ; le cinquième chapitre enfin, sera le lieu indiqué pour apporter quelques orientations pour un meilleur enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale.

## **CHAPITRE I-**

### **DU CADRE THÉORIQUE ET DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS**

Notre tâche à ce niveau consistera en la présentation du cadre théorique qui nous permettra d'apporter quelques éléments de réponse à la problématique formulée dans le cadre de notre travail puis nous définirons des concepts qui reviendront tout au long de notre travail. Au rang desquels : orthographe, orthographe grammaticale, orthographe lexicale, performance, compétence, acquisition.

#### **I- DU CADRE THEORIQUE.**

On s'emploie à définir le cadre théorique ou grille méthodologique comme un appareil théorique permettant d'étudier un phénomène linguistique ou un phénomène scientifique de la nature. Il existe de fait, nécessairement, une adéquation entre le cadre conceptuel et l'objet à étudier tous deux étant limités. Le cadre théorique se conçoit à partir de la construction de l'objet cela signifie que l'objet conditionne la grille d'approche méthodologique.

Dans le cadre de notre travail notre encadrant nous a recommandé de prendre appui sur un ouvrage portant sur l'orthographe lexicale et cela nous a orienté vers le choix de l'ouvrage des auteurs René THIMONNIER et Jean DESMEUZES intitulé « l'orthographe raisonnée » *Méthode Thimonnier* (mémento orthographique et grammatical : 6<sup>e</sup> livre du professeur) que nous prendrons le soin de présenter ici en partant des raisons de ce choix.

Trois raisons fondamentales nous ont conduit au choix de ce cadre théorique :

La première est son adéquation avec l'objet d'étude « l'orthographe lexicale », La méthode Thimonnier traite de l'orthographe : il suffit de parcourir la table des matières de cet ouvrage pour constater qu'il présente une étude complète et raisonnée des problèmes d'orthographe lexicale accessible aux élèves de 6<sup>e</sup> et même de 5<sup>e</sup>. Les sections V et VI offrent, en revanche un exposé systématique de toutes les notions inscrites au programme. Et notre préoccupation porte justement sur les moyens et méthodes novateurs et appropriés à l'acquisition de l'orthographe lexicale.

La deuxième raison est liée au mérite dû à *la méthode Thimonnier* axée sur l'apprentissage, mieux l'acquisition de l'orthographe à partir d'une étude raisonnée. Maints spécialistes reconnaissent à René THIMONNIER la prééminence d'une étude raisonnée de l'orthographe en générale et de l'orthographe lexicale en particulier. Il est le premier à avoir postulé ce qui suit : « Il s'en-suit que la plupart des anomalies graphiques dénoncées par les

réformateurs sont purement imaginaires et que pour résoudre le problème pédagogique, ce n'est pas l'orthographe même qu'il faut réformer mais la manière dont on l'enseigne ».

En clair, selon Thimonnier, la réforme est moins importante que l'étude elle-même. La réflexion doit être menée sur comment faire pour réussir à réduire le fossé entre la norme et les écarts ou lacunes en matière d'orthographe lexicale.

La troisième raison que nous pouvons évoquer ici se rapporte au fait que l'acquisition de l'orthographe lexicale est tributaire primordialement à un arrière-plan constitué de règles qu'il est nécessaire de maîtriser. C'est nettement ce travail épistémologique et pédagogique que mène celui qui en 1971 reçut le prix Brouquette-Gonin décerné par l'Académie française pour l'ensemble de ses travaux.

L'ouvrage dont nous nous servons dans le cadre de notre travail s'étend sur 160 pages. L'auteur y déroule une étude en 06 sections réparties comme suit :

La section I portant sur les sons et les signes s'étend sur treize (13) leçons

La section II met l'accent sur les consonnes à double valeur et enregistre six (06) leçons.

La section III s'établit sur des particularités des consonnes doubles. Elle couvre sept (07) leçons.

La section IV s'intéresse aux familles de mots. Elle est compartimentée en six (06) leçons.

La section V titrée « l'orthographe des mots variables » est constituée de douze (12) leçons.

La section VI intitulée Les variations du verbe rassemble quatorze (14) leçons. Pour un total de 61 leçons.

La mention spéciale du travail de Thimonnier est liée au fait que chaque leçon est assortie à une démarche quinaire que nous prendrons la peine d'illustrer dans la suite de notre présentation.

Il s'agit en effet de procéder à l'étude raisonnée d'un système d'écriture à première vue fort complexe d'où la nécessité de recourir à l'observation dirigée. Cela signifie qu'il faut d'abord aider l'élève à dégager, de certaines données concrètes, les notions qu'il devra progressivement assimiler, comparer, coordonner avant d'être à même de les utiliser. Ce passage du concret à l'abstrait, de l'observation à la règle, impose autrement dit, le recours à une méthode qui sera tour à tour inductive et déductive. C'est pourquoi chaque leçon comprend cinq parties : I- un texte d'observation ; II- des exercices de recherche ; III- la leçon proprement dite ; IV et V- des exercices de contrôle et d'application.



Les exercices préparatoires exigent une attention particulière. D'une part, ils permettent à l'élève de faire le point de ses connaissances sur une ou plusieurs difficultés orthographiques ; d'autre part, ils doivent créer dans son esprit, un état d'attente et en même temps, exciter son intérêt pour un problème dont il entrevoit plus ou moins la solution. C'est précisément celle-ci que fournit l'enseignant au cours de la « leçon proprement dite » et même si, par un jeu de questions et de réponses, il a pu amener les élèves à la découvrir et à la formuler correctement. De l'examen donc de quelques exemples, on ne saurait en effet conclure à une règle générale. Aussi l'enseignant devra-t-il intervenir et extrapoler sur la foi du memento, c'est-à-dire, affirmer que la règle s'applique à tous les cas possibles.

En somme « la méthode Thimonnier » *L'orthographe raisonnée* s'avère opérante dans la mesure où c'est un ouvrage théorique (on y retrouve un exercice systématique et progressif des problèmes de l'orthographe lexicale et des solutions qu'ils comportent). Il est aussi un ouvrage de consultation c'est-à-dire un instrument de travail permettant à l'élève de résoudre grâce à l'accompagnement de son enseignant nombre de problèmes orthographiques.

## **II- DES MÉTHODES.**

Notre travail prendra appui sur deux approches méthodiques distinctes mais complémentaires.

### **II-1 Du socioconstructivisme**

La première est relative à l'approche **socioconstructiviste** en ce sens que le modèle socioconstructiviste définit l'apprentissage comme un processus dynamique qui se déroule dans un contexte social où le partage, la confrontation et la négociation conduisent les apprenants à construire leurs propres savoirs. L'apprentissage procède d'un travail individuel soutenu et orienté par l'encadrement des enseignants et les activités de groupe : des activités ludiques et des interactions avec un quelconque partenaire s'inscrivant dans la situation d'apprentissage de l'apprenant.

La théorie socioconstructiviste a été développée par Lev VYGOTSKY en 1934. Celui-ci estime que l'enfant se développe grâce aux moyens qu'il puise dans son environnement social, et grâce aux échanges sociaux divers. Ce théoricien a abordé l'apprentissage humain sous le prisme de l'action structurante de nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social ; le sujet parvient à une appropriation des mécanismes plus ou moins efficaces d'intériorisation et d'assimilation des outils de pensée ainsi que le développement des fonctions psychiques. Dans ce sillage, l'auteur suppose l'existence d'une zone sensible

qu'il appelle la « Zone Proximale de Développement » (Z.P.D), laquelle renvoie à la distance entre le niveau de développement actuel, que l'on peut déterminer à partir de la façon dont l'enfant résout les problèmes par lui-même, et lorsqu'il est assisté par un adulte ou toute personne susceptible de le guider ou de l'aider. Il s'agit de l'influence positive que les adultes avisés, les médias, les activités « ludico-intellectuelles » exerce sur le sujet en formation. Cette approche participe du traitement de notre sujet car elle nous permet d'élaborer certains mécanismes qui s'inspirent de l'environnement social et immédiat de l'apprenant et qui peuvent donner lieu à l'acquisition progressive par l'apprenant assisté ou non du lexique et notamment son orthographe.

En tout état de fait, le paradigme socioconstructiviste intègre les apports du constructivisme et du cognitivisme. Le terme « socioconstructivisme » est composé du mot « constructivisme » qui traduit l'idée que toute connaissance relève du processus de construction dont le principal acteur est l'apprenant. Sur ce point, le constructivisme et le cognitivisme s'accordent. Quant au préfixe « socio », il souligne l'importance des interactions sociales qui influent sur ce processus. En effet, il insiste tout particulièrement sur les interactions sociales qui favorisent la construction des connaissances par la personne. Ces interactions sociales influent sur la situation et constituent des éléments qui la transforment. Une situation varie donc en vertu de plusieurs facteurs : les ressources mobilisées par la personne elle-même. Ainsi, l'élève se modifie-t-il en construisant de nouvelles ressources et transforme la situation à travers le traitement qu'il lui donne. Le traitement d'une situation est jugé satisfaisant si la personne peut s'adapter plus efficacement à cette situation et que les résultats obtenus s'avèrent socialement acceptables.

## II-2 De l'approche hypothético-déductive

La deuxième approche méthodique est dite **hypothético-déductive**. Elle part d'une question (a). le chercheur formule une réponse provisoire à la question (hypothèse) (b) ; il réalise des tests permettant de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse (c). Ces tests peuvent également être l'analyse qui permet soit de confirmer ce qui a été observé empiriquement, soit de l'infirmer. Ce qui est vérifié donne lieu à des conclusions qui sont exploitées par la suite dans le travail de recherche. B.A. Nkoum (2005, 39).

### III- DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS

Notre tâche à ce niveau consistera en la définition des concepts qui reviendront tout au long de notre travail. Il s'agit de : l'orthographe, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, la performance, la compétence, l'acquisition.

Qu'est-ce que l'orthographe ?

La question devrait-elle encore se poser aujourd'hui des siècles après les premières études menées pour doter la langue française d'un système d'écriture dérivé du système alphabétique inspiré essentiellement du modèle gréco-latin ? Nous pensons que oui, dans la mesure où la saisie de ce paradigme n'est de toute évidence pas très aisée. Il ne serait pas judicieux de mener cette étude sans expliciter au préalable cette notion.

#### III-1 L'orthographe

Le terme orthographe en latin *orthographia*, composé d'éléments d'origine grecque *orthos* « correct » et *graphia* « écriture », a le sens propre « d'écriture correcte » et implique de par sa composition la notion de norme. L'orthographe renvoie donc à la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée également en conformité avec les rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique.

Elle peut encore être entendue comme un système de transcription graphique d'une langue en référence à des normes constituées, soit par l'application de règles, soit par l'usage. Si l'on s'en tient à cette définition, elle est l'écriture des mots en lien avec l'application des règles établies d'une part et avec leur emploi d'autre part.

Si on la considère enfin comme l'ensemble des règles et conventions qui régissent les mots d'une langue ; la transcription des mots de cette langue (orthographe lexicale) qui se limite à la transcription des phonèmes (quand l'orthographe n'est pas complètement phonétique) ; elle concerne aussi la morphosyntaxe des mots (orthographe grammaticale) pouvant être plus riche à l'écrit qu'à l'oral, l'on s'apercevra qu'elle se décline en deux articulations intéressantes :

La première donne une explication précise de l'orthographe et la deuxième rend compte de la distinction de l'orthographe en deux types à savoir l'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale que nous ne pouvons pas manquer de définir.

### **III-2 L'orthographe Grammaticale**

L'orthographe grammaticale est une branche de l'orthographe qui s'intéresse aux variations en genre et en nombre du mot, à la conjugaison des verbes et aux phénomènes d'accord que cela entraîne. BENVENISTE B., CHEVEL A., et CATACH N., l'appellent encore l'orthographe des règles, non pas pour dire qu'elle est régie par des règles mais pour mentionner qu'elle est fortement influencée par la grammaire et ses normes.

On pourra ainsi comprendre que tout mot employé dans une séquence syntaxique obéit à des règles que lui impose son environnement.

L'orthographe grammaticale concerne donc les marques d'accord: accord du verbe avec son sujet, accord en genre et en nombre des noms, adjectifs, déterminants, accord du participe passé. Ainsi dans : « sa réponse est claire », la forme « clair » relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du – e-féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale. Simard (1995, p.145) renchérit ce propos en stipulant que, quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout lexème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase. Ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord requis. Ce travail d'accord demeure tout de même très complexe pour les scripteurs ou apprentis-scripteurs. BRISSAUD et BESSONAT (2001 : 159) nous expliquent les raisons qui rendent l'orthographe grammaticale si compliquée pour les apprenants:

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

### **III-3 L'orthographe Lexicale**

Encore appelée orthographe d'usage, l'orthographe lexicale concerne la manière d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations grammaticales. Autrement dit, l'orthographe lexicale réfère à l'écriture des mots indépendamment des règles d'accord qui ressortissent à la grammaire. Elle insiste sur la graphie correcte des mots telle que prévue par le lexique de la langue en l'occurrence la langue française.

L'orthographe lexicale semble faire plutôt appel à la mémoire visuelle. Un mot présente aux yeux une graphie obtenue par convention que l'élève doit mémoriser.

L'orthographe lexicale touche «l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord. » Simard, (1995 : 145). Elle contribue à la lisibilité des textes. Il s'agit de tout ce qui concerne l'image graphique ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème). Nous parlons des phonogrammes (phonogramme «ou» dans le mot *hibou*); des morphogrammes lexicaux (le graphème « d » dans le mot *marchand*) ; des logogrammes (« cru» de *croire* et «crû» de *croitre* sont différenciés par l'accent circonflexe); et des idéogrammes que Nina CATACH (1980) définit comme des signes extérieurs à l'alphabet, mais qui sont hautement informatifs (dans le mot *l'école*, l'apostrophe représente l'idéogramme qui évite la rencontre de deux voyelles).

La distinction de ces deux composantes de l'orthographe est importante dans la mesure où elle nous permet de préciser les points sur lesquels nous allons porter notre attention pour mener notre réflexion. En somme, cette distinction vaudra son pesant d'or lorsque nous procéderons à la proposition des mécanismes d'appropriation de l'orthographe lexicale.

#### **III-4 Performance**

Si d'une manière générale, la compétence se conçoit comme un résultat remarquable obtenu au terme d'une épreuve, la performance quant à elle désigne la mise en œuvre pratique des compétences théoriques en matière de langage. Avram NOAM CHOMSKY (1965) dans sa grammaire générative distingue deux niveaux de construction syntaxique à savoir la structure de surface ou le niveau de surface auquel correspond la performance du sujet parlant et la structure profonde qui se rapporte à la compétence de celui-ci. Dans son entendement, la performance est la mise en acte effective du langage par le locuteur. En d'autres termes, elle réfère à l'aptitude qu'a un locuteur de produire un nombre infini d'énoncés à partir d'un nombre fini de mots.

Dans cette perspective donc, la performance se situe du côté de l'aboutissement marquant un processus conscient plus ou moins long d'un apprentissage impliquant un certain nombre de ressources.

Pour les sciences de l'éducation notamment en didactique et en pédagogie la performance s'appréhende comme un résultat ou un ensemble de résultats obtenus à une épreuve dont les conditions de réalisation ont été bien précisées ; on parlera dès lors de l'objectif de la performance. DE LANDSHEERE G., (1979) estime que la performance se comprend dans le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats

projetés qui peut être par exemple : a) un niveau de ressources standard ou étalon ; b) un niveau de ressources comparatif non standard ; c) un niveau de ressources utilisé antérieurement pour un résultat atteint ; d) un niveau de ressources fixé comme objectif indépendant de toute comparaison.

Dans ces quatre déclinaisons de la performance chez DE LANDSHEERE, il est question de l'atteinte d'un objectif ou de sa réalisation par le truchement d'un ensemble varié de ressources. Dans notre perspective par exemple un apprenant pourra être jugé performant lorsqu'il saura orthographier un nombre considérable de mots qu'il avait du mal à bien écrire avant et après qu'il aura été soumis à une épreuve qui nécessitera un déploiement de ressources.

Pour arrimer notre travail à l'approche pédagogique en vigueur dans le système éducatif camerounais et précisément au cycle d'observation, il serait judicieux d'établir un corollaire entre la performance et la compétence telle que celle-ci est envisagée dans la dite approche.

En effet, pour l'A.P.C entendue comme Approche Par les Compétences, la compétence s'appréhende selon Xavier ROGERS (2001) comme : « L'ensemble des capacités que les personnes mobilisent dans une situation donnée pour mener à bien une tâche qui leur est confiée et résoudre les problèmes qui se posent à elles. Ça peut être des tâches de nature scolaire et professionnelle ».

Dans la même logique Jean-Marie DE KETELE (2001: 65) la définit comme un sens ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situation pour résoudre des problèmes posés par celle-ci.

Pour leur emboîter le pas, Guy LE BOTERF (2001: 66) la conçoit comme un savoir-agir c'est-à-dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, aptitudes, savoirs, raisonnement etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche.

Toutes ces approches se recoupent en une seule qui semble plus fédératrice, plus englobante à savoir : la compétence est la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème se trouvant dans une famille de situation-problèmes.

Force est de constater que les notions de performance et de compétence ne sont pas si distinctes que cela, bien que divergentes en quelques nuances près. Elles sont toutes les deux liées à l'aptitude d'un apprenant à résoudre un problème dès qu'il se présente en faisant appel à des ressources préalablement acquises. En d'autres termes elles réfèrent à cette capacité

pour un apprenant à extérioriser, à mobiliser mieux à mettre en évidence un ensemble intégré de ressources ou savoirs pour résoudre un problème quand celui-ci se présente. En clair, c'est passer des savoirs au savoir-faire puis au savoir-agir en situation.

### **III-5 Acquisition**

La notion d'**acquisition** dont le devoir impose la présentation se comprend de prime abord comme un processus d'obtention et d'assimilation d'une donnée. Le Dictionnaire Actuel de l'Éducation (2000) nous renseigne sur le fait qu'en didactique tout comme en pédagogie, l'acquisition réfère à un processus et à l'aboutissement du dit processus en intégrant un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et d'expériences déjà connues et possédées par une personne. Cela laisse supposer que l'acquisition est le moyen par lequel on parvient à obtenir une chose, à la posséder toute sa vie. Un acquis dans ces conditions apparaît comme un héritage personnel et éternel. De fait, la maîtrise de l'orthographe des mots français doit être un acquis pour le jeune apprenant du sous-cycle d'observation.

De ce qui précède on retient que l'explication de ces notions apparaît nécessaire pour la compréhension du sujet. Il est davantage intéressant de noter qu'il n'y a pas de confusion à faire entre les deux versants de l'orthographe que nous avons présentés plus haut : tandis que l'orthographe grammaticale se range du côté des règles d'accord entre les unités lexicales, l'orthographe lexicale quant à elle a pour souci l'écriture correcte des mots tels que ceux-ci apparaissent dans le lexique d'une langue. À présent nous allons porter notre attention sur les méthodes qui fondent l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant et l'adulte.

## CHAPITRE II- DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE

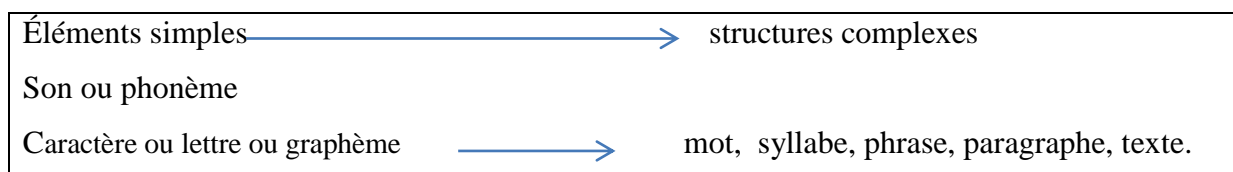
À ce niveau, nous allons nous intéresser aux méthodes classiques d'enseignement de l'écriture. Nous noterons au passage que la lecture et l'écriture étant consubstantielles, leurs méthodes d'enseignement sont étroitement liées. GIASSON Jocelyne et THERIAULT Jacqueline (1983 :35) notent à cet effet que : « Aujourd'hui, on se penche sur des questions fondamentales comme le lien entre le développement de la lecture et celui de l'écriture, l'analyse des habiletés que présuppose l'élaboration de textes ou l'enseignement des stratégies de rédaction ».

Jusqu'à ces dernières années, le débat sur l'enseignement de l'écriture s'est polarisé autour de deux pôles méthodiques : le premier qui met l'accent sur le code, particulièrement sur l'aspect auditif se reconnaît sous l'appellation de « méthodes synthétiques » ; le second qui insiste sur l'aspect visuel et la signification, est dit « méthodes analytiques ou globales ou structuro-globales<sup>6</sup> ». Cette terminologie fait référence autant à l'aspect méthodologique qu'au processus psychologique en cause.

Nous présenterons ces deux méthodes tout en insistant sur les éléments qui les composent.

### I- DES MÉTHODES SYNTHÉTIQUES

Le principe de base du modèle de la pensée synthétique est de partir d'éléments simples comme le son, la lettre, la syllabe pour aller vers des éléments plus complexes. On postule à ce niveau que c'est la combinaison d'éléments simples qui forment les structures complexes telles que : le mot, la phrase, le paragraphe, le texte.



**Figure 1:** Représentation du principe de base du modèle synthétique.

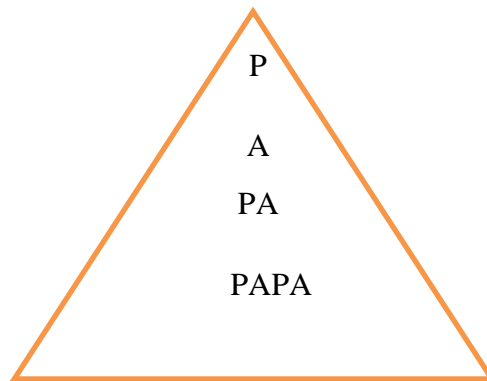
---

<sup>6</sup> Le terme « structuro-globale nous est inspiré du prof. Jean TABI MANGA qui expliquait lors de son passage sur un plateau de télévision en septembre 2015 à l'occasion de la rentrée scolaire que le niveau lacunaire des apprenants du cycle d'observation par exemple avait pour cause l'enseignement de la langue française notamment la lecture et l'écriture à partir de la méthode structuro-globale qui consiste à partir du sens donc du texte pour les éléments les plus simples qui le constituent à savoir le mot, le caractère, le phonème.



Dans les méthodes synthétiques, l'acquisition des automatismes se réalise par association et la répétition joue un rôle important dans ce processus. Afin d'éviter les possibilités de confusions visuelle et auditive, on présente à l'apprenant une seule association de lettre-son à la fois, en prenant soin de commencer par des correspondances régulières.

Ce modèle est donc centré sur le signe et l'activité de l'apprenant est axée sur la mémoire. Pour les besoins de la cause, nous représenterons schématiquement la démarche des méthodes synthétiques sous la forme d'une figure triangulaire.



**Figure 2** : Représentation du modèle synthétique dans l'enseignement de l'écriture.

On peut lire sur cette représentation que la première unité à acquérir est le son et la dernière la phrase.

L'apprenant passe ainsi progressivement à l'intérieur de son apprentissage du son à la syllabe, du mot à la phrase et de la phrase au texte. Pour effectuer le passage de la lettre à la syllabe, l'enfant doit faire la synthèse des éléments de base ; ainsi pour écrire « papa » l'enfant doit unir les sons entendus ayant pour corollaire graphique les lettres (p + a + p + a) c'est donc de cette activité de synthèse que provient l'appellation méthodes synthétiques. Selon que l'unité choisie sera le phonème, la lettre ou la syllabe nous parlerons d'approches phonétique, alphabétique, syllabique.

### **I-1 L'approche phonétique**

Il serait judicieux d'amorcer la présentation de la démarche phonétique en tant qu'approche d'acquisition de l'écriture voire de la lecture dans le processus enseignement apprentissage en disant au préalable ce qu'est la phonétique.

#### **I-1-1 Définition**

L'on s'emploie à définir la phonétique comme la science qui décrit les sons du langage humain du point de vue de leurs aspects physiques et physiologiques, indépendamment de leurs fonctions significatives ou de leur usage dans la communication. En d'autres mots, nous pouvons dire que la phonétique est la partie de la linguistique qui s'occupe de l'étude des sons du point de vue de leurs prononciations et de leurs réalisations sans tenir compte de leurs fonctions linguistiques. Elle s'intéresse donc aux sons tels qu'ils sont produits en eux-mêmes sans se poser la question à quoi ils servent. Elle se préoccupe et enseigne : comment sont produits les sons de la voix humaine ; quels sont les organes qui entrent en jeu lors de la production du son ; comment articuler un son donné même si, au départ, nous ne savions pas le prononcer parce que celui-ci n'appartient pas à la langue que nous parlons d'habitude ; comment transcrire de façon uniforme quelle que soit la langue concernée un son et comment le lire. Pour le phonéticien le son est une matière au même titre que l'argile pour le potier, les couleurs pour le peintre, le bois pour le menuisier et le béton pour le maçon. La phonétique se subdivise en trois parties<sup>7</sup>.

### **I-1-2 Les parties de la phonétique**

La discipline linguistique qu'est la phonétique se décline en plusieurs sous-disciplines qui se résument, comme l'a voulu présenter Jean-Marie ESSONO (1998) en trois grandes parties distinctes bien que complémentaires.

#### **I-1-2-1 La phonétique auditive ou phonétique du récepteur.**

Elle étudie les sons d'après leurs effets physiques sur l'ouïe et la manière dont le message est appréhendé par l'oreille humaine. Cela signifie que la phonétique auditive s'intéresse au pôle de la réception d'où sa dénomination. Il n'est donc pas exclu qu'elle puisse décrire ce qui nuit à la communication en partant de l'établissement d'un rapport défailant entre l'audition et la phonation. De la sorte elle facilite l'interprétation transcriptive des sons.

#### **I-1-2-2 La phonétique acoustique ou la phonétique du canal**

Elle étudie les propriétés physiques des sons de la parole ainsi que la transmission du message à travers l'espace par les vibrations de l'air. Elle met un accent sur l'espace-temps qui sépare la phonation de l'audition. À ce niveau il est possible que le grand décalage de l'espace-temps qui sépare les deux instances interagissantes soit source d'incommunication.

---

<sup>7</sup> Cette classification nous la tenons de Jean-Marie ESSONO., 1998, *Le précis de linguistique Générale*, L'Harmattan, Paris.

### **I-1-2-3 La phonétique articulatoire ou de l'émetteur.**

Elle s'attache à l'étude des conditions et modalités physiologiques de production des sons par des organes phonateurs. Elle analyse le fonctionnement des différents organes de la phonation et de la manière dont les phones sont produits.

Après avoir défini et identifié les parties de la phonétique il serait intéressant qu'on s'étende suffisamment sur l'Enseignement-Apprentissage de la phonétique et de son apport dans le processus d'acquisition de l'orthographe lexicale.

### **I-1-3 De l'enseignement-apprentissage de la phonétique**

L'enseignement de la phonétique d'une manière générale et de l'alphabet phonétique plus spécifiquement s'applique de plus en plus non seulement en Français Langue Maternelle mais aussi en Français Langue Seconde. De nos jours, en effet, l'Alphabet Phonétique International (A.P.I) figure dans la plupart des grammaires scolaires et dans les manuels d'orthographe et de langue française.

Cependant seuls les enseignants sans formation appropriée, et allons savoir combien ils sont nombreux dans les établissements scolaires tant publics que privés à manquer de rudiments pédagogiques nécessaires pour tenir judicieusement une classe à enseigner, ne l'enseignent pas encore ce qui ne nous fait pas sortir de l'auberge. Tant il est vrai que l'enseignement/l'apprentissage et la connaissance du dit alphabet sont selon des experts est une des voies possibles pour la réduction du fossé abyssal entre l'oral et l'écrit.

D'après PEEREMAN, -Charolles- LETESPRENGER (2007 :24) l'alphabet français compte vingt-six lettres (voyelles et consonnes confondues) lesquelles s'éclatent en trente-six phonèmes qui à leur tour génèrent plus d'une centaine de graphèmes<sup>8</sup>

Le fait est qu'un son peut être représenté par plusieurs graphies comme l'indique le tableau ci-après.

| Phonétique |          | Orthographe |           |
|------------|----------|-------------|-----------|
| Son        | exemples | Lettres     | Exemples  |
| [k]        | [kol]    | c           | colle     |
|            | [taks]   | x           | taxi      |
|            | [kaki]   | k           | kaki      |
|            | [sɛ□k]   | q           | cinq      |
|            | [akɔr]   | cc          | accord    |
|            | [stɔk]   | ck          | stock     |
|            | [kaotik] | ch          | chaotique |
|            | [akerir] | cq          | acquérir  |

**Figure 3:** Représentation des variations graphiques d'un son.

Inversement, une même graphie peut être représentée par une pluralité de sons. Cela signifie que pour une même lettre on peut avoir des façons différentes de le prononcer. Le tableau qui va suivre nous permet de mieux l'observer.

| Orthographe | Phonétique |            |
|-------------|------------|------------|
| Graphie     | Sons       | Exemples   |
| Um          | [œ̃]       | humble     |
|             | [œ̃]       | lumbago    |
|             | [ɔm]       | référendum |

**Figure 4:** Représentation de la variation phonique d'une graphie.

Pour réussir le développement de l'équation alphabet- phonème- graphème, nous allons procéder à une présentation sous forme de tableaux dont l'un portera sur les voyelles et l'autre sur les consonnes. Ainsi verrons-nous comment s'établit de manière claire et efficace le rapport de contiguïté entre l'orthographe (lexicale) et la phonétique.

L'A.P.I. entendu comme Alphabet Phonétique International distingue les sons vocaliques des sons consonantiques.

Au compte des sons vocaliques nous en dénombrons dix-neuf (19) qui se répartissent en trois sous-ensembles à savoir : les voyelles nasales, les voyelles orales et les semi-voyelles.

La structure graphique de la langue française repose sur la combinatoire de deux composantes : des sons vocaliques et consonantiques. Partant, il serait inapproprié de parler de l'une sans évoquer l'autre. C'est la raison pour laquelle nous allons nous appesantir un tant soit peu sur la composante consonantique du système graphique de la langue française.

L'A.P.I. entendu comme Alphabet Phonétique International distingue dix-sept (17) sons consonantiques que nous n'étudierons pas de manière exhaustive nous n'en présenterons que quelques-uns dans les annexes. (voir annexes)

Ce regard panoramique qui nous a permis de balayer l'approche phonétique considérée comme pilier important dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale montre à suffisance combien la maîtrise de l'écriture des mots de la langue française exige un travail préalable de fond. Ainsi, pouvons-nous dire, au risque de nous répéter, que le rapprochement entre l'orthographe lexicale et la phonétique conforte l'idée selon laquelle savoir écrire implique une démarche processuelle, méthodique et rigoureuse.

La base de la phonétique est sans aucun doute le son quand la base de l'orthographe est la lettre dont le réservoir est indéniablement l'alphabet ; c'est la raison pour laquelle nous allons observer un temps d'arrêt sur ce paradigme opératoire.

## **I-2 De l'approche alphabétique**

De prime abord, nous pouvons dire que l'écriture d'une langue, quelle qu'elle soit, exige la connaissance de l'alphabet de la dite langue. On se souvient à cet effet des termes d'analphabétisme pour désigner l'incapacité à lire et à écrire une langue donnée. De fait, l'intérêt de cette approche n'est pas à justifier dans ce travail mais à démontrer. Pour ce faire il est nécessaire de définir ce qu'est l'alphabet en insistant sur ses origines et de revisiter la composante alphabétique de la langue française.

### **I-2-1 Définition et origines**

Une définition sommaire ainsi qu'une présentation laconique des origines de l'alphabet dans son ensemble nous permettent de parvenir à la monstration que l'alphabet français tel que nous l'utilisons aujourd'hui dérive d'un ancêtre très lointain.

L'alphabet est un terme qui nous vient du phénicien, composé de deux mots : *Aleph* noté /κ/ qui signifie « bœuf » et *Beth* noté /4/ qui veut dire « maison ». À l'origine donc, le vocable alphabet renvoie à « la maison de bœuf ». Au fil des siècles, les manuels scolaires et d'usage à l'instar des dictionnaires et au-delà, les théoriciens, se sont chargés d'améliorer cette acception primitive. Aujourd'hui, pour les sciences du langage, notamment en

linguistique, l'alphabet réfère à un ensemble de signes graphiques servant à transcrire les sons d'une langue et classés selon un ordre traditionnel.

Le Dictionnaire Actuel de l'éducation (2000 : 34) le conçoit comme l'ensemble de toutes les lettres en usage dans une langue, y compris s'il y a lieu, les lettres accentuées, rangées suivant un ordre convenu, mais à l'exclusion des signes de ponctuation. C'est aussi un répertoire de tous les signes graphiques qu'un code permet de former<sup>9</sup>.

L'on peut donc retenir que l'alphabet est l'ensemble fini de lettres dont on se sert pour écrire le nombre infini de mots d'une langue donnée. Ce qui caractérise l'alphabet est l'ordre conventionnel dans lequel se suivent les lettres.

Du point de vue de son historique, nous pouvons dire que les premiers alphabets naissent de l'évolution des premières écritures pictographiques. Ainsi, au cours de l'histoire des écritures cunéiforme (à base de traits en forme de clou) et égyptienne (hiéroglyphes), passe-t-on progressivement d'un système pictographique (un dessin représente une chose) à un système idéographique (un symbole représente une chose ou une idée) puis à un système intégrant de plus en plus de phonogrammes (un signe note un son).

Pour écrire tous les mots d'une langue sans avoir à apprendre des milliers de dessins ou de symboles il est en effet plus simple et plus rapide d'utiliser des signes permettant de noter les sons de la langue. Les premiers à pousser cette logique jusqu'au bout sont les habitants d'Ougarit en Syrie, qui inventent vers 1500 avant J.C un système de trente (30) signes permettant de noter toutes leurs consonnes ; mais il faut attendre l'invention de l'alphabet phénicien avec ses vingt-deux (22) consonnes vers 1100 avant J.C à Byblos (actuel Liban) pour que l'écriture alphabétique permette enfin de tout écrire sans plus recourir aux symboles cunéiformes. C'est d'ailleurs de l'alphabet phénicien que nous tenons l'ordre dans lequel on classe les lettres (a, b, c...) dans la plupart des écritures alphabétiques.

### **I-2-2 De la typologie des alphabets**

L'invention phénicienne fait école. En effet, les phéniciens sont de grands marins et de grands marchands et ils répandent en quelques dizaines d'années leur alphabet dans tout le monde méditerranéen. Les phéniciens n'ont peut-être pas inventé l'alphabet, mais leur alphabet est à l'origine de presque tous les systèmes alphabétiques du monde. Ainsi, à partir de 900 avant J.C, l'alphabet phénicien donne-t-il naissance à deux nouveaux grands systèmes

---

<sup>9</sup> C.N.G.I (Comité des Normes Gouvernementales en Informatique) 198.

alphabétiques : l'alphabet araméen qui se répand dans l'empire assyrien et l'alphabet grec qui se répand dans le monde grec.

### **I-2-2-1 De l'alphabet latin.**

Le premier alphabet latin naît dès le IV<sup>e</sup> siècle, avant de conquérir l'Europe au rythme de la romanisation<sup>10</sup>. Utilisé pour noter des langues toujours plus nombreuses, il s'enrichit d'abord des lettres grecques /K/ (kappa), et /X/ (xi) puis des lettres /J/ (variante du I), /V/ (variante du U) et enfin du /W/ emprunté aux langues germaniques.

### **I-2-2-2 De l'alphabet français**

L'alphabet latin est utilisé aujourd'hui pour écrire le français. C'est grâce à celui-ci que nous avons la valeur numérique de l'alphabet français actuel qui est constitué de vingt-six (26) lettres :

- ❖ Vingt (20) consonnes au rang des quels : (a, b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z)
- ❖ Six (06) voyelles parmi lesquelles : (a, e, i, o, u, y)

Ces lettres forment au total cinquante-deux (52) caractères puisqu'elles possèdent une graphie en majuscule et une autre en minuscule : A/a ; D/d ; S/s etc.

En somme, la langue française telle qu'utilisée aujourd'hui à l'écrit et à l'oral a pour premier jalon son alphabet qui résulte lui-même des transformations scripturo-alphabétiques synchroniques en ce sens qu'au fil des siècles nous sommes passés du Phénicien au latin en passant par l'araméen, l'arabe l'hébreu et le grec.

L'alphabet, en l'occurrence l'alphabet français, s'est également enrichi des signes de ponctuation.

L'on s'emploie à définir la ponctuation comme un outil linguistique de structuration d'un texte en le découpant selon la logique syntaxique, les pauses et les nuances nécessaires à l'expression des idées par un ensemble de signes graphiques.

C'est en réalité au XVIII<sup>e</sup> siècle que les règles et les signes gouvernant l'utilisation de la ponctuation telle que nous la pratiquons aujourd'hui ont été arrêtés. Les grammairiens s'accordent aujourd'hui pour définir quatre catégories de signes en matière de ponctuation : les signes pausaux, les signes mélodiques, les signes d'insertion et les signes ou moyens d'avertissement J.P CAPUT (1991 : 200).

---

<sup>10</sup> La romanisation consiste en la transcription de l'écriture romaine.

En plus de la ponctuation, l'alphabet français s'est aussi enrichi des accents : grave (è), aigu (é), circonflexe (ê), le tréma (ë). Au sujet de l'accentuation, René THIMONIER et Jean DESMEUZES (1997 :31) estiment que : « La règle générale qui permet d'opérer en toute circonstance une accentuation rigoureuse ne peut être mise en évidence que par un exercice bien conduit de syllabation graphique. D'où l'importance des règles de syllabation et la nécessité d'entraîner constamment les élèves à syllaber ».

Cette pensée des co-auteurs de *L'orthographe raisonnée* arrive à point nommé dans la mesure où elle nous sert de transition pour passer de l'approche alphabétique à l'approche syllabique qui participe du processus de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et par contre-coup de l'orthographe.

### **I-3 De l'approche syllabique**

Le mot ou unité lexicale, on est tenté de le dire avec réserve, est le résultat ou la conséquence d'une séquence trilogique. Cela signifie que la construction du mot obéit à trois logiques indissociables, interdépendantes et consécutives à savoir :

- La logique phonologique qui est l'apanage du son ou phonème ;
- La logique alphabétique qui met l'accent sur la lettre ou graphème ;
- La logique syllabique qui s'intéresse à la syllabe ou syllabème.

Étant entendu que nous avons déjà vu les deux premières logiques, nous allons donc faire une halte au niveau de la logique syllabique en nous intéressant nécessairement à la définition ainsi qu'à la typologie.

#### **I-3-1 Des approches définitoires et de la typologie.**

Deux approches définitoires devront retenir notre attention ici à savoir l'approche étymologique puis l'approche dictionnaire.

##### **I-3-1-1 Définition étymologique.**

Du grec *Sullabè*, la syllabe renvoie étymologiquement aux groupements de lettres ou à un groupe de lettres formant un mot, permettant ainsi la prononciation correcte du mot et plus loin la maîtrise de sa configuration graphique.

##### **I-3-1-2 approches dictionnaires.**



Une acception plus actuelle proposée par le dictionnaire encyclopédique Universalis nous renseigne qu'en phonétique la syllabe est une unité qui se prononce d'une seule émission de voix. L'ayant jugée incomplète en ce sens qu'elle définit la syllabe certes comme une unité sans toutefois préciser les éléments dont est constituée l'unité, nous avons trouvé ailleurs une définition qui tend à satisfaire la compréhension du lecteur universel.

Pour le dictionnaire Encarta, la syllabe désigne, en linguistique, cette unité phonétique transcrite en une ou plusieurs lettres, mais prononcée d'une seule émission de voix.

Nous gagnerions aussi à lire cette autre acception qui nous vient du Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Selon celui-ci, la syllabe est une unité phonétique ou d'écriture constituée de voyelles et de consonnes se prononçant d'un seul tenant ; autrement dit, c'est une unité phonétique appartenant au niveau immédiatement supérieur à celui du phonème et constituée d'un seul phonème ou d'un ou d'un noyau syllabique( souvent une voyelle) et un ou plusieurs phonèmes.

En un mot donc la syllabe est une unité de sons et de lettres se prononçant d'une seule émission de voix et aboutissant à la formation des mots.

### **I-3-2 De la typologie.**

On distingue de ce fait deux types de syllabes à savoir :

- Les syllabes fermées qui se terminent par une consonne prononcée. Exemple : captif.
- Les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle prononcée. Exemple vendu.

L'approche syllabique en tant que méthode d'apprentissage de l'écriture et même de la lecture considère la syllabe comme un niveau important d'analyse et de reconnaissance (écrite) des mots (oraux). Son postulat de base est que l'enfant ne lira et n'écrira que les mots composés de syllabes connues.

En résumé, nous pouvons dire que la conception sous-jacente aux méthodes synthétiques est que tout enfant qui veut bien orthographier doit d'abord passer par la phase d'acquisition du mécanisme des relations sons, lettres, syllabes. La maîtrise de ce mécanisme garantit inéluctablement la compétence d'écriture de l'apprenant.

Cette pédagogie, dont l'efficacité a fait école, met au bout du jour une intuition fondamentale et sans cesse réaffirmée de la pensée grammaticale des Grecs : le discours-*logos*-se constitue par assemblage-*sunthésis*, *suntaxis*-d'éléments selon un processus hiérarchisé en niveaux : phonique, graphique, syllabique... deux citations séparées par environ six (06) siècles illustrent bien la permanence de cette idée.

Dans le cours de la recherche de la justesse des noms à laquelle est consacré le *Cratyle* de Platon (424d-425a), Socrate se laisse emporter (c'est lui qui le dit) à embrasser l'ensemble du processus de production du *logos* :

De même que les peintres mêlent les couleurs, de même nous autres nous appliquerons aux choses les sons élémentaires -stoikheia- à chaque chose, selon qu'il paraîtra nécessaire, ou plusieurs ensemble, formant ce qu'on appelle des syllabes (sullabas), puis composant à leur tour les syllabes qui sont les composants des noms (onomata) et des verbes (rhémata), puis derechef à l'aide des noms et es verbes, nous constituerons un objet qui allie la beauté à la composition d'un tout : le logos.

Dans la même logique, Appolonius Dyscole, le maître de la grammaire alexandrine au II<sup>e</sup> siècle de notre ère, soutient, au seuil de son traité *Péri Suintaxeôs* (De la construction), la thèse de l'homogénéité constructive entre les niveaux.

Bien à l'avance déjà, les éléments (stoikheia) mentionnés en premier en tant que matière indivisible, préfigurent la construction, car les enchainements d'éléments ne se font pas au hasard, mais dans les limites de la construction correcte... au niveau au-dessus, la syllabe (sullabè) est soumise au même principe puisque les constructions qui assemblent les syllabes doivent être complètes et correctes pour produire le mot (lexis). Et il s'en suit clairement que les mots, qui sont les parties de la phrase complète bien construite, sont soumis à leur tour à la congruence (katallèlotès) de la construction.

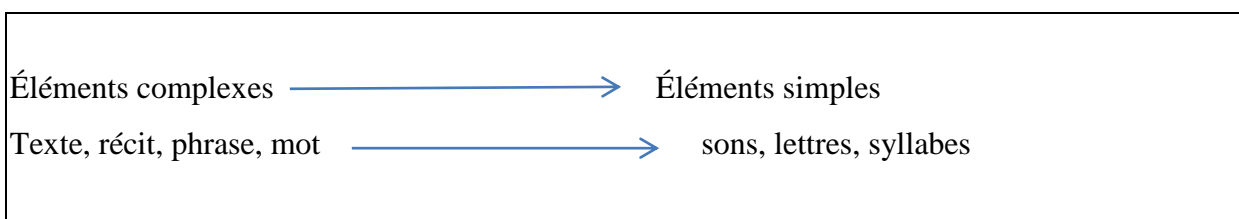
Les méthodes synthétiques sont assurément celles dont la combinaison des éléments plus simples permet, mieux garantit la construction favorable des éléments plus complexes. C'est donc cela qui justifie le passage dans notre réflexion des méthodes synthétiques aux méthodes analytiques.

## II- DES MÉTHODES ANALYTIQUES

Le principe de base du modèle analytique veut que l'on parte des éléments complexes pour aller à des éléments de plus en plus simples. C'est, on l'aura compris, l'inverse du modèle synthétique.

L'élément complexe est soit le récit, soit la phrase, soit le mot, et il est fragmenté pour conduire à l'étude de la syllabe, du son, et de la lettre. Les éléments sont dits complexes du point de vue de la langue, mais ce sont des éléments les mieux connus de l'apprenant.

Le tableau ci-dessous peut résumer cette idée :



**Figure 5:** Représentation du principe de base du modèle analytique.

L'approche analytique est plus préoccupée par la signification c'est-à-dire le sens par rapport à l'approche synthétique. Son point de départ est le concret qui mène à l'abstrait, la signification prévaut sur le signe. Ce modèle semble plus efficace en lecture qu'en écriture dans la mesure où il permet à l'apprenant de verbaliser aisément que d'écrire correctement ; étant d'ailleurs entendu qu'il est plus courant de rencontrer des apprenants qui s'expriment couramment à l'oral mais moins à l'écrit à la faveur de leur environnement linguistique.

L'enfant apprend globalement des mots ou des phrases et, en dégagant les ressemblances et les différences entre les mots, il découvre les unités inférieures (syllabes, lettres). La démarche intellectuelle demandée à l'enfant est l'analyse de la phrase et du mot pour découvrir des relations entre le code oral et le code écrit, d'où l'appellation *méthodes analytiques*. Comme l'accent est mis davantage sur la signification, les approches qui découlent de cette méthode sont également dites « idéographiques » tel que le suggèrent les auteurs Jocelyne GIASSON et Jacqueline THIÉRAULT (1983: P.39). Graphiquement, ce modèle peut se visualiser en forme triangulaire la première unité étant la phrase et la dernière le son.



**Figure 6:** Représentation du modèle analytique dans l'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Puisqu'il est admis que le modèle analytique est orienté vers la recherche de la signification des structures complexes telles que le texte, le récit etc., il n'est donc pas inadéquat de nous pencher sur la notion de texte aux fins d'en étudier les composantes organisationnelles.

### **II-1 La notion de texte**

La notion de texte nous permet de souligner le fait qu'un texte n'est qu'un conglomérat de mots interagissants, interconnectés, interdépendants. C'est donc le lieu où déferlent les mots ce qui les rend sensibles et manipulables. La notion de texte établit aussi

une passerelle entre les approches qui donnent de voir comment les unités s'imbriquent les unes aux autres pour former les mots et les perspectives envisagées pour permettre l'acquisition facile de l'orthographe des mots aux élèves du sous-cycle d'observation.

La notion de texte est complexe. Selon Le Dictionnaire littéraire, « texte » vient du latin *textus* qui signifie « tisser » pour désigner un assemblage de mots. L'idée de texte est d'abord liée à celle de la trame d'un récit par analogie à la trame du récit. En effet, c'est le besoin de pouvoir reprendre et de transmettre par les récits, poèmes et morceaux d'éloquence qui a suscité la stabilisation par écrit des pensées. Aussi la notion de texte s'est-elle trouvée au cœur de moult préoccupations : stylistique, littéraire, orthographique... Ainsi allons-nous d'abord présenter quelques théories de la notion de texte ensuite, nous insisterons sur les éléments fondamentaux du texte enfin, nous envisagerons une extension de la notion de texte.

### **II-1-1 Les théories de la notion de texte.**

Le texte dans son déploiement est une notion plurielle en ce sens que nombreux sont de auteurs qui s'y sont intéressés. Ainsi parmi tant d'autres de théoriciens, nous nous attarderons sur la théorie du français Roland BARTHES.

#### **II-1-1-1 La théorie de Roland BARTHES.**

Dans *Le plaisir du texte*, Roland élabore une conception assez particulière du texte, celle du plaisir. En effet, le texte est pour lui un objet de plaisir, c'est ainsi que pour ceux qui prennent du plaisir à lire, leur degré de jouissance varie d'un texte à un autre. L'auteur reprendra cela en ces termes : « Le texte que vous écrivez doit me donner la preuve qu'il me désire. Cette preuve existe : c'est l'écriture. L'écriture est ceci : la science des jouissances du langage ».

Cette jouissance aura lieu quand on accèdera à la déconstruction des lois de la langue, son lexique, sa métrique, sa prosodie et des édifices idéologiques, des solidarités intellectuelles. Le plaisir du texte entre autres choses a partie liée au démontage de son lexique ; il participe clairement de sa maîtrise. Pour finir BARTHES indique que le texte de jouissance est : « Celui qui met en état de perte, celui qui reconforte (...) fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage ».

De manière laconique, il convient de dire à la lumière de ce qui précède que le texte est un assemblage d'éléments des plus simples au plus complexes. Cela signifie que le texte est une macrostructure qui fédère des éléments microstructuraux, lesquels sont identifiables

du point de vue de leur hiérarchisation. Ainsi parlerons-nous dans la suite des éléments constitutifs du texte.

## **II-1-2 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU TEXTE**

Le texte entendu comme tissu de mots engagés dans l'œuvre ou récit et agencés de manière à imposer un sens stable et malléable a partie liée avec l'écriture. Dans son élaboration mieux sa conception, il prend en compte un certain nombre d'éléments linguistiques : des plus parcimonieux au plus englobants. Partant, nous pouvons considérer avec Teun VAN DIJK (1950) le texte comme une unité transphrastique ayant trois niveaux de structuration :

### **II-1-2-1 Le niveau microstructural**

Il est celui des microstructures textuelles que l'on peut structurer de la manière qui suit :

#### **a. Le phonème**

C'est la plus petite unité distinctive de sens ; il correspond au son. Il est en effet susceptible d'être prononcé de façon différente selon les locuteurs. Aussi dira-t-on que le phonème si petit soit-il est le point de départ scriptural du texte.

#### **b. Le graphème**

Se rapprochant de la précédente unité, le graphème est la plus petite entité du système d'écriture. Il est la face graphique du phonème ou du son. Par exemple : dans les vocables « effacer », « photo », « famille », les graphèmes correspondant aux phonèmes /f/ sont : « ph », « ff », « f ». Le graphème est donc la représentation scripturale des phonèmes et ont une place prépondérante dans la production du texte.

#### **c. Le monème**

Encore appelé le mot, le monème est une suite de sons et de caractères graphiques formant une unité sémantique et pouvant être distingué d'un autre par un élément typographique (le blanc à l'écrit et la pause à l'oral). C'est donc le monème ou le mot ou l'unité lexicale qui oriente sémantiquement un énoncé, étant donné qu'il est comme le soulignent Jeanne et André MARTINET<sup>11</sup>, la plus petite unité distinctive de signification ayant une forme et un sens. Cela signifie que le sens du texte dépend du sens des mots considérés dans leur ensemble. Autrement dit, la graphie du mot implique inexorablement son orientation sémantique. Par exemple : le « faix » (lourde charge difficile à transporter) n'est

---

<sup>11</sup> MARTINET André et MARTINET Jeanne., 1979, Grammaire fonctionnelle du français, CRÉDIF.

pas le « fait » (ce qui se produit ou ce qui s'est produit). En clair, la mauvaise graphie du monème a une incidence sémantique sur le texte ; elle est capable de dévoyer le sens d'un texte.

Ceci posé, il est impérieux de noter que la bonne graphie du mot participe de la compréhension aisée du texte ; ce qui témoigne davantage de la nécessité d'insister sur le souci de l'orthographe des monèmes ou mots ou unités lexicales.

#### **d. La phrase**

En grammaire, la phrase peut être considérée comme un ensemble autonome d'unités syntaxiques organisées selon différents réseaux relationnels : juxtaposition, coordination, subordination. La phrase est donc un énoncé cohérent et sémantiquement correct dont les éléments s'enchevêtrent selon un principe relationnel clairement identifié.

#### **e. La proposition**

Tributaire de la phrase, la proposition est inhérente à celle-ci. Elle est un syntagme articulé autour d'un verbe. L'on sait de manière triviale que le nombre de verbes conjugués dans une phrase correspond au nombre de propositions qui la composent. La proposition apparaît dans ces conditions comme un élément intraphrastique et intratextuel.

Le niveau microstructural est donc le niveau où les éléments élémentaires pris isolément au départ s'imbriquent pour aboutir à une structure plus vaste on parlera donc de macrostructure

### **II-1-2-2 Le niveau macrostructural.**

Il est le niveau des macrostructures textuelles, c'est-à-dire des paquets de propositions ou macropropositions qui sont, comme l'explique Jean Michel ADAM, « condensées pour être stockées dans la mémoire de travail et permettent la poursuite du traitement des énoncés successifs. »<sup>12</sup> Le niveau macrostructural relève de l'organisation des unités textuelles de taille variée (paragraphe, strophes, chapitres etc.) caractérisées par leur possibilité d'être résumées.

Le paragraphe se présente comme un paquet de phrases obéissant à une réglementation précise : sur le plan formel, il est marqué par l'alinéa et le saut de ligne et le blanc entre les paragraphes. Dans ces circonstances, le paragraphe apparaît comme une concaténation d'un ensemble intégré d'éléments dont la forme aboutie est le texte.

### **II-1-2-3 Le niveau superstructural**

---

<sup>12</sup> ADAM Jean-Michel., *Éléments d'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.

C'est celui des superstructures textuelles. Il organise la production et l'interprétation des discours en genres ou schémas de texte. Ce sont des organisations conventionnelles qui permettent au locuteur/récepteur de produire ou de reconnaître un récit, une argumentation, une description... Dès lors le niveau superstructural s'intéresse aux canons esthétiques des genres littéraires ainsi qu'aux méthodes permettant l'étude des dits textes.

Au moment où nous allons sortir de ce chapitre, il convient de retenir que les méthodes synthétiques proposent d'aller des unités simples (le son, la lettre, la syllabe) pour former des unités plus complexes (le paragraphe, le texte) et les méthodes analytiques qui se situent à l'inverse des méthodes précédentes, sont des méthodes processuelles qui rendent compte du mécanisme d'apprentissage de l'écriture et même de la lecture. La notion de texte que nous avons abordée au niveau des méthodes analytiques apparaît dans ces conditions comme une variable essentielle de l'écriture dans la mesure où le texte n'est qu'un tissu de mots dont la bonne graphie garantit la lisibilité de cette macrostructure ; c'est donc le lieu indiqué pour l'apprentissage visuel de l'orthographe des mots.

Après avoir assisté à la monstration de la dynamique qui sous-tend la construction des mots, nous allons mettre le cap sur l'analyse des données recueillies sur le terrain à l'aune d'une enquête.

### **CHAPITRE III-**

## **MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Ce chapitre constitue la clé de voute de notre travail. Il a pour but de présenter la méthodologie observée, de faire une analyse des questionnaires qui ont été distribués sur le terrain ensuite de présenter les erreurs rencontrées dans les copies des élèves et les classer selon la typologie de René THIMMONIER et Jean DESMEUZES. Tout ceci débouchera sur une interprétation en vue d'une vérification des hypothèses émises au départ.

## **I- MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.**

Nous allons présenter ici la méthodologie et les techniques de recherche. En clair, il sera question de décrire la méthode utilisée c'est-à-dire définir le domaine de recherche puis identifier la population-cible, ensuite d'exposer les procédures d'échantillonnage et enfin les techniques de recherche.

### **I-1 Méthodologie**

L'enquête constitue le point d'étude de notre investigation qui réunit : expériences, témoignages et documents. C'est grâce à elle que nous arriverons à la vérification des hypothèses. Bref, il s'agit de mener des recherches sur le terrain, sur une population donnée et dans un domaine précis.

### **I-2 Domaine d'étude**

Notre domaine d'étude a pour point d'ancrage la didactique du FLS et se consacre davantage à la didactique de l'orthographe lexicale précisément à travers les productions écrites des élèves.

### **I-3 Population-cible**

On entend par population-cible le public visé dans le cadre d'une recherche. Relativement à notre travail, notre dévolu a été jeté sur les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du Lycée de Nsam-Efoulan. Le choix de cette population-cible est lié au fait qu'elle se trouve à l'aube d'un nouveau cycle d'E-A et c'est à ce niveau que l'on fixe dans l'esprit de l'apprenant des savoirs, savoirs faire et savoir être qui lui serviront tout au long de son cursus, voire tout au long de sa vie. Ceci se trouve d'ailleurs affranchi par les objectifs de l'enseignement du français au sous-cycle d'observation respectivement en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>

#### **I-3-1 Les objectifs par niveaux.**



Après leur passage à ce niveau d'enseignement, les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> doivent être capables de réaliser un certain nombre de compétences, pour les besoins de la cause nous n'en citerons que quelques-uns.

### **I-3-1-1 En 6<sup>e</sup>**

À la fin de la classe de 6<sup>e</sup>, l'élève doit être capable :

- De prendre par écrit, lisiblement et sans erreurs graves, un message oral de compréhension aisée ; de rédiger dans les mêmes conditions un texte de longueur raisonnable et d'inspiration personnelle (rédaction, articles...) ;
- De posséder un lexique permettant de désigner les réalités de la vie quotidienne ;
- De connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau. De pratiquer l'orthographe grammaticale, de connaître les principaux signes de ponctuation et des accents ;
- De présenter avec netteté un texte écrit, de consulter un dictionnaire, de résumer oralement un texte oral ou écrit, de mettre en œuvre sa mémoire, son attention.

### **I-3-1-2 En 5<sup>e</sup>**

À la fin de la classe de 5<sup>e</sup>, l'élève doit être capable :

- De prendre par écrit correctement un message oral équivalent à une vingtaine de lignes dont le sens et la forme requièrent quelque attention ;
- De rédiger un texte de même longueur qui traduit les observations, les sentiments, les réflexions, fruit de son expérience personnelle ;
- De connaître la vie de certains mots usuels ;
- De connaître l'orthographe des mots généralement acquis à ce niveau. De pratiquer l'orthographe grammaticale et l'accentuation.

D'une manière laconique les objectifs d'enseignement du français au sous-cycle d'observation se recoupent en deux c'est-à-dire savoir lire et écrire le FLE.

## **I-4 Procédure d'échantillonnage**

Les deux acteurs essentiels de notre processus d'échantillonnage sont les apprenants et les enseignants du LYNE. Nous avons extrait un échantillon de cent quatre-vingt-sept (187). Ce nombre est en fait la somme des élèves de 6<sup>e</sup> 1 et de 5<sup>e</sup> 4 du dit établissement. Nous

pouvons justifier cet effectif par le fait que pendant notre séjour dans cet établissement scolaire dans le cadre de notre stage pratique, ce sont les salles de classe auxquelles nous avons eu facilement accès. C'est donc ainsi que nous avons profité de quelques heures de permanence pour soumettre nos questionnaires aux élèves qui d'ailleurs étaient très enthousiastes et coopératifs.

Du côté des enseignants, disons que pendant près de trois mois nous avons fait partie d'un département qui compte vingt-deux enseignants de français. Nous n'avons pu adresser notre questionnaire qu'à une quinzaine pour n'en récupérer qu'une dizaine.

Ce qui nous donne un échantillon définitif de cent quatre-vingt-dix-sept individus.

### **I-5 Techniques d'enquête**

Les différentes méthodes de collection d'informations que nous avons utilisées se sont avérées efficaces en ce sens que nous avons pu recueillir des données. Toutefois, il est à noter la réticence de certains informateurs notamment les enseignants pour des raisons que nous ignorons.

Le questionnaire, vous l'aurez compris, a été l'une des méthodes que nous avons employées pour collecter les données ; nous avons aussi recouru au dépouillement des copies des élèves afin de nous rendre effectivement compte que ces élèves ont des difficultés à écrire correctement les mots de la langue française.

#### **I-5-1 Présentation des questionnaires**

Les questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants comportaient respectivement dix-huit (18) et douze (12) questions.

Le questionnaire des élèves portait sur l'intérêt pour le mot et l'intérêt de la consultation du dictionnaire, le type de fautes commises récurrentement lors des épreuves comme l'orthographe, la capacité à retenir l'orthographe d'un mot et à le réinvestir au cours d'un exercice de production écrite, l'autocorrection, la participation à un jeu à caractère éducatif, la maîtrise de l'orthographe des mots de la langue française malgré la vastitude de son lexique.

Le questionnaire adressé aux enseignants quant à lui portait sur : la connaissance du paradigme O.L, la connaissance des autres types d'orthographe, les raisons pour lesquelles les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> commettent beaucoup de fautes d'O.L, le rôle de l'enseignant face à cet état de chose, les difficultés d'écriture que rencontrent ceux-ci et les moyens envisageables pour juguler ce problème.

### **I-5-2 Test de correction orthographique.**

Pour prendre conscience des fautes commises par les élèves en orthographe lexicale, nous n'avons pas eu d'autre choix que de parcourir les copies des élèves à la suite d'une épreuve de correction orthographique dont le devoir exige la présentation.

La correction orthographique, tout comme la dictée à trous ; la dictée-copie ; l'auto-dictée ; la dictée des mots appris ; la dictée préparée ; la dictée à choix multiples ; la dictée dirigée, la dictée d'imprégnation ; la dictée de contrôle, est un exercice formatif.

Elle se caractérise par le fait que les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y sont glissées et les corriger. Ce principe à double difficulté (identifier les erreurs, corriger les erreurs) a vraisemblablement généré d'autres, car au mieux l'élève identifie effectivement l'erreur et la corrige au pire n'en identifie que quelques-unes qu'il corrige mais tout en introduisant bien d'autres encore ; et que le correcteur devra volontiers ignorer pour ne s'intéresser qu'aux erreurs introduites initialement.

Ce qui en notre sens ne résout pas le problème.

## **II- ANALYSE DES DONNÉES**

Nous allons procéder à l'analyse des questionnaires soumis aux élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du LYNE ainsi qu'aux enseignants du même établissement.

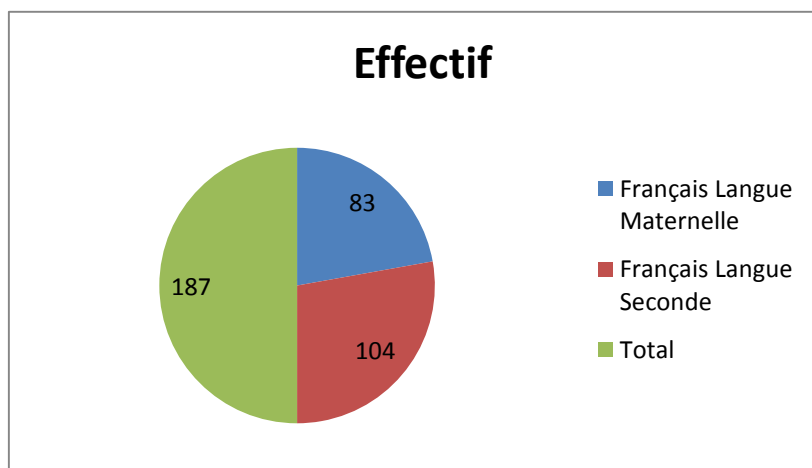
### **II-1 Questionnaire adressé aux élèves de 6<sup>e</sup>1 et 5<sup>e</sup>IV**

Ici, il est question de présenter les données prélevées sur le terrain notamment en 6<sup>e</sup> 1 et en 5<sup>e</sup> IV du Lycée de Nsam-Efoulan. En réalité, nous nous sommes intéressé à ces deux classes précises non pas seulement parce qu'elles constituent le sous-cycle d'observation mais aussi parce que durant toute notre période de stage pratique nous y avons eu librement accès à la faveur de nos encadreurs qui tenaient l'une et l'autre de ces salles de classe. Cette première étape concerne donc les questionnaires adressés aux apprenants du sous-cycle d'observation.

**Tableau 1:** rapport de la population-cible avec la langue.

Il est question du rapport que l'élève entretient avec la langue c'est-à-dire savoir si le français est pour lui une langue maternelle ou une langue seconde.

| Items                             | Effectif | Pourcentage |
|-----------------------------------|----------|-------------|
| <b>Français Langue Seconde</b>    | 104      | 55,62%      |
| <b>Français Langue Maternelle</b> | 83       | 44,38%      |
| <b>Total</b>                      | 187      | 100%        |

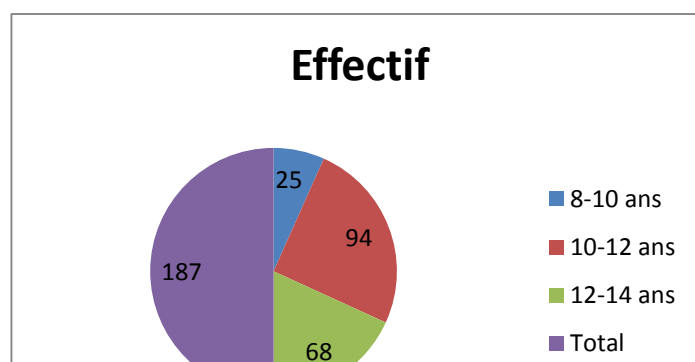


**Figure 7:** Rapport de la population-cible avec la langue

**Tableau 2:** moyenne d'âge des élèves.

Cette information préliminaire relative à la moyenne d'âge des élèves a pour but de situer chaque apprenant par rapport au stade actuel de son développement, elle nous permet également d'avoir une idée anticipée sur les moyens de remédiation.

| Items            | Effectif | Pourcentage |
|------------------|----------|-------------|
| <b>10-12 ans</b> | 94       | 50,26%      |
| <b>12-14 ans</b> | 68       | 36,36%      |
| <b>8-10 ans</b>  | 25       | 13,36%      |
| <b>Total</b>     | 187      | 100%        |



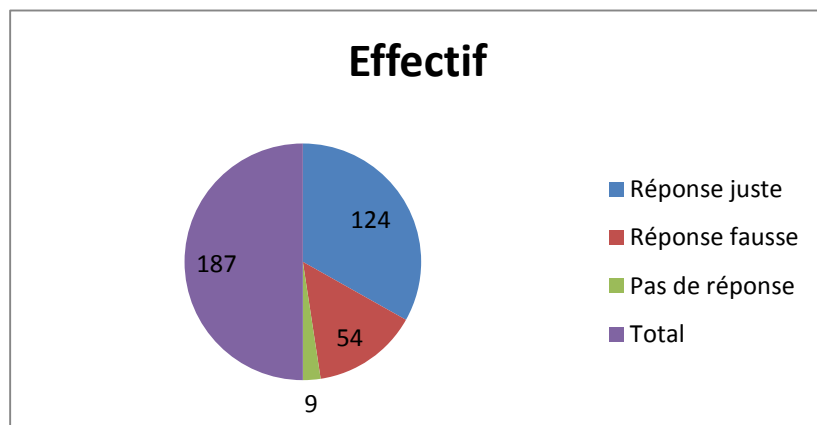
**Figure 8:** moyenne d'âge des élèves

Nous faisons le constat à ce niveau que la moyenne d'âge la plus élevée est celle des élèves dont l'âge oscille entre dix (10) et douze (12) ans. À côté, nous avons celles de huit (08) à dix (10) ans ainsi que douze (12) à quatorze (14) ans non négligeables cependant.

**Tableau 3:** définition du mot.

Cette question a pour but de mettre l'apprenant en phase avec l'objet de la recherche.

| Items          | Effectif | Pourcentage |
|----------------|----------|-------------|
| Réponse juste  | 124      | 66,31%      |
| Réponse fausse | 54       | 28,87%      |
| Pas de réponse | 09       | 4,81%       |
| Total          | 187      | 100%        |



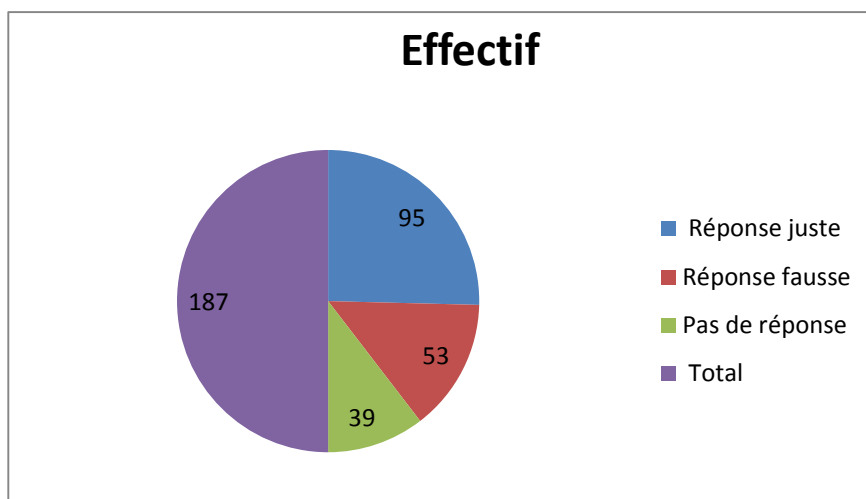
**Figure 9:** Définition du mot

Nous remarquons que les élèves sont sachant ce qu'est un mot et par conséquent capables d'en reconnaître si jamais ils en rencontrent un.

**Tableau 4:** le rôle d'un mot.

La question n°4 porte sur le rôle du mot, autrement dit à quoi il sert.

| Items          | Effectif | Pourcentage |
|----------------|----------|-------------|
| Réponse juste  | 95       | 50,80%      |
| Réponse fausse | 53       | 28,34%      |
| Pas de réponse | 39       | 20,86%      |
| Total          | 187      | 100%        |



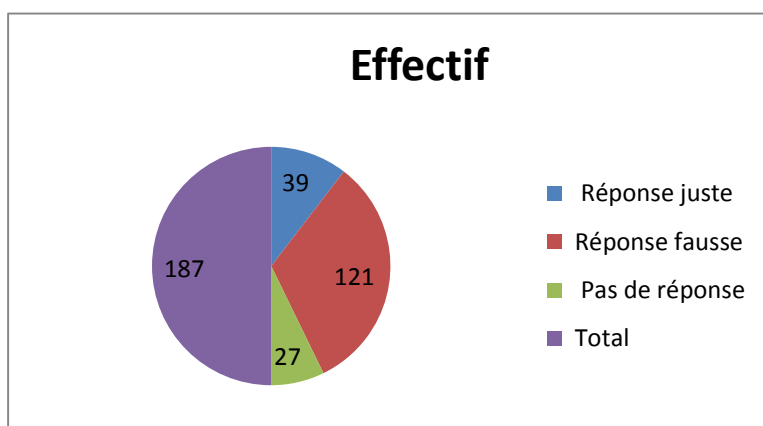
**Figure 10:** rôle du mot

La plupart des élèves ont su répondre à cette question. Pour les autres ils n'ont donné pour les uns qu'une réponse partielle et pour les autres ils ont coché différentes propositions.

**Tableau 5 :** la connaissance de la notion de lexicque

Cette question nous permet de nous assurer de la connaissance de ce qui constitue le répertoire des mots de la langue française à savoir son lexique, par les élèves. Ceci en raison de ce que l'orthographe lexicale est bel et bien l'écriture correcte des mots d'une langue.

| Items          | Effectif | Pourcentage |
|----------------|----------|-------------|
| Réponse fausse | 121      | 64,70%      |
| Réponse juste  | 39       | 20,85%      |
| Pas de réponse | 27       | 14,43%      |
| Total          | 187      | 100%        |



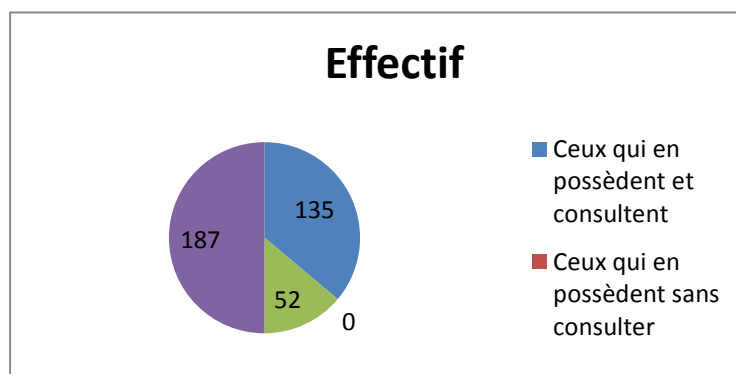
**Figure 11:** connaissance de la notion de lexique.

Les statistiques montrent que la majorité des élèves ignorent comment se nomme le répertoire de mots d'une langue. Pourtant ils devraient le savoir. En réalité ils ne distinguent pas vraiment le lexique du dictionnaire d'où la question qui va suivre.

**Tableau 6:** l'intérêt du dictionnaire.

La question portant sur la fréquence avec laquelle l'élève consulte son dictionnaire et à quelle occasion vise à savoir combien d'élèves sont munis de ce manuel didactique capital pour leur formation et à susciter chez ce dernier l'intérêt d'avoir un dictionnaire et de le lire de temps en temps aux fins d'en découvrir, mieux de retenir l'orthographe des mots qu'il y rencontre.

| Items                                       | Effectif | Pourcentage |
|---|----------|-------------|
| <b>Ceux qui en possèdent et consultent</b>  | 135      | 72,20%      |
| <b>Ceux qui n'en possèdent pas</b>          | 52       | 27,80%      |
| <b>Ceux qui en possèdent sans consulter</b> | 0        | 0%          |
| <b>Total</b>                                | 187      | 100%        |



**Figure 12:** l'intérêt de l'utilisation du dictionnaire

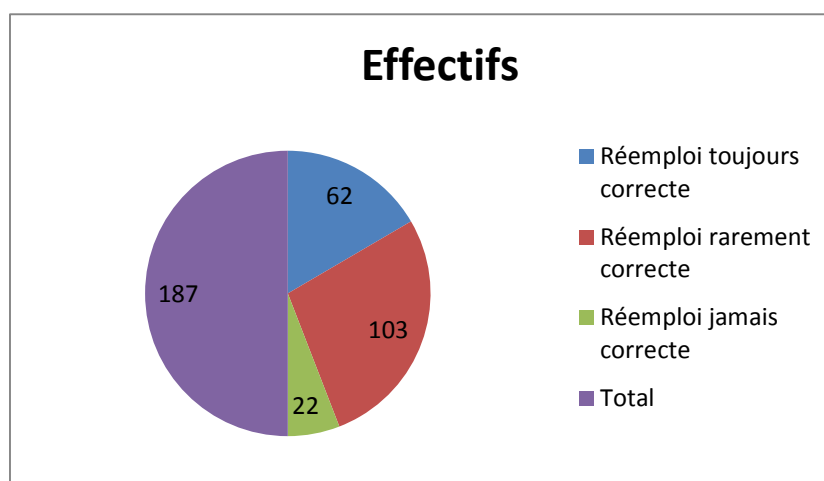
Nous faisons l'heureux constat que les élèves dans leur majorité possèdent un dictionnaire qu'ils consultent pour des raisons diverses. Certains pour savoir la définition d'un mot, d'autres pour leur propre culture. Il y en a aussi qui consultent ce manuel lorsqu'ils ont des devoirs à faire. La minorité est constituée des élèves qui n'en n'ont pas. En nous intéressant aussi bien à ceux qui en ont qu'à ceux qui n'en n'ont pas, il est possible de

présager que toute approche pédagogique et didactique axée essentiellement sur l'acquisition de l'orthographe des mots trouverait du terrain assurément balisé.

**Tableau 7:** réemploi juste des mots

Dans le même ordre d'idée que la question précédente, cette question vise à savoir si l'apprenant parvient à écrire correctement les mots lus après qu'il a consulté un dictionnaire quand il est en situation de production écrite.

| Items                      | Effectifs  | Pourcentage |
|----------------------------|------------|-------------|
| Réemploi rarement correcte | 103        | 55,08%      |
| Réemploi toujours correcte | 62         | 33,15%      |
| Réemploi jamais correcte   | 22         | 11,77%      |
| <b>Total</b>               | <b>187</b> | <b>100%</b> |



**Figure 13:** Réemploi juste des mots.

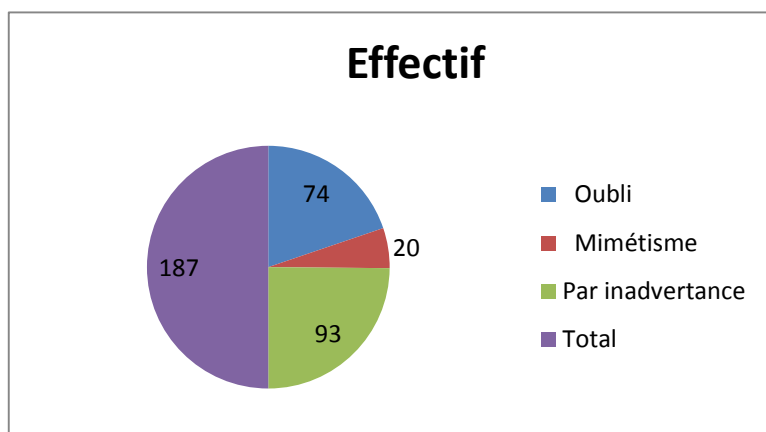
Nous pouvons dire au regard de ce tableau que les élèves parviennent mais de temps en temps à réécrire correctement les mots préalablement lus. Or il est question que ceux-ci y parviennent presque toujours à le faire d'où la nécessité de mettre sur pied un moyen efficace et pratique qui leur permettrait d'atteindre cette performance.

**Tableau 8:** les raisons de la réécriture parfois incorrecte.

Après avoir été renseigné sur la capacité de la réutilisation correcte des mots lus, il nous a semblé nécessaire de recenser les raisons pour lesquelles les élèves ne parvenaient pas à les réécrire correctement.



| Items            | Effectif   | Pourcentage |
|------------------|------------|-------------|
| Par inadvertance | 93         | 49,73%      |
| Oubli            | 74         | 39,57%      |
| Mimétisme        | 20         | 10,70%      |
| <b>Total</b>     | <b>187</b> | <b>100%</b> |



**Figure 14:** Raisons du réemploi parfois incorrecte

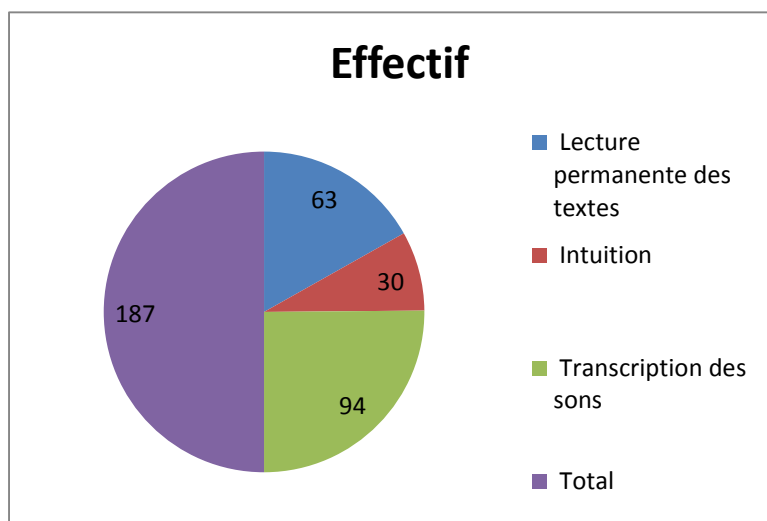
La probabilité qu'un mot soit mal réécrit à cause de l'oubli de son orthographe semble moins importante que le manque d'attention de l'apprenant. Il n'est néanmoins pas exclu que l'apprenant veuille écrire comme son camarade ce qui n'est pas sans risque.

**Tableau 9:** ce qui oriente l'écriture des mots non lus dans le dictionnaire

Si l'apprenant parvient à la réécriture approximative des mots lus, dans le dictionnaire, comment s'en sort-il quant à écrire un mot autre que celui dont il semble maîtriser l'orthographe ? Telle est la question qui nous a conduit à ce niveau de notre analyse.

| Items                         | Effectif | Pourcentage |
|-------------------------------|----------|-------------|
| Transcription des sons        | 94       | 50,26%      |
| Lecture permanente des textes | 63       | 33,68%      |
| Intuition                     | 30       | 16,04%      |

|              |     |      |
|--------------|-----|------|
| <b>Total</b> | 187 | 100% |
|--------------|-----|------|



**Figure 15:** ce qui oriente l'écriture des mots non lus dans le dictionnaire

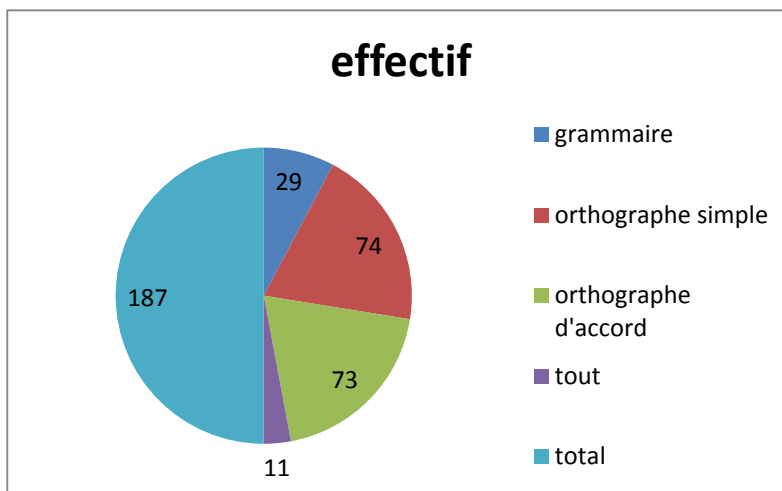
La lecture de ce tableau nous donne de voir que les apprenants écrivent majoritairement de façon imitative c'est-à-dire qu'ils transcrivent juste les sons entendus. Une frange quant à elle écrit en fonction de la pratique régulière de la lecture des textes parvient à une écriture correcte des mots. Il en existe aussi qui font confiance à leur intuition. Cela signifie que grâce à leur intelligence ils sont capables de savoir correctement écrire.

**Tableau 10:** domaine qui pose le plus de problèmes pendant les exercices écrits comme ma dictée.

Partant du fait qu'un élève puisse avoir de mauvaises notes en dictée, par exemple, sans en savoir les raisons, il est question qu'il identifie le secteur où il est le plus vulnérable. Cette question nous permet donc d'attirer son attention sur ce qui peut constituer leur faiblesse.

| Items                       | Effectif | Pourcentage |
|-----------------------------|----------|-------------|
| <b>Orthographe simple</b>   | 74       | 39,57%      |
| <b>Orthographe d'accord</b> | 73       | 39,03%      |

|                  |     |        |
|------------------|-----|--------|
| <b>Grammaire</b> | 29  | 15,50% |
| <b>Tout</b>      | 11  | 5,88%  |
| <b>Total</b>     | 187 | 100%   |



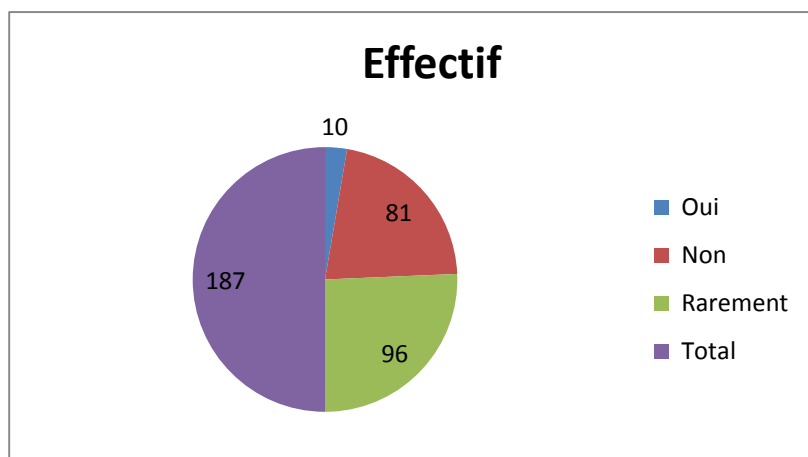
**Figure 16:** domaine qui pose le plus de difficultés lors d'un exercice comme la dictée

L'orthographe simple ou orthographe des mots ainsi que l'orthographe des règles apparaissent comme les domaines dans lesquels les apprenants rencontrent le plus de difficultés. En grammaire en revanche ils semblent moins faibles. Dans « tout » où la performance des élèves se cabre aussi, nous incluons les fautes à incidence sémantique, les mots oubliés, la ponctuation...

**Tableau 11:** l'intérêt de la correction.

La question relative à l'intérêt de la correction de l'enseignant nous l'avons formulée ainsi qu'il suit : « après la correction, t'arrive-t-il de commettre les mêmes erreurs ? » les réponses ont été divergentes à cet effet :

| <b>Items</b>    | <b>Effectif</b> | <b>Pourcentage</b> |
|-----------------|-----------------|--------------------|
| <b>Rarement</b> | 96              | 51,33%             |
| <b>Non</b>      | 81              | 43,31%             |
| <b>Oui</b>      | 10              | 5,34%              |
|                 |                 |                    |
| <b>Total</b>    | 187             | 100%               |



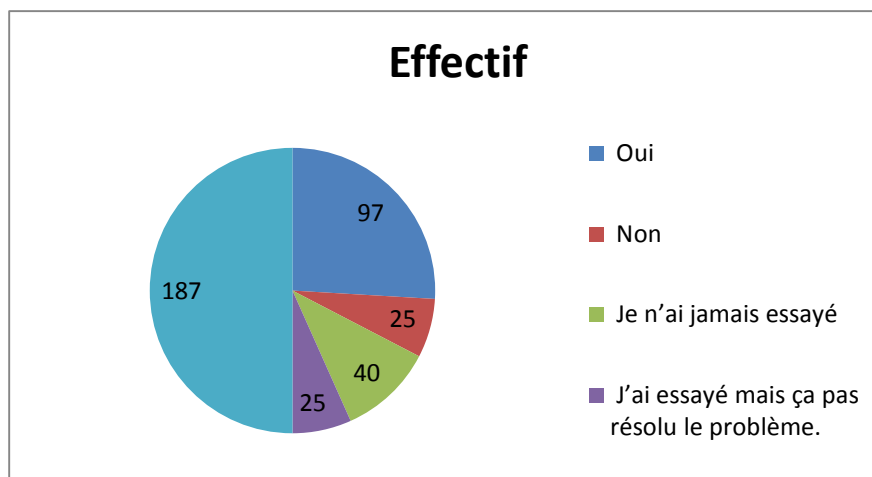
**Figure 17:** intérêt de la correction.

La majorité des élèves avouent répéter quelques fois les erreurs commises bien que celles-ci aient été corrigées antérieurement. Cela suppose que le problème reste existant et préoccupant. Un nombre non négligeable reconnaît savoir intégrer les corrections en évitant de commettre à nouveau les mêmes erreurs. Une frange n’y parvient pas du tout.

**Tableau 12:** l’intérêt de l’autocorrection.

Il s’agit ici de savoir si l’apprenant procède personnellement à une correction des erreurs réitérées, mis à part la correction envisagée par l’enseignant à la suite d’une épreuve, dans l’optique d’améliorer par lui-même la qualité de son expression écrite tout au moins de l’écriture des mots qu’il emploie. Le but de cette question est d’amener l’apprenant à une sorte d’autonomisation de l’apprentissage étant donné que l’acquisition de l’orthographe lexicale ne saurait être circonscrite dans un espace-temps clairement défini ; elle exige un processus continu qui engage autant l’apprenant que l’enseignant.

| Items                                       | Effectif | Pourcentage |
|---|----------|-------------|
| Oui   | 97       | 51,87%      |
| Je n’ai jamais essayé                       | 40       | 21,39%      |
| Non   | 25       | 13,36%      |
| J’ai essayé mais ça pas résolu le problème. | 25       | 13,36%      |
| <b>Total</b>                                | 187      | 100%        |



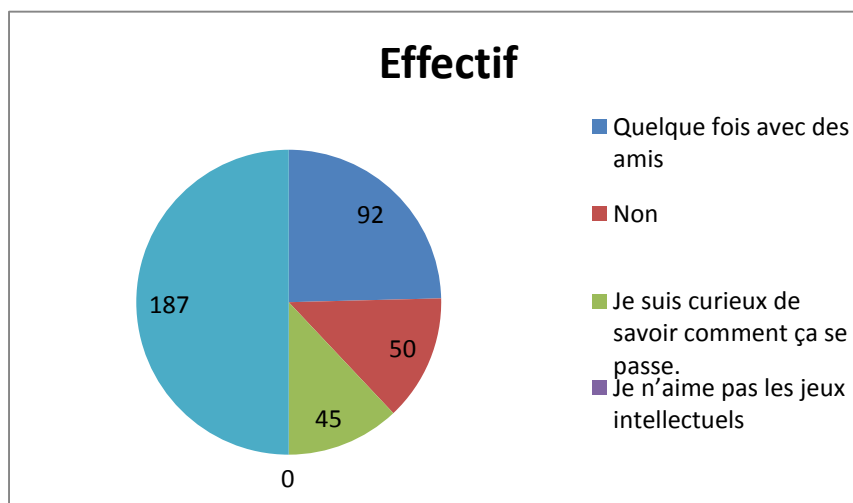
**Figure 18** : intérêt de l'autocorrection.

L'autocorrection n'est pas un concept nouveau pour la majeure partie des apprenants que nous avons interrogés. Cela veut donc dire qu'une marche vers la résolution des difficultés liées à l'acquisition de l'orthographe lexicale est franchie mais il lui manque un certain approfondissement.

**Tableau 13:** des méthodes de remédiation

Dans un souci de facilitation ou de renforcement des méthodes d'acquisition de la graphie infallible des mots, nous avons interrogé les apprenants sur l'éventualité d'une participation à un jeu à caractère éducatif dont l'enjeu porterait sur l'apprentissage de l'orthographe des mots à partir de leur épellation.

| Items  | Effectif   | Pourcentage |
|--|------------|-------------|
| Quelque fois avec des amis                     | 92         | 49,19%      |
| Non  | 50         | 26,73%      |
| Je suis curieux de savoir comment ça se passe. | 45         | 24,06%      |
| Je n'aime pas les jeux intellectuels           | 0          | 0%          |
| <b>Total</b>                                   | <b>187</b> | <b>100%</b> |



**Figure 19:** Moyens de remédiation

Ils sont plus nombreux, visiblement, ceux qui ont déjà pris part à un jeu à caractère éducatif d'intérêt lié à l'apprentissage de l'O.L. cela nous conforte dans l'idée toute entreprise de renforcement ou d'approfondissement de ce mécanisme aiderait davantage les élèves à être plus performants en matière de graphie correcte des mots. Cela laisse supposer que toute entreprise allant dans ce sens, s'inspirant d'une méthode basée sur la pédagogie ludique ne serait pas une sorte de surf en eaux méconnues des apprenants. On enregistre également ceux qui, d'une part, n'ont jamais pris part à ce genre d'activités ludiques et, d'autre part, ceux qui sont curieux de savoir comment cela se pratique. On pourrait donc satisfaire à la curiosité de ces derniers tout en conviant les autres ; dans une dynamique associative et participative de tout le monde.

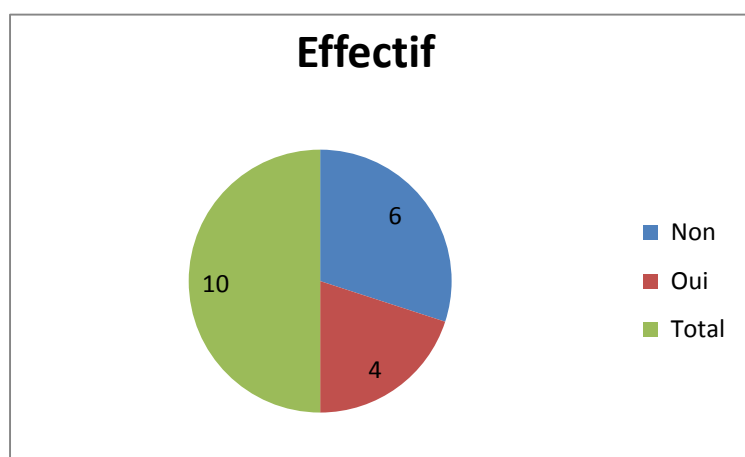
## II-2 Questionnaire des enseignants

Pour une étude rigoureuse et plausible, il nous a paru indispensable d'interroger à la fois les élèves et les professeurs afin de recueillir de part et d'autre de ces acteurs primordiaux du processus enseignement/apprentissage des informations susceptibles de nous permettre de conduire à bon port notre travail.

**Tableau 14:** connaissance de l'orthographe lexicale.

Cette question nous permet de savoir si les enseignants savent ce qu'est l'orthographe lexicale.

| Items | Effectif | Pourcentage |
|-------|----------|-------------|
| Non   | 6        | 60%         |
| Oui   | 4        | 40%         |
| Total | 10       | 100%        |



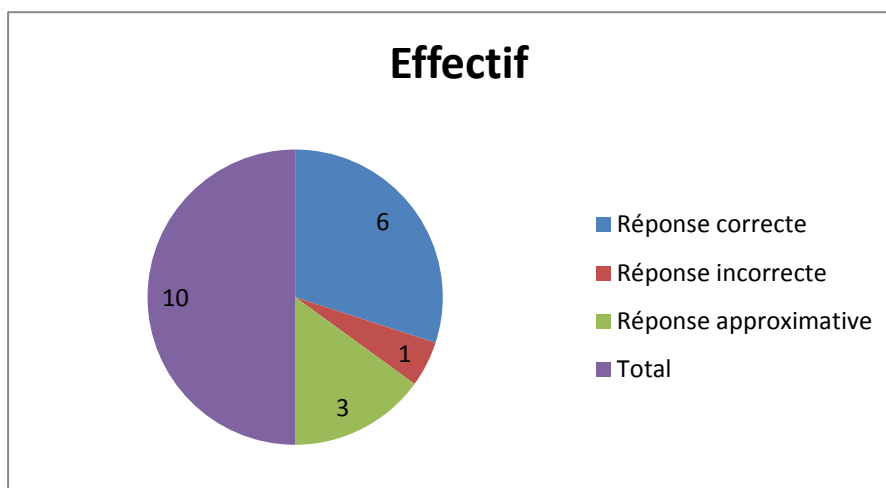
**Figure 20:** test sur la connaissance de l'orthographe lexicale

Nous faisons le constat, o combien étonnant, que plus de la moitié des enseignants ignorent ce qu'est l'orthographe lexicale pourtant ils l'enseignent peut-être sous un autre item.

**Tableau 15:** Définition de l'orthographe lexicale.

Cette question s'adresse aussi bien aux enseignants qui savent ce qu'est l'O.L qu'à ceux qui ignorent ce qu'elle est afin qu'ils donnent une idée de ce que leur inspire ce paradigme.

| Items                 | Effectif | Pourcentage |
|-----------------------|----------|-------------|
| Réponse correcte      | 6        | 60%         |
| Réponse approximative | 3        | 30%         |
| Réponse incorrecte    | 1        | 10%         |
| Total                 | 10       | 100%        |



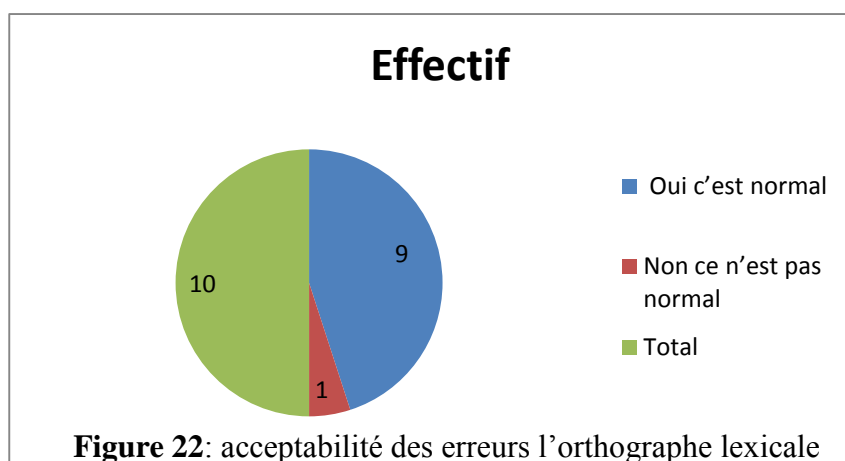
**Figure 21:** définition de l'O.L

Nous remarquons paradoxalement par rapport à la question précédente, que la plupart des enseignants qui plus haut ont avoué ne rien savoir de l'orthographe lexicale ont donné une réponse correcte inspirée peut-être de leur expérience et même du génie de leur imagination.

**Tableau 16:** acceptabilité des erreurs lexicales

À partir de cette question on voudrait savoir si du point de vue des enseignants il est normal que les jeunes collégiens de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> commettent fréquemment des erreurs lexicales.

| Items                   | Effectif | Pourcentage |
|-------------------------|----------|-------------|
| Oui c'est normal        | 9        | 90%         |
| Non ce n'est pas normal | 1        | 10%         |
| Total                   | 10       | 100%        |



**Figure 22:** acceptabilité des erreurs l'orthographe lexicale

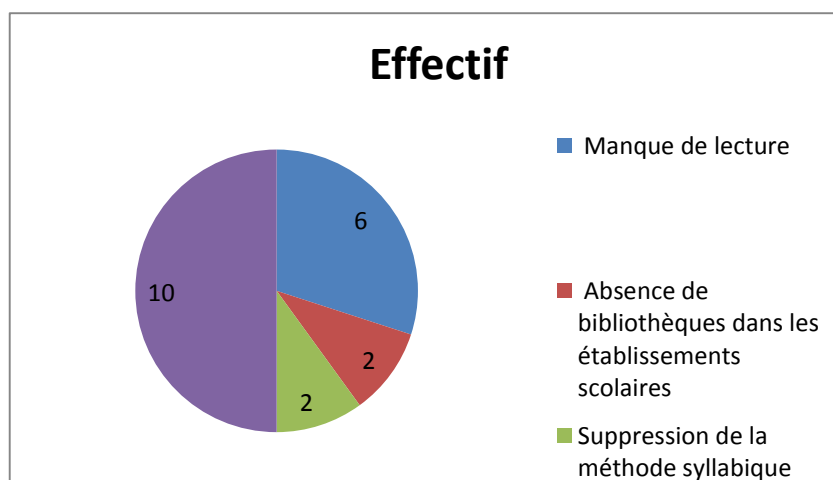


La quasi-totalité des enseignants pensent que les lacunes de ces apprenants en matière d'orthographe des mots sont justifiables. Cela est démontré par certaines raisons que nous verrons dans les réponses de la question suivante :

**Tableau 17:** les raisons qui fondent la mauvaise performance des élèves en O.L

Les enseignants se sont prononcés au sujet de ce qui serait à l'origine de la récurrence des erreurs lexicales des petits collégiens du sous-cycle d'observation.

| Items  | Effectif | Pourcentage |
|--|----------|-------------|
| Manque de lecture  | 6        | 60%         |
| Absence de bibliothèques dans les établissements scolaires | 2        | 20%         |
| Suppression de la méthode syllabique au cycle primaire     | 2        | 20%         |
| Total  | 10       | 100%        |



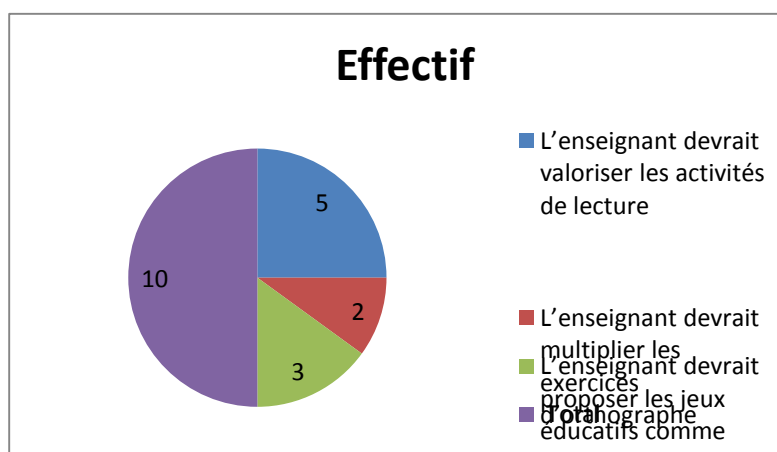
**Figure 23:** les raisons qui fondent la mauvaise performance des élèves en O.L

Pour la plupart des enseignants, le manque d'amour pour la lecture est un handicap majeur dans le processus d'acquisition de l'orthographe lexicale. Pour d'autres l'absence de bibliothèques dans certains établissements scolaires marque une entrave considérable dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale. Il y en a aussi qui estiment que la suppression de la méthode syllabique au cycle primaire notamment aux sections préparatoire et élémentaire, remplacée par la méthode structuro-globale, a conduit les apprenants à écrire de moins en moins correctement les mots de la langue française.

**Tableau 18:** le rôle de l'enseignant face à cet état de chose.

La situation de production écrite lacunaire des élèves interpelle tous les acteurs de l'éducation au premier desquels l'enseignant. Cette question nous permet d'aller débusquer le rôle de l'enseignant face à cet état de fait ; c'est-à-dire savoir comment il doit se comporter face à cette situation.

| Items   | Effectif | Pourcentage |
|---|----------|-------------|
| L'enseignant devrait valoriser les activités de lecture                       | 5        | 50%         |
| L'enseignant devrait proposer les jeux éducatifs comme l'épellation des mots. | 3        | 30%         |
| L'enseignant devrait multiplier les exercices d'orthographe                   | 2        | 20%         |
| Total   | 10       | 100%        |



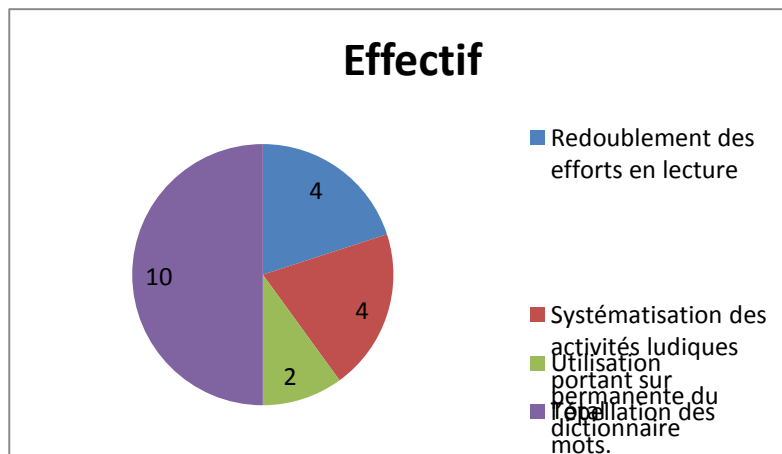
**Figure 24:** le rôle de l'enseignant face à cet état de chose.

Les enseignants envisagent trois pistes possibles pour la matérialiser leur apport dans l'amélioration de performance lexico-orthographique des élèves. Ces trois voies apparaissent dans un ordre de priorité : d'abord la valorisation et l'approfondissement des activités de lecture, ensuite la mise en expérience des jeux éducatifs portant sur l'épellation des mots, enfin la multiplication des exercices d'orthographe.

**Tableau 19:** les moyens de remédiation possibles pour relever le niveau des élèves en matière d'orthographe lexicale.

Eu égard au fait que les élèves du sous-cycle d'observation écrivent mal les mots de la langue française, il a été demandé aux enseignants de proposer quelques pistes de réflexion qui permettraient d'améliorer leur performance.

| Items  | Effectif | Pourcentage |
|--|----------|-------------|
| <b>Redoublement des efforts en lecture</b>                                       | 4        | 40%         |
| <b>Systématisation des activités ludiques portant sur l'épellation des mots.</b> | 4        | 40%         |
| <b>Utilisation permanente du dictionnaire</b>                                    | 2        | 20%         |
| <b>Total</b>   | 10       | 100%        |



**Figure 25:** redoublement des efforts en lecture et systématisation des activités ludiques.

Le redoublement des efforts en lecture et la systématisation des activités ludiques portant sur l'épellation des mots sont des voies salutaires, selon les enseignants, susceptibles d'aider les élèves à acquérir efficacement l'orthographe lexicale. L'utilisation permanente du dictionnaire n'en est pas moins une, même si peu d'enseignants ne misent pas beaucoup dessus.

À la suite de l'analyse des données recueillies sur le terrain, nous nous intéresserons à la notion d'erreur dans son ensemble avant d'aller en dénicher dans les copies des élèves.

### **III- DE LA NOTION D'ERREUR À L'EXPLOITATION DES COPIES**

Cette station importante de notre travail sera réservée à la compréhension de la notion d'erreur d'une manière générale et à celle d'erreur lexicale de façon particulière, puis d'aller en extirper des copies afin de les classer selon la typologie de René Thimmonier et Jean Desmeuzes.

#### **III-1 Présentation de la notion d'erreur.**

##### **III-1-1 La notion d'erreur en général.**

L'évocation du terme « erreur » nous fait penser d'emblée à un défaut de procédure, à une anomalie, à une faille ou à un défaut de justesse.

L'erreur peut aussi désigner un incident qui vient modifier le cours d'une action due à une manœuvre volontaire ou non. C'est pour cette raison qu'on la confond très souvent avec la faute qui quant à elle réfère à une non-conformité à la norme.

La notion d'erreur sous-entend l'existence d'une certaine exigence qui a été travestie. Pour les besoins de la cause, nous désignerons cette exigence par le concept de norme ou de règle. Il va donc sans dire que la notion d'erreur est inhérente à toute langue qui elle-même s'adosse sur un ensemble de règles que l'on est tenu de respecter. Pour le compte de la langue française il est bien une discipline qui s'occupe de l'élaboration des règles d'écriture que l'on range sous le vocable d'orthographe. On parlera d'erreur dans ces conditions lorsqu'il sera constaté toute entrave liée au non-respect des règles d'écriture de ladite langue surtout sur le plan de l'écrit.

Nina CATACH définit l'erreur en didactique des langues comme un manquement aux règles établies dans une langue.

En linguistique, il existe plusieurs types d'erreurs par rapport à des normes elles-mêmes diverses. Ces erreurs peuvent être d'ordre grammatical (quand elles concernent les segments du discours, la syntaxe des phrases), elles peuvent être d'ordre absolu (lorsqu'elles aboutissent à une forme inexistante ou relative), elles peuvent aussi être d'ordre lexical (lorsqu'elles résultent d'une altération des formes.)

Nous allons davantage nous appesantir sur l'erreur lexicale.

##### **III-1-2 La notion d'erreur lexicale.**

Si l'on définit l'erreur avec Nina CATACH comme le manquement aux règles préétablies dans une langue et le lexique comme le répertoire des mots d'une langue, alors comment peut-il se concevoir de manière concrète l'expression d'erreur lexicale ?

La notion d'erreur lexicale nous renvoie au cœur même de ce qu'est le lexique : un ensemble de mots. Sauf qu'elle ne réfère pas qu'à une simple altération de la forme du mot dans la mesure où elle englobe d'autres composantes de la langue qui sont affectées au passage. Cela signifie que l'erreur lexicale touche d'autres aspects fondamentaux de la langue.

L'on peut par conséquent classer les erreurs lexicales en trois principaux types :

- Les erreurs sur l'unité lexicale c'est-à-dire sur la forme et le sens du mot. Le non-respect de la structure de l'unité lexicale.
- La création d'une unité lexicale inexistante en français non considérée comme un néologisme (ce qui nous renvoie à l'erreur absolue)
- L'erreur sémantique : les imprécisions, les répétitions, les omissions ou mots sautés. Celle qui affecte le style du texte et éventuellement sa compréhension.

### III-2 Classification des erreurs d'orthographe lexicale.

Les fautes à classer en orthographe lexicale sont des erreurs sur l'orthographe du mot tel qu'il apparaît dans le dictionnaire certes, mais qui peut avoir une incidence sémantique sur l'environnement dans lequel il apparaît.

Le tableau qui va suivre nous permettra d'offrir une vue synoptique de la notion d'erreur lexicale selon une typologie inspirée des travaux de René Thimmonier et Jean Desmeuzes (1997 : 11-114)

**Tableau 20:** types d'erreurs d'orthographe lexicale.

| Orthographe Lexicale :<br>types d'erreur | Règles générales/ consignes à suivre  |
|--|---|
| Accentuation : (accent oublié ou erroné) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jamais d'accent devant un -x comme dans <b>examen</b></li> <li>- Jamais d'accent devant un groupe de deux consonnes. Exemple : <b>liberté, destin, effacer, message.</b></li> <li>- L'accent circonflexe marquant autrefois l'allongement. Il compense la chute d'une ou plusieurs lettres. <b>île</b> vient de <i>isle</i> (1138) qui lui-même vient du latin <i>insula</i></li> <li>- L'accent circonflexe permet de distinguer des formes en</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>conjugaison (ce qui correspond à une faute grammaticale) ou des homophones.</p> <p><u>Exemple</u> : il <b>fut</b> (passé simple)/ il <b>fût</b> (imparfait du subjonctif) ; cela est <b>dû</b> (verbe devoir au passé composé)/ il est <b>du</b> coin (article contracté)</p>   |
| Redoublement de la consonne  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Seules peuvent se doubler les consonnes placées entre deux voyelles.</li> <li>– Après une voyelle qui porte un accent, la consonne n'est jamais doublée ;</li> <li>– Doubtent le plus souvent leur consonne les mots commençant par : ac-, af-, al-, ap-, ar-, as-, ef-, em-, oc-, of-, os-,</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>occasion, officiel, affaire, allonger</b></p>  |
| Son mal entendu  | <p>On s'appuie dans ce cas sur le sens du texte.</p> <p>Un son mal entendu peut aboutir à l'emploi des paronymes et des homophones.</p>  |
| Erreur de la graphie de la consonne prononcée [s] : s/ss/c/t.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Entre deux voyelles pour obtenir [s], il faut écrire –ss- au lieu de –s-</li> <li>– Devant les voyelles –a-, o-, u-, pour obtenir [s], il faut écrire –ç- au lieu de –c- ou –t- :</li> <li>– La graphie –sc-, 'apparaît que devant –e-, -i-, -y-.</li> </ul>  |
| Erreur de la graphie de la consonne prononcée [z] : s/z                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Z : zèbre ou horizon</li> <li>– S- se lit [z] quand il se trouve entre deux voyelles</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>saison, maison</b></p>   |
| Erreur de la graphie de la consonne prononcée [g] ou [ʒ] : ge/gu ou ge/j | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Devant les voyelles « i » et « y », le son « je »<sup>13</sup>s'écrit « g ».</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>gitan, girouette, gymnastique.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Devant la voyelle « e » le son « je » peut s'écrire avec un « g » ou avec un « j ».</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>genou, sagesse, génial, jeton.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– À la fin d'un mot le son « je » s'écrit toujours « ge ». <u>Exemple</u> : <b>linge, singe</b></li> <li>– Devant la voyelle « u » le son « je » s'écrit toujours « j ».</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>jupe, jus.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Devant les voyelles « a » et « o », le son « je » s'écrit assez souvent « j ». <u>Exemple</u> : <b>jaune, jambe joli.</b></li> <li>– Devant le « a » et le « o », il faut placer un « e » après le « g » pour obtenir le son « je ».</li> </ul> |

<sup>13</sup> Nous emploierons « je » à la place de [ʒ] pour des raisons de lecture car la transcription phonétique de ce son n'apparaît pas après impression.

|  |  |
|--|--|
|  | <p><u>Exemple</u> : <b>vengeance, cageot.</b></p> <p>Pour savoir s'il faut placer « j » ou « g » devant les lettres « a » et « o » on peut penser à un mot de la même famille ? si dans ce mot la lettre « g » se prononce « je » on écrit « ge »</p> <p><u>Exemple</u> : <b>venger/vengeance ; plonger/plongeon ; rouge/rougeole.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– On trouve la lettre « j » dans un certain nombre de noms d'origine étrangère. Dans ce cas, la prononciation étrangère est souvent conservée : <b>jazz, jean, un juke-box, une jeep.</b></li> </ul> |
| Erreur sur la graphie de la semi-voyelle prononcée : [j] | <ul style="list-style-type: none"> <li>– On place « il » à la fin d'un mot masculin : <b>fauteuil</b></li> <li>– On place « ille » à la fin d'un mot féminin : <b>famille, feuille</b></li> </ul>  |
| Erreur sur la graphie de la voyelle prononcée [o] ou [ɔ] | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Il conviendra de considérer les variantes orthographiques « eau », « au », « o », « ot », « os » qui sont des désinences de certains mot afin d'éviter de les écrire confusément.</li> <li>– Il conviendra de considérer les nuances sémantiques entre les lexèmes.</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>peau/pot, chaud/chaud, faux/(dé)faut, chaos/fako, gâteau/photo, saut/sot.</b></p>   |
| Erreur sur la graphie de la voyelle prononcée [e]        | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Les noms féminins terminés par le son [e] s'écrivent-ée</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>dictée, cheminée, matinée.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Certains noms féminins terminés par [te] ou [tje] s'écrivent –é-</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : <b>santé, amitié</b></p>  |
| Erreur sur l'emploi de l'apostrophe.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>– L'apostrophe s'emploie pour éviter le heurt de deux voyelles ou hiatus.</li> <li>– On élide fréquemment la deuxième voyelle et on la remplace parfois par une apostrophe.</li> </ul>  |
| <b>Orthographe lexicale : types d'erreur.</b>            | <b>Règles générales/ consignes à suivre.</b>   |
|  | <u>Exemple</u> : <b>s'il vient au lieu de si il vient*, l'armoire au lieu de la armoire*</b>   |
| Erreur sur l'adéquation phono-graphique.                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Il convient de noter qu'un son peut générer plusieurs formes graphiques. On évitera donc d'employer confusément les différentes formes graphiques entre les mots à prononciation consonantique et vocalique voisine.</li> </ul> <p><u>Exemple</u> : les sons : [f], dont les variantes orthographiques sont : « f, ff, ph, » : <b>facile ; effacer ; photo</b>, [s] « ss, t, sc, ç, c, » : <b>science ; ambiance ; classe ; façon ; promotion.</b></p>  |

Dans le tableau qui précède apparaît le type d'erreurs possibles en orthographe lexicale. Pour être davantage démonstratif à propos de la notion d'erreur lexicale, nous sommes allés extirper des copies des élèves quelques erreurs d'orthographe des mots qui y ont été commises.

### III-3 De l'exploitation des copies.

L'exploitation des copies des élèves se fera en deux axes. Le premier sera celui du relevé des erreurs contenues dans lesdites copies, le deuxième consistera à classer ces erreurs relativement à la « méthode Thimmonier »

#### III-3-1 Du relevé des erreurs.

À la suite d'une évaluation séquentielle portant sur « la correction orthographique », nous avons avec beaucoup d'attention et d'intérêt examiné les copies des élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>. Ce qui en ressort se trouve dans le tableau qui suit :

**Tableau 21:** répertoire des erreurs des élèves.

| Erreurs d'orthographe lexicale commises | Version corrigée. |
|---|-------------------|
| – Servise                               | – Service         |
| – Cout                                  | – Coût            |
| – Instentanément                        | – Instantanément  |
| – Délaient                              | – Délai           |
| – Immence                               | – Immense         |
| – Surprenent                            | – Surprenant      |
| – Imense                                | – immense         |
| – Coup                                  | – coût            |
| – Conte                                 | – compte          |
| – Mets                                  | – mais            |
| – Largent                               | – l'argent        |
| – Telephone                             | – téléphone       |
| – Abituel                               | – habituel        |
| – Déja                                  | – déjà            |
| – Delait                                | – délai           |
| – servisse                              | – service         |
| – escrit                                | – écrit           |
| – saivice                               | – service         |
| – courriere                             | – courrier        |
| – instantalément                        | – instantanément  |
| – difficulté                            | – difficulté      |



|                        |                |
|------------------------|----------------|
| - instrumen            | - instrument   |
| - fixe                 | - fixe         |
| - instalation          | - installation |
| - einssi               | - ainsi        |
| - téléphone            | - téléphone    |
| - selement             | - seulement    |
| - courier              | - courrier     |
| - centir               | - sentir       |
| - impossible           | - impossible   |
| - mètre                | - mettre       |
| - absolument           | - absolument   |
| - avaller              | - avaler       |
| - can                  | - camp         |
| - vanger               | - venger       |
| - denoncer             | - dénoncer     |
| - journer              | - journée      |
| - momen                | - même         |
| - parck                | - parc         |
| - ceul                 | - seul         |
| - scentir              | - sentir       |
| - drogue               | - drogue       |
| - maitre               | - Mettre       |
| - connorie ou konnerie | - Connerie     |
| - par                  | - Part         |
| - foudre               | - foutre       |

Ce tableau exige de nous un petit commentaire. En réalité la notation de l'épreuve d'orthographe lexicale prévoit une grille conforme à la nouvelle didactique du français dont les composantes sont les suivantes :

- correction d'une faute d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvais coupure des mots en fin de ligne, 0,5 pt.
- Correction d'une faute simple : 1 pt.
- Correction d'une faute avec incidence sémantique : 2 pts.
- Correction d'une faute de grammaire ou de conjugaison : 2 pts.

Et le nombre de fautes introduites dans le texte par l'enseignant devra impérativement, sur la base du barème ci-dessus présenté, tenir compte de la répartition suivante :

- Fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvaise coupure des mots en fin de ligne : 4 fautes = 2 points

- Fautes d'orthographe simple : 4 fautes = 4 points
- Fautes d'orthographe avec incidence sémantique : 2 fautes = 4 points
- Fautes de grammaire et de conjugaison : 5 fautes = 10 pts.

Les concepteurs des programmes d'études de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> de la nouvelle didactique du français ont bien voulu distinguer les fautes d'orthographe simple de celles d'orthographe à incidence sémantique pour des raisons didactiques sans doute. Mais en réalité ce qui nous intéresse ici est le fait qu'en principe on n'aurait dû relever que quatre fautes d'orthographe simple au maximum volontairement introduites celles d'ailleurs que les élèves n'ont pas pu identifier et corriger. En revanche, on en a relevé une vingtaine. C'est donc là une preuve illustrative que les élèves en plus des erreurs glissées dans le texte par l'examineur, en commettent encore plus en écrivant incorrectement les mots écrits convenablement. Ceci veut dire que les apprenants du sous-cycle d'observation ont une maîtrise très approximative de l'orthographe des mots en ce sens qu'ils ne parviennent non seulement pas à identifier et corriger les mots mal écrits, mais estiment mal l'orthographe des autres mots qui constituent le texte au point d'en proposer une graphie erronée.

En clair, pour un texte comportant initialement quatre erreurs d'orthographe simple, que nous assimilerons en partie à l'orthographe lexicale, nous en avons répertorié quarante-six (46) en tout dans les cent quatre-vingt-sept (187) copies des élèves de 6<sup>e</sup>1 et 5<sup>e</sup> 4. Ces erreurs, nous allons en faire une classification dans la suite du travail.

### **III-3-2 Classification des erreurs.**

Nous avons établi une classification inspirée des travaux de René Thimmonier et Jean Desmeuzes. Nous aurons donc entre autres erreurs : l'accentuation (accent oublié ou erroné), redoublement manqué de la consonne, son mal entendu, erreur sur la graphie de la voyelle prononcée [e], emploi de l'apostrophe, correspondance phono-graphique.

#### **- Erreur d'accentuation.**

Une erreur d'accentuation peut survenir soit lorsque l'apprenant, ou tout autre locuteur, a oublié de marquer la voyelle de l'accent requis, soit qu'il a proposé un emploi erroné de l'accent c'est-à-dire marquer une voyelle qui ne doit pas l'être.

« cout » - coût

« telephone » - téléphone

« déjà » - déjà

« écrit » - écrit

« denoncer » - dénoncer

« drogue » - drogue.

La règle générale, réitérons-le, qui permet d'opérer en toute circonstance une accentuation rigoureuse ne peut être mise en évidence que par un exercice bien conduit de syllabation graphique d'où l'importance des règles de syllabation et la nécessité d'entraîner constamment les élèves à syllaber graphiquement.

– **Redoublement manqué de la consonne.**

Conformément à la règle énoncée dans le tableau n°20 et relativement à l'emploi de la double consonne, il est des mots dont l'emploi exige le redoublement de la consonne en toute circonstance. À l'inverse, il y a des mots qui n'en prennent qu'une seule consonne.

« instalation » - installation

« corier » - courrier

« impossible » - impossible

« difficulté » - difficulté

« avaller » - avaler

– **Erreur de dysphonie**

Étant donné que l'évaluation porte sur un cas de correction orthographique, ce qui suppose que le texte n'a pas été dicté ni lu, nous préférons l'erreur de dysphonie à celle du « son mal entendu »

« connorie » - connerie

« foudre » - foutre

« court » - coût

« mets » - mais

« instantalément » - instantanément

« momen » - même

– **Correspondance phonético-graphique.**

Il s'agit ici des erreurs produites sur les graphies d'un ensemble de consonnes et voyelles dont les sons à l'initiale génèrent des formes graphiques variées.

« servisse » - service

« fixce » - fixe

« immense » - immense

« conte » - compte

« parck » - parc

« vanger » - venger

« centir » - sentir

« can » - camp

« ainsi » - ainsi

« ceul » - seul

« délait » - délai

– **Absence d'emploi de l'apostrophe.**

L'utilisation appropriée de l'apostrophe met l'apprenant à l'abri des heurts de voyelles ou hiatus.

« largent » - argent.

Nous allons devoir sortir de cette phase du travail qui a porté sur l'analyse des données recueillies sur le terrain à partir de l'outil d'enquête (le questionnaire) mis à contribution à cet effet ainsi que du décryptage des copies des élèves ; pour nous pencher sur les deux dernières articulations de ce chapitre.

## **CHAPITRE IV-**

### **DES CAUSES LIÉES À LA MAUVAISE PERFORMANCE À L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE**

Si les apprenants du cycle d'observation écrivent mal les mots de la langue française, cela peut être lié à un certain nombre de facteurs qu'il est nécessaire d'ausculter.

Pour justifier la mauvaise performance orthographique des apprenants du cycle d'observation, quelques raisons ont été glanées çà et là. Dépendantes ou non, lointaines ou immédiates, endogènes ou exogènes les causes de la mauvaise performance des apprenants en matière d'orthographe lexicale sont indéniables. Au rang de celles-ci nous avons les causes indépendantes ou lointaines et les causes dépendantes ou immédiates :

#### **I- LES CAUSES INDÉPENDANTES OU LOINTAINES**

Elles sont celles qui ne sont pas liées directement à l'apprenant c'est-à-dire celles qui n'émanent pas de lui mais qui ont un impact sur sa capacité à bien écrire les mots.

##### **I-1 la complexité de la langue**

Écrire les mots du français est une tâche ardue. L'alphabet du français comprend vingt-six(26) lettres qui servent à transcrire les trente-six phonèmes de la langue française. L'unité écrite correspondant au phonème et au graphème, est composée d'une ou de plusieurs lettres. On peut donc dire qu'il est complexe.

Cependant, pour écrire les trente-six(36) phonèmes, il existe bien plus de cent(100) graphèmes (Manulex Infra ; Peereman, Lete Sprenger-Charolles, 2007) on se retrouve donc dans l'équation : 26 lettres de l'alphabet → 36 → phonèmes → 100 (et plus) caractères ou graphèmes. Cet état de chose est lié à plusieurs facteurs :

- a) L'évolution de la langue orale ;
- b) L'ajout des mots d'origine différente ;
- c) La créativité langagière.

MANULEX ; PEEREMAN, Lete Charolles –SPRENGER (2007) permettent de constater qu'aujourd'hui par exemple le phonème /k/ s'orthographie de onze manières différentes.

L'opacité de la langue écrite renvoie à la notion de consistance orthographique définie par Bonin, Collay et Fayol comme : « La stabilité des correspondances qui existent entre deux ensembles de codes : les codes orthographiques et les codes phonologiques ».

Le français ou encore la langue française se caractérise par un degré de consistance fortement asymétrique entre la lecture et l'écriture. L'écriture étant beaucoup plus inconsistante que la lecture dans la mesure où les correspondances phonographiques sont beaucoup plus complexes que les correspondances grapho-phoniques.

Selon ZIEGLER et al. (1996), 79,1% des mots monosyllabiques français sont inconsistants en écriture et 12,4% sont inconsistants en lecture. À titre d'illustration, le mot « enfant » est consistant à 99% en lecture et à 50% seulement en écriture. Cette forte asymétrie de consistance explique aisément pourquoi en français apprendre à lire puis à autonomiser la lecture est beaucoup plus facile qu'à apprendre à orthographier.

L'acquisition de l'orthographe lexicale, processus cognitif de haut niveau, est encore trop peu étudiée et mal comprise. La langue française est inconsistante. L'apprentissage de l'orthographe lexicale dans une langue inconsistante, tout au long de la vie est particulièrement délicat puisqu'il ne peut pas toujours s'appuyer sur l'acquisition des règles ou sur des régularités et l'intégration des irrégularités.

## **I-2 les limites de la méthode structuro-globale**

Si le niveau des apprenants du cycle d'observation est lacunaire en français d'une manière générale et en orthographe d'une manière particulière, on est en droit de penser que les fondamentaux n'ont pas été intégrés dès le cycle primaire où a sévi des années durant la méthode structuro-globale ou analytique qui a consisté à apprendre la langue par les mots, le texte c'est-à-dire les structures complexes qui sont en réalité le produit de structures simples constituées d'éléments phonémiques, graphémiques, syllabiques etc.

Cette méthode dont le mérite est d'avoir permis aux apprenants de verbaliser mieux qu'ils n'écrivent se situe en effet à l'opposé de ce que GIASSON Jocelyne et THIERAULT Jacqueline appellent « la démarche synthétique qui consiste en l'apprentissage de la langue notamment la lecture et l'écriture à partir des structures simples constituées dans l'ordre croissant du son ou phonème, de la lettre ou graphème, de la syllabe, du mot, de la phrase, du paragraphe, du texte...

Il est donc de plus en plus observé un retour lent et progressif vers la démarche dite syllabique que nous assimilerons à souhait à la méthode synthétique dont l'intérêt est d'amener peu à peu et sûrement l'apprenant à l'appropriation cohérente, progressive, juste et performante de langue ; laquelle est rendue sensible au niveau de la lecture et de l'écriture.

### **I-3 la responsabilité de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant n'est pas à exclure à ce niveau. Nous avons vu plus haut que la fragile logique de l'apprenant est une source possible de la mauvaise performance de ceux-ci relativement à l'orthographe lexicale. Dès lors qu'elle serait la responsabilité de l'enseignant-guide en tant que partenaire primordial de l'apprenant dans le processus Apprentissage/Enseignement ?

En tant que partenaire principal de l'apprenant dans le processus réciproque d'Enseignement/Apprentissage, l'enseignant est interpellé au premier chef tant il apparaît à la fois comme une cause possible de la méformance lexico-orthographique des apprenants et aussi comme acteur potentiel de la remédiation de cette situation lacunaire. Il semble, d'après l'orthophonie, que l'enseignant, on dira pour être circonspect, certains enseignants victimes de leur substrat linguistique soient coupables des fautes lexico-graphiques que peuvent commettre les apprenants.

ONGUENE ESSONO Louis-Martin (2001 :67-84) a d'ailleurs su le démontrer en recensant les erreurs de certains enseignants pour parvenir à la conclusion que les fautes de dictée rencontrées chez les élèves peuvent effectivement provenir de leurs professeurs victimes de leur substrat linguistique. Autrement dit, la langue maternelle (quand celle-ci n'est pas la langue française) influence négativement l'élocution des enseignants et surtout lors des exercices oro-écrits comme la dictée. Il n'est donc pas impossible que les écarts observés chez les élèves découlent *ipso facto* de la diction erronée de celui qu'ils ont en face d'eux. Quelques exemples peuvent l'illustrer : /ta : si/ au lieu de /taksi/ (taxi) ; /dɛksãbr/ pour /desãbr/ (décembre).

Outre l'interférence linguistique facteur de la mauvaise performance lexico-graphique chez les apprenants du cycle d'observation, nous pouvons postuler que l'inertie mieux la désinvolture de certains enseignants parfois formés sur le tare peut constituer une cause plausible du niveau lacunaire des élèves.

En réalité, compte tenu de l'étendue du programme d'enseignement du français Langue Seconde, maints enseignants estiment que le temps imparti à l'enseignement de cette macro-

discipline est tellement insuffisant qu'il n'y en a plus assez pour consacrer des efforts supplémentaires et s'intéresser particulièrement à l'orthographe lexicale pour ceux qui savent même déjà ce que c'est. Ainsi préfèrent-ils se limiter à l'enseignement du contenu des ouvrages d'orthographe mis à leur disposition.

Ce raisonnement est antinomique aux objectifs de l'enseignement du français, Langue Seconde, tels que prescrits par les programmes officiels. Un accent accru, il est évident, doit être mis sur l'Enseignement/ Apprentissage de l'orthographe lexicale en vue de favoriser voire de faciliter son acquisition. De fait, chaque enseignant soucieux de l'amélioration du niveau de lecture et d'écriture de ses élèves devrait en faire un axe prioritaire dans l'exercice de sa profession.

## **II- LES CAUSES DÉPENDANTES OU IMMÉDIATES**

Elles réfèrent aux raisons intrinsèquement liées à l'apprenant est susceptibles de nuire à sa performance orthographique.

### **II-1 La frêle logique des apprenants.**

La fragile logique des apprenants pour s'approprier une stratégie efficace et durable n'obéit à aucune systématisation véritable. Les réalités évoquées par les mots sont quelque fois inconnues des apprenants. Parfois, même si le texte est tiré de leur terroir, le son ne correspond pas nécessairement à la graphie. De plus, les irrégularités du lexique sont de nature à perturber la « frêle cohérence des apprenants ». Pour y remédier les approches divergent en fonction de :

- a) des objectifs à atteindre ;
- b) du niveau actuel des apprenants ;
- c) du contexte socio-environnemental dans lequel baignent les apprenants.

### **II-2 La responsabilité de l'apprenant**

L'apprenant est le premier maillon faible de son éducation dans un sens élargi et de l'apprentissage de l'orthographe lexicale dans un sens plus réduit. En effet, il est noté un certain désintéressement manifeste chez les apprenants du sous-cycle d'observation relativement à l'écriture des mots. Ils orthographient de manière aléatoire et désinvolte ; on se souvient à ce propos de l'expression triviale « ingénieur de son » comme pour dire qu'ils écrivent juste ce qu'ils entendent sans fournir aucun autre effort d'ajustement orthographique. En plus, ils sont très peu à chercher à savoir comment s'écrivent tel et tel mot même



lorsqu'ils les ont mal orthographiés lors des exercices d'expression écrite. Il arrive très souvent que l'enseignant ait proposé une correction en classe et que quelque temps après il leur soit demandé d'écrire le même mot mais ils répètent l'erreur. Bref il est un manque de curiosité notoire chez ces apprenants.

Plus loin encore, on peut observer que ceux-ci (les apprenants du sous-cycle d'observation) ne lisent presque plus ou alors le font de moins en moins. L'on sait pourtant que la lecture non seulement permet une ouverture d'esprit c'est-à-dire cultive l'apprenant mais aussi enrichit son vocabulaire tout en lui permettant de savoir s'exprimer et d'écrire correctement.

En somme, il apparaît que les difficultés liées à la maîtrise de l'orthographe lexicale sont de plusieurs ordres. Considérant donc le fait que les raisons sus-évoquées ne sont encore que des hypothèses qui trouveront fondement à la suite d'une vérification, nous sommes tenu de faire une interprétation des résultats obtenus de cette analyse avant de vérifier les hypothèses.

### **III- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES**

Parvenu à cette étape du travail, nous allons envisager une explication des résultats obtenus de l'analyse des données aux fins d'assurer à ce travail une meilleure compréhension possible. Cet investissement se fera en deux (02) stations, c'est-à-dire : l'interprétation proprement dite des résultats des questionnaires et l'étude des productions des élèves puis viendra la vérification des hypothèses.

#### **III-1 Interprétation des résultats de l'analyse.**

Les résultats à interpréter étant ceux à la fois obtenus de l'analyse des questionnaires des élèves et des enseignants ainsi que les productions des élèves, il va sans dire que la structuration de cette première station sera à l'image de cette démarche tripartite.

##### **III-1-1 Interprétation du questionnaire des apprenants.**

La série de questions proposées aux élèves tournaient en réalité autour de trois objectifs sous-jacents. Lesquels sont : savoir ce qui empêche les élèves d'écrire correctement les mots de la langue française tels que ceux-ci apparaissent dans le dictionnaire ; les méthodes didactiques et même pédagogiques mises en œuvre jusqu'ici pour parvenir à l'acquisition de l'O.L ; il était également question d'entreprendre un sondage sur une méthode

de remédiation qui est ancrée dans l'un de leurs moyens de divertissement favori en l'occurrence le jeu, mais le jeu dans une perspective éducative.

C'est donc selon cette perspective que l'interprétation s'avèrera pertinente.

Au sujet des difficultés liées à l'acquisition de l'O.L, les apprenants dans leur majorité supposent qu'on ne peut pas savoir écrire tous les mots de la langue française compte tenu de la densité de son lexique. Lequel d'ailleurs est fourni continuellement et de manière variée. Autrement dit, les sources d'approvisionnement et d'enrichissement du dit lexique sont plurielles. Par conséquent, leur frêle logique (l'âge moyen est de 12ans), sans toutefois justifier leur niveau lacunaire, leur donne un alibi considérable.

À propos des méthodes mises à contribution jusqu'ici pour améliorer la performance lexico-orthographique, nous avons pu observer que 72,20% d'élèves possèdent au moins un dictionnaire qu'ils consultent régulièrement pour des raisons diverses et que seuls 33,15% parviennent à réécrire correctement les mots lus préalablement et dont ils ont retenu la graphie.

En plus, la correction systématique des épreuves d'orthographe à la fin des évaluations, considérée comme un moyen évident pour ceux-ci d'écrire convenablement les mots pour une échéance ultérieure, surtout ceux sur lesquels ils avaient commis des erreurs, est une chimère en ce sens qu'il nous est revenu que 51,33% des apprenants reproduisent rarement ou parfois les mêmes erreurs. Par ailleurs, le principe de l'autocorrection, celui qui rend davantage l'apprenant autonome et acteur majeur dans le processus d'acquisition de l'O.L, est observé chez les apprenants à hauteur de 51,87%, c'est-à-dire plus de la moitié. Cela signifie que si l'on envisage une approche didactique voire pédagogique ayant pour variable essentielles l'autonomisation de l'apprentissage de l'O.L serait à la fois efficiente et efficace.

Quant au sondage sur une éventuelle participation des élèves à un jeu à caractère éducatif, sur les quatre items proposés correspondant aux réponses obtenues de la question y relative, 49,19% des apprenants affirment avoir déjà participé à un jeu d'une telle orientation tant que 24,06% disent être curieux à ce propos. Cela laisse supposer que toute initiative prise dans ce sens augurerait des résultats satisfaisants au bout du compte.

Ceci fait, nous allons à présent jeter un regard introspectif sur le questionnaire adressé aux enseignants.

### **III-1-2 Interprétation du questionnaire adressé aux enseignants**

Tout comme le questionnaire des apprenants, l'ensemble homogène de questions adressées aux enseignants visent un certain nombre d'objectifs latents parmi lesquels : jauger la connaissance des enseignants sur le paradigme qu'est l'O.L, ensuite savoir si d'après eux il est raisonnable que les élèves écrivent autant mal les mots du lexique français, puis d'être renseigné sur les raisons qui justifient cet état de chose, enfin les suggestions pour juguler ce problème.

Pour ce qui est de la connaissance des enseignants du paradigme qu'est l'O.L, il nous a été donné de constater, et à notre grand désenchantement, que 60% d'enseignants interrogés ignorent précisément ce qu'est l'O.L qu'ils sont censés enseigner. On sait pourtant à ce propos que pour enseigner quelque chose à un niveau, il faut avoir des connaissances supérieures par rapport à ce niveau-là. Nous avons tout de même subtilement proposé une définition simple de l'O.L afin de situer chaque individu de la population-cible.

En ce qui concerne l'acceptabilité de la récurrence des erreurs lexicales chez les apprenants du sous-cycle d'observation, 90% des enseignants pensent qu'il est tout à fait normal que les élèves écrivent lacunairement les mots de la langue française. Pour justifier leurs réponses, 60% des enseignants avancent comme raison le manque de lecture des apprenants. De toute évidence, ceux-ci pensent que les élèves ne lisent pas suffisamment. 20% d'entre eux imputent la faute à l'absence des bibliothèques au sein de certains établissements scolaires. Quand bien même il y en aurait, ceux-ci sont soit quasiment vides c'est-à-dire sans livres suffisants pour un effectif de plus de deux-cent (200) élèves recherchant les livres ou documents d'intérêt commun, soit obsolètes c'est-à-dire regorgeant de livres enclin à la désuétude.

Il y en a aussi qui accusent l'abandon de la méthode syllabique, au profit de la méthode synthétique ou structuro-globale, qui pourtant aurait pu empêcher ce niveau lacunaire.

Au compte des suggestions avancées par les enseignants, lesquelles engagent leur responsabilité et leur implication, nous avons retenu deux qui nous semblent opérantes. 40% des enseignants ont jeté leur dévolu sur le redoublement des efforts de lecture chez les élèves. Cela signifie que les élèves doivent être enclin à la lecture de bons textes, ils sont appelés à être des lecteurs passionnés et assidus nonobstant un contexte où l'audiovisuel, impulsé par la croissante promotion des N.T.I.C, dicte sa loi. 40% parmi eux proposent une systématisation des activités ludiques ayant pour souci la fixation des mots et leurs graphies dans les mémoires des élèves en vue d'un redéploiement opportun.

### **III-1-3 Interprétation des productions des élèves.**

L'intérêt porté à la présentation puis à l'analyse des productions des élèves est lié au besoin d'éviter tout empirisme ostentatoire tout en permettant de nous focaliser sur des faits tangibles et concrets.

À l'observation donc des copies de correction orthographique des élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> du LYNE, la performance lacunaire de ces élèves n'est donc plus une utopie mais une réalité. Nous avons choisi, à dessein, pour le démontrer un sujet de correction orthographique au lieu d'une dictée copie.

La correction orthographique, contrairement à la dictée copie qui consiste en la lecture du texte et exige des élèves de l'élève une restitution fidèle et correcte, est un exercice tel que présenté dans les pages précédentes fondé sur un texte proposé aux élèves et jonché d'erreurs que ces derniers doivent identifier et corriger ; entre autres types d'erreurs, nous avons juste quatre (04) erreurs d'orthographe simple. Cependant, après décryptage des dites productions, nous en avons relevé quarante-six (46) au total. Il est en clair une urgence qui interpelle tout enseignant digne de ce nom d'œuvrer pour l'amélioration du niveau des élèves dans le vaste champ à la fois périlleux et prestigieux de l'O.L notamment son acquisition.

La phase interprétative de notre travail révèle donc un certain nombre de faits qui au départ étaient formulés sous forme d'hypothèses que nous sommes tenu d'aller vérifier dans la suite de notre travail.

### **III-2 Vérification des hypothèses.**

Notre travail s'articule autour de six (06) hypothèses : une hypothèse générale et cinq (05) hypothèses secondaires.

**III-2-1 HG :** Le processus d'apprentissage de l'orthographe lexicale de la langue française peut être optimisé par une approche éclectique alliant à la fois lecture et jeu nonobstant les difficultés qui lui sont liées chez les apprenants du sous-cycle d'observation du Lycée de Nsam-Efoulan.

Notre hypothèse générale est pleinement justifiée grâce aux différents questionnaires soumis à l'appréciation des élèves et des enseignants, ainsi qu'à l'exploitation des productions écrites des élèves.

En effet, pour un certain nombre de raisons, l'acquisition de l'orthographe lexicale s'avère pénible, or la lecture fréquente de bons textes et la mise sur pied des activités ludico-intellectuelles inscrites dans ce sillage mettent l'apprenant au contact permanent des mots en vue d'une mémorisation et d'un redéploiement ultérieur de la graphie correcte des mots.

**III-2-2 Hypothèse secondaire 1 :** La confusion de l'orthographe lexicale avec d'autres types d'orthographe empêche qu'on s'y intéresse résolument.

À considérer l'orthographe lexicale au même titre que l'orthographe d'accord ou même ignorer ce qu'elle est comme on l'a vu lors du dépouillement du questionnaire des enseignants rend son acquisition on peut plus ardue.

**III-2-3 Hypothèse secondaire 2 :** La complexité de la langue française couplée de la vastitude de son lexique rendent pénible l'acquisition de l'orthographe lexicale surtout pour les apprenants à frêle logique.

La pénibilité reconnue à l'acquisition de l'orthographe lexicale de la langue française a partie liée à la complexité de la langue française en ce sens que son orthographe n'est pas le reflet fidèle des sons du langage. En réalité, l'orthographe du français n'a pas suivi l'évolution phonétique, la langue française tout comme le danois et l'anglais se caractérisent par une orthographe historique. À côté de cela, on note que l'immensité du lexique du français n'est pas de nature à faciliter la maîtrise graphique de tous les mots qui le constituent.

La moyenne d'âge des élèves qui est de douze (12) ans a révélé qu'il est tout à fait normal que ceux-ci commettent des erreurs sur le plan de l'écriture des lexies. Car à leur âge ils n'ont pas une très grande compétence linguistique.

**III-2-5 Hypothèse secondaire 3 :** les élèves d'une manière générale et les élèves du sous-cycle d'observation en particulier sont de moins en moins adeptes de la lecture de bons textes surtout.

L'une des raisons fondamentales de la baisse du niveau des élèves, et les enseignants sont presque unanimes là-dessus, est due au fait que ceux-ci sont de plus en plus paresseux en ce qui concerne la lecture (de bons auteurs surtout) ; ils sont plus intéressés par d'autres types d'activités ayant sans doute trait aux jeux et à l'audiovisuel à la faveur des N.T.I.C

**III-2-6 Hypothèse secondaire 4 :** une mutualisation d'efforts et d'approches méthodologiques peut venir à bout de ce problème.

Pour résoudre le problème de l'acquisition de l'orthographe lexicale en situation d'enseignement/apprentissage au sous-cycle d'observation et précisément au Lycée de Nsam-Efoulan, deux voies de remédiation sont envisageables aussi appropriées que salutaires. Il s'agit d'une part du réinvestissement de la lecture c'est-à-dire se servir de la lecture pour parvenir à améliorer sa performance lexico-orthographique ; d'autre part, il est question de systématiser un jeu portant sur l'épellation des mots afin d'assouplir l'apprentissage des mots en fixant leurs graphies dans la mémoire des élèves. Dans cette perspective donc sont engagées les responsabilités des enseignants, des élèves, des parents etc.

## **CHAPITRE V-**

### **POUR UN MEILLEUR ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION.**

Il est évident, nous l'avons vu, que les apprenants du sous-cycle d'observation orthographient lacunairement les mots du lexique de la langue française. Eu égard à cette situation nous pensons que certaines mesures méthodologiques doivent être prises afin de juguler ce manque de compétence. Pour ce faire nous avons opté pour une méthode trilogique c'est-à-dire une approche qui s'articule autour de trois paradigmes opératoires à savoir : le réinvestissement de la lecture et la pédagogie par le jeu.

#### **I- LE RÉINVESTISSEMENT DE LA LECTURE.**

Comme premier moyen de remédiation de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale nous proposons un réinvestissement de la lecture parce que celle-ci permet non seulement une ouverture d'esprit chez l'apprenant par la culture littéraire qu'il développe en lui, mais elle permet aussi une socialisation de l'individu car en lisant on est une personne dite lettrée en d'autres termes, civilisée. En effet, lorsque l'on veut parler d'un homme complètement ignorant, on dit de lui : « il ne sait pas lire, il ne sait pas nager » (Smethurst : 1975). Le plus important pour nous est que la lecture favorise la mémorisation orthographique et met à contribution les modèles théoriques de celle-ci. Il est donc nécessaire pour une personne qui veut savoir écrire, de savoir lire et de lire de façon permanente, consciencieuse et intéressée.

Il est indéniable que, la lecture reste le moyen privilégié de l'apprentissage de l'écriture. Il serait donc opportun d'aiguiser davantage le goût de la lecture chez l'apprenant du sous-cycle d'observation en organisant par exemple des salons de lecture en plus des séances de lecture suivie et méthodique inscrites dans les programmes officiels d'enseignement de la langue française. L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis des lustres montre l'intérêt accordé à ce paradigme opératoire en lien avec l'apprentissage de l'écriture, mieux, que la conception que se fait l'enseignant au sujet de la lecture influence le rendement de l'apprenant.

Pour mener à bien notre réflexion, à ce niveau, nous nous intéresserons aux modèles théoriques et même pratiques qui permettent une facilitation de la maîtrise orthographique.

### **I-1 Des modèles théoriques.**

Un modèle est un moyen efficace pour dégager des liens entre certains faits, pour expliquer des interrelations entre des phénomènes donnés (Ouellet, 1981). Tout modèle scientifique remplit trois fonctions.

La première fonction est de résumer les connaissances accumulées dans un domaine et de formuler des lois ; la deuxième fonction est d'offrir un cadre de référence utile à l'interprétation de nouvelles données, de faits observés ; finalement, la troisième fonction consiste à permettre au chercheur de formuler des hypothèses, de prévoir les faits, des comportements, des événements. En empruntant l'expression de Smith (1975), les fonctions d'un modèle sont liées au passé au présent et au futur. En résumé, un modèle permet de comprendre un phénomène, d'interpréter de nouveaux faits et de prévoir d'autres faits.

Ainsi avons-nous, partant de la classification des modèles de lecture selon Williams (1973), recensé quelques modèles de lecture. Il s'agit des modèles : taxonomique, psychométrique, psychologique et linguistique.

#### **I-1-1 Du modèle taxonomique**

Le modèle taxonomique vise principalement la classification des éléments à partir de certaines règles ; c'est avant tout un modèle descriptif. Les travaux de William Gray représentant bien le modèle taxonomique où la lecture se divise en certaines catégories d'habiletés, comme la perception des mots, la compréhension, la réaction à l'idée de l'auteur, l'assimilation de ce qui est lu ; nous ajouterons, à dessein, l'assimilation orthographique de certains mots perçus.

Ce modèle est souvent qualifié de modèle « fauteuil », car le chercheur qui l'utilise ne part pas d'expériences mais s'inspire de ses propres réflexions sur ses différentes habiletés en lecture. Force est de constater ici que le modèle taxonomique permet à l'enseignant de concevoir une démarche en situation d'enseignement/apprentissage et de la proposer aux apprenants pour remédier à tel ou tel aspect lacunaire de leur formation en l'occurrence l'orthographe lexicale. Puisqu'un bon enseignant ne doit pas se laisser de lire et qu'il est appelé à écrire sans commettre de fautes alors il doit inviter ses apprenants à en faire autant.

### **I-1-2 Du modèle psychométrique**

Le principe de base du modèle psychométrique est la mesure.

Le modèle de Holmes, perfectionné par Singer (1970), s'appuie sur diverses données de la psychométrie. En clair, dans cette approche, les chercheurs utilisent une variété de tests qui mesurent des habiletés que l'on croit importantes en lecture. Ils tentent ensuite de voir quelles habiletés contribuent le plus à la lecture. L'analyse ici, tout comme avec le modèle taxonomique, est descriptive, avec la possibilité d'introduire une étape supplémentaire par le biais de la mesure. De fait, l'étape supplémentaire que nous pouvons ajouter à la mesure de nos attentes est la lecture d'un texte dans le but de soumettre les apprenants à un test d'écriture. Notamment l'écriture, après lecture, de certains mots qu'on aura pris le soin de mettre en évidence.

### **I-1-3 Du modèle psychologique**

L'analyse faite en fonction du modèle psychologique s'appuie sur des principes qui régissent le développement et l'apprentissage de l'individu. Ce type d'analyse de la lecture renvoie à l'approche behavioriste et cognitive d'une part et, d'autre part, à des modèles fondés sur la théorie du traitement de l'information.

#### **a. De l'approche behavioriste.**

La première génération de psychologues à s'être intéressés à la lecture s'appuyait sur les principes du conditionnement opérant et de l'apprentissage mécanique verbal. Skinner (1957), Gagné (1970) et Staats font partie de ceux qui décrivent la lecture comme une réponse verbale sous le contrôle de stimuli écrits.

Nous retenons de Gagné que la lecture, dans ses débuts, est fondée sur une hiérarchie d'apprentissage orientée vers la maîtrise des règles de prononciation pour les mots dont les correspondances des lettres aux sons sont régulières. La première habileté de la hiérarchie sera donc de reproduire le son de chacune des lettres et, dans une étape subséquente, le son des combinaisons consonne-voyelle, c'est-à-dire des syllabes.

Staats, quant à lui, décrit la lecture comme une habileté complexe, qui s'appuie hiérarchiquement sur d'autres habiletés, dont le langage. Selon lui, l'acquisition de la lecture comprendrait cinq rubriques : la rubrique de discrimination des lettres, celle des unités de lecture, celle du décodage, puis celle des mots entiers la cinquième celle des locutions. Ces rubriques sont hiérarchiques, vu que chaque rubrique se fonde sur la précédente et conditionne l'acquisition de la rubrique qui suit. Il nous plait d'observer en filigrane que la



rubrique qui porte sur « les mots entiers » se retrouve presque au bout du processus du modèle behavioriste tel qu'appréhendé par Staats. Cela nous conforte dans la logique que toute activité de lecture débouche sur l'acquisition des mécanismes de formation des mots et incidemment à leur acquisition donc, leur apprentissage.

De ces travaux, il faut retenir également l'importance attachée à l'utilisation du renforcement qui accroît les chances d'obtenir la réponse de lecture et plus loin d'écriture.

### **b. De l'approche cognitive**

Les modèles dits cognitifs s'intéressent davantage à ce qui se passe dans la structure cognitive voire intellectuelle de l'individu, c'est-à-dire aux processus mentaux mis à contribution dans l'apprentissage de la lecture. Ce modèle considère la lecture comme une activité de compréhension. Gibson (1970) a apporté une contribution importante à l'étude de la perception et l'introduction de la notion de *traits distinctifs* appliquée aux lettres.

Les travaux d'Elkind (1967), d'inspiration piagétienne, reposent sur les principes de la psychologie développementale. Le théoricien insiste avant tout sur les aspects perceptuels que l'on retrouve dans la lecture. Pour lui, comme pour Piaget, il y a des stades de développement bien différenciés et les processus d'apprentissage manifestés par un enfant dépendent de son niveau de développement. Chaque activité de lecture impliquerait un ressort mental ou intellectif permettant de considérer tout l'intérêt accordé à la dite activité.

Au final, cette approche présente l'apprenant comme un agent, un acteur primordial dans le processus mental qui concourt à l'apprentissage de la lecture et subséquemment de l'écriture étant entendu qu'elles (lecture et écriture) sont assimilables aux deux faces d'un même papier; impossible donc dans ces conditions de percer un trou au recto sans atteindre le verso. Autrement dit, chaque fois que nous parlerons de la lecture, elle aura pour corollaire l'écriture : précisément l'orthographe des mots qui constituent le texte à lire sinon le texte lu ou étudié.

### **I-1-3 Du modèle linguistique.**

Le modèle linguistique considère la lecture comme un processus de langage. C'est dans cet horizon, nous pouvons déjà nous intéresser à deux générations de linguistes préoccupés par la lecture.

Parmi les premiers nous enregistrons Leonard Bloomfield (1933) qui estimait que les irrégularités rencontrés dans les correspondances graphèmes-phonèmes ne devaient pas être présentées au lecteur débutant.

La grammaire transformationnelle, qui considère l'enfant comme un être actif qui conduit son langage, invite à revoir quelques conceptions bien établies. Parmi les travaux des linguistes ou psycholinguistes concernés, il convient de mentionner ceux de Ruddel (1970) de Goodman (1970) qui portent sur la lecture. Selon ces modèles, le lecteur utilise simultanément trois types d'indices en lecture :

- a) Les indices grapho-phonémiques, réfèrent à l'association du son et de la lettre ;
- b) Les indices syntaxiques, renvoient à la successivité des unités linguistiques qui constituent la phrase ainsi qu'aux règles qui régissent leur concaténation ;
- c) Les indices sémantiques, s'intéressent au sens du texte à lire relativement sans doute à la signification inhérente à chaque unité lexicale faisant partie de cette macrostructure qu'est le texte.

On peut lire une fois de plus ici que le point de départ d'un texte, donc de sa lecture, est le mot dans ses formes acoustique et graphique. Ainsi est-il permis de dire que la bonne graphie de l'unité lexicale a partie liée à la compréhension du texte dont il constitue l'unité de base, d'autant plus que ces modèles accordent plus d'importance à la compréhension qu'à la perception.

Partant de la pensée de Léopold Sédar SENGHOR qui postule que la théorie sans pratique est vaine et la pratique sans théorie est aveugle, nous avons trouvé approprié de proposer un cas pratique d'apprentissage de l'orthographe lexicale par la lecture.

## **I-2 Cas pratique**

Le cas pratique que nous envisageons ici porte sur ce que nous avons nommé « LES ATELIERS DE LECTURE ». En effet, il nous a été donné d'observer pendant notre séjour au lycée dans le cadre du stage pratique que les élèves du sous-cycle d'observation bénéficient chaque semaine de deux (02) heures de permanence. Pendant ces heures de « quartier libre »<sup>14</sup> les élèves le plus souvent se livrent à des jeux de toutes sortes ou encore peuvent être retenus par un enseignant à la traîne par rapport au programme des activités didactiques et qui cherche à rattraper son cours. Or ces heures serviraient à juste titre à initier davantage, à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture et par conséquent à améliorer son expression écrite notamment l'orthographe lexicale.

Pour lever toute nuance à cette étape de notre réflexion, nous tenons à souligner qu'il reste indéniable que les activités de lecture menées en classe dans le cadre des lectures

---

On emploie le groupe nominal quartier libre à la place de « heures de permanence »

méthodique et suivi continuent de valoir leur pesant d'or dans la mesure où elles visent un certain nombre de compétence chez l'apprenant notamment :

- La compétence linguistique : la maîtrise des outils de langue (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) ;
- La compétence de lecture : lecture autonome et argumentée ;
- La compétence culturelle : accès aux divers univers culturels suggérés dans les textes ;
- La compétence esthétique : distinction des genres et types de textes.

Nous estimons donc qu'à côté des lectures suscitées peuvent se greffer les ateliers de lecture auxquelles s'accrocherait une compétence spécifique :

- La compétence lexicale : la mémorisation des mots rencontrés dans le texte

Ces ateliers permettent d'élargir le champ d'apprentissage des apprenants.

Ceci posé, nous pensons concrètement procéder ainsi qu'il suit :

Pendant ces deux heures de quartier libre, l'enseignant de français, de surcroît conscient des lacunes de ses élèves en orthographe, devra conduire ceux-ci à la bibliothèque de l'école ; chaque élève muni de son cahier-lexique c'est-à-dire un cahier dans lequel l'élève relève les mots dont il ignorait l'orthographe, les mots dont l'orthographe est jugée complexe les mots qu'il rencontre pour la première fois.

L'enseignant devra faire de chaque atelier de lecture une séance didactique en prenant le soin de conduire celle-ci à l'aune d'une fiche didactique qu'il aura préalablement préparée conformément à l'approche en vigueur à ce niveau d'enseignement à savoir l'Approche Par les Compétences ; conformément aussi aux besoins réels des élèves et relativement à ses attentes en tant qu'animateur.

Nous proposons ici un exemple de fiche modèle pour la conduite d'un atelier de lecture. Cette fiche n'est ni prescriptive ni normative mais suggestive.

NB : étant donné que c'est une activité non inscrite dans les programmes d'enseignement officiels, l'enseignant pourrait élaguer certaines informations préliminaires pour ne s'intéresser qu'à l'essentiel.

### ATELIER 1

#### **INDICATIONS PRÉLIMINAIRES**

**Date :**

**Classe :** 6è 1

**Heure :** 13h-14h

**Lieu** : Bibliothèque du lycée.

**Compétence Attendue** : Étant donné les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, l'apprenant devra exploiter judicieusement le texte à lire en vue d'écrire correctement les mots relevés lors de ses productions écrites en faisant appel aux règles d'orthographe et de grammaire étudiées en classe.

**Corpus** : un extrait de l'œuvre choisie par les élèves.

### DESCRIPTION DE LA SÉANCE

| N° | Étapes de la séance                     | Durée      | Contenus   | Supports   | Activités d'apprentissage   |
|----|---|------------|--|--|---|
| 1  | Découverte de la situation problème     | 15 minutes | Contexte<br>Compétence formulée<br>Objet de la séance. | La compétence attendue.  | L'enseignant procède au questionnement des apprenants.<br>Quel est le problème à résoudre ? pour trouver le contexte.<br>Qu'est-ce qu'on attend de vous ? pour déterminer la compétence formulée<br>Sur quoi allons-nous prendre appui pour résoudre notre problème ? pour identifier l'objet de la séance. |
| 2  | Traitement de la situation problème     | 30 minutes |  | Le texte<br>Consignes : lisez attentivement le texte et suivez les recommandations | Lecture silencieuse des élèves ;<br>Relevez pendant que vous lisez : les mots nouveaux pour vous ; les mots dont vous ne saviez pas l'orthographe ; les mots à orthographe difficile<br>Proposez chacun un résumé de l'extrait lu.  |
| 3  | Confrontation des résultats et synthèse | 45 minutes |  |  | Chaque apprenant lit les mots relevés lors de la lecture du texte ainsi que le résumé de celui-ci.<br>L'enseignant prendra le soin de vérifier l'effectivité du travail des apprenants.   |
| 4  | consolidation                           | 30 minutes |  |  | L'enseignant recense certains des mots retenus par les apprenants dans leurs cahiers-lexique et propose d'en faire une dictée copie pour l'ensemble des apprenants.<br>Les erreurs seront corrigées par les apprenants.   |

Cette fiche modèle est marquée du sceau de la flexibilité. D'abord elle devra correspondre aux lacunes lexico-orthographiques des élèves ; ensuite aux attentes de l'enseignant-animateur, enfin au crédit horaire dont dispose l'enseignant. Cependant, la compétence visée et les étapes restent des aspects invariables.

Le bienfondé d'une telle méthode est qu'elle permet aux apprenants de fixer les mots dans leurs mémoires et de les réinvestir correctement lors des situations qui exigeront un déploiement de ceux-ci sous forme de productions écrites. Soulignons ici que nous n'excluons aucun exercice portant sur l'expression écrite. Cela signifie que ce soit en orthographe ou en rédaction, l'élève devra réinvestir correctement le mot dont il aura pris le soin de retenir l'orthographe.

Il va sans dire ici que les responsabilités de l'apprenant et même celles de l'enseignant sont engagées à ce niveau, en ce sens que ces deux partenaires du processus enseignement-apprentissage s'investissent mutuellement pour juguler un problème qui les interpelle tous les deux.

Pour sortir de cette première partie du chapitre qui nous occupe, portant sur la contribution de la lecture dans le processus d'amélioration de la performance orthographique des apprenants du sous-cycle d'observation, il convient de retenir que la lecture permet la mémorisation des mots. Les modèles développementaux à étapes supposent d'ailleurs une pratique de la lecture analytique ou lecture-décodage. Celle-ci encourage l'analyse des séquences de lettres dans les mots et favorise ainsi leur mémorisation. Cependant l'avis des auteurs : N. CHAVES, C. TOTEREAU et M-L. BOSSE (2012) qui estiment que l'acquisition de l'orthographe lexicale n'est pas tributaire de la seule lecture nous paraît pertinente. C'est pour cette raison qu'il nous est donné d'envisager d'autres moyens par lesquels un apprenant du sous-cycle d'observation malgré sa frêle logique peut parvenir à l'acquisition de l'orthographe lexicale. C'est ainsi que nous avons pensé à faire intervenir le jeu dans le processus d'acquisition de celle-ci.

La deuxième partie de ce chapitre sera donc consacrée à cet autre paradigme.

## **II- L'IMPLICATION DE LA PÉDAGOGIE LUDIQUE**

L'une des missions de l'école est l'apprentissage de l'effort et si tout enseignement exige de la part des élèves rigueur, concentration, ténacité, rien interdit aux enseignants d'avoir recours au jeu quand celui-ci contribue à faire progresser ses élèves. Pour ces apprenants dont l'âge oscille entre neuf (09) et quatorze (14) ans, on serait tenté de croire que rendus au stade d'adolescent de leur développement et pris dans le tourment de la puberté

ceux-ci sont intéressés par autre chose que le jeu ; que l'on se tromperait, car le jeu mieux encore le jeu à caractère éducatif a le pouvoir non seulement de créer plus d'émulation chez des apprenants de cet âge-là mais aussi d'ôter toute pénibilité et contrainte liées à l'apprentissage. L'acquisition de l'orthographe lexicale devrait donc bénéficier de ce catalyseur.

Les rapports entre le jeu et l'éducation, mieux l'apport du jeu en didactique ont fait l'objet de moult préoccupations. Pour étudier le développement de l'enfant, Winnicott, Jean Piaget et même Lev Vygotsky ont axé leurs travaux sur les démarches ludiques et leurs implications dans le développement de l'intelligence. Leurs recherches ont contribué à montrer l'importance de du jeu dans le développement de l'enfant et par conséquent dans son utilisation pour les activités scolaires.

Après avoir revisité quelques conceptions du jeu ancrées dans diverses théories et après avoir souligné quelques intérêts liés à l'implication du jeu dans l'apprentissage, nous aboutirons à l'élaboration d'un modèle ludique permettant l'acquisition de l'orthographe lexicale chez la cible de notre investigation.

## **II-1 Définition du jeu**

Le jeu est défini d'une manière générale comme une activité physique ou mentale, non imposée purement gratuite généralement fondée sur la convention ou la fiction, qui n'a dans la conscience de celui qui s'y livre d'autre fin qu'elle-même, d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Le jeu dans ces conditions évacue toute forme de contrainte possible, puisqu'il est gratuit non pas dans le sens du désintéressement mais dans celui du divertissement et de l'amusement.

Mais qu'on ne s'y méprenne pas surtout, il ne s'agit pas ici du jeu dans une perspective de détente mais plutôt dans une perspective scolaire ou éducative. Quelques devanciers sur ce sujet ont élaboré des conceptions nécessaires et préalables à une implémentation de ce paradigme.

## **II-2 Des conceptions sur le jeu**

Il est des conceptions générales concernant le jeu comme facteur de développement intellectuel de l'enfant et même de l'adulte. Lev VYGOTSKY estimait en son temps que : « Le jeu comporte, de façon considérée tel un verre grossissant, toutes les tendances du développement de l'enfant ». Ces considérations sont des résultats des recherches de quelques penseurs parmi lesquels : Roger CAILLOIS, Denise GARON, Jean PIAGET.

### **II-2-1 Roger CAILLOIS (1913-1978)**

Pour lui le jeu sert à transformer l'instinct en social et le naturel en culturel. Il permet ainsi de concevoir le jeu comme un moyen de socialisation de l'individu. Les critères identificatoires du jeu à ce niveau sont : le jeu est une activité à la fois :

- Libre c'est-à-dire une activité à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux ;
- Séparée c'est-à-dire circonscrite dans les limites d'espace et de temps fixées d'avance ;
- Incertaine c'est-à-dire que le résultat obtenu au bout du processus envisagé n'est pas prédéterminé d'avance ;
- Régulée ceci signifie que c'est au bout du compte une activité soumise à des conventions

À la suite de Roger CAILLOIS nous convoquerons aussi Jean PIAGET.

### **II-2-2 Jean PIAGET (1896-1980)**

Le jeu conduit de l'action à la représentation dans la mesure où il évolue de sa forme initiale d'exercice sensori-moteur à sa forme seconde de jeu symbolique ou jeu d'imagination. Le jeu est donc un moyen d'aborder le monde, car il permet au Moi d'assimiler la réalité.

On distingue ainsi trois périodes inhérentes au développement de l'enfant :

- La période sensori-motrice (18 premiers mois) l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet ;
- La période représentative (à partir de 02 ans). Elle consiste à faire semblant, accès au symbolisme à la présence de l'objet.
- La période sociale (4-11 ans et même plus) jeux à règle, le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité.

À côté de PIAGET se situe Denise GARON

### **II-2-3 Denise GARON (2002)**

Denise GARON propose des critères et objectifs permettant de mieux cerner les apports spécifiques des jeux et des jouets pour améliorer le choix et mieux comprendre l'enfant qui joue. L'auteur développe ainsi le système E.S.A.R inspiré du structuralisme piagétien.

E. pour jeux d'exercice

Ces jeux font apparition avec les premiers exercices sensoriels et moteurs simples sans but apparent. Ce groupe ludique privilégie l'exercice d'une action répétée pour le plaisir d'un résultat immédiat et lointain.

S. pour symbolique

À ce niveau, l'enfant commence à faire semblant, il s'initie à travers un autre, puis il joue à divers rôles sociaux du monde des adultes.

A. Pour assemblage

L'utilisation de l'assemblage entraîne l'enfant à combiner, à construire, à agencer, à monter plusieurs éléments vers un but, une tâche précise.

R. pour règles

Les règles du jeu deviennent de plus en plus complexes et indépendantes de l'action et portent sur des raisonnements, des combinaisons logiques, des hypothèses, des stratégies et des déductions intériorisées dans des jeux de réflexion et des stratégies complexes.

#### **II-2-4 Du modèle de jeu.**

Le décor étant ainsi planté, nous allons procéder à l'élaboration d'un jeu socio-éducatif taillé à la mesure de notre préoccupation celle de l'acquisition de l'orthographe lexicale. Ce jeu nous l'avons labélisé « épelle-moi ».

Ce jeu part de l'idée que si l'on écrit tel que l'on parle, alors il convient de croire que le bien parler assure le bien écrire or une bonne prononciation réside dans le fractionnement du mot en ses unités constitutives minimales. C'est la raison pour laquelle nous estimons que l'épellation des mots dans une perspective ludique constitue une méthode efficace pour l'acquisition de la structure graphique d'une unité lexicale.

Certaines opinions avisées pourraient d'ailleurs estimer que c'est une méthode obsolète étant intervenue au cycle initiatrice (maternel) de tout apprenant quand il fait ses premiers pas à l'école ; ce qui ne serait pas malvenu. Mais il faut, à cet égard, reconsidérer le bien-fondé d'une approche dite syllabique qui a eu le mérite de permettre la fixation des mots dans les mémoires des apprenants malgré leur frêle logique.

Le jeu consiste en ceci :

Un partenaire (lequel partenaire peut être un enseignant, un ami, un parent ou un camarade de classe) se trouvant dans une situation d'apprentissage de l'élève dit oralement le mot à épeler à l'enfant suivi de la définition de ce mot puisé dans un dictionnaire approprié. Le candidat épelle le mot qui lui a été dicté ainsi de suite. Ce jeu aura pour leitmotiv une évaluation chiffrée permettant à l'apprenant de savoir le nombre de mots dont il a su



reproduire l'orthographe. Pour une réponse fausse le partenaire prendra le soin d'indiquer à la fin du jeu la bonne orthographe du mot que l'apprenant intégrera pour un réinvestissement ultérieur. De manière consciente ou non, l'apprenant enrichit son vocabulaire tant en quantité qu'en qualité. Le lieu d'investissement de cette richesse étant donc toute production écrite et c'est à ce niveau que l'apprenant sera jugé compétent. Encore faut-il le rappeler, une compétence est évaluée au bout d'une performance.

De manière on peut plus explicite voici comment nous envisageons le déroulement concret du jeu tel que nous l'avons élaboré théoriquement :

**Phase 1** : cette première phase est une sorte d'évaluation test qui sera approfondie lors des phases qui vont suivre. À ce niveau il est juste question de l'établissement d'un premier contact avec l'élève afin de relever les erreurs susceptibles d'être commises pour corriger au fur et à mesure des séances. Mentionnons pour cette phase que les mots adressés aux apprenants doivent être à dessein assortis au niveau ponctuel de ceux-ci.

| Partenaire | Unités lexicales | Définition  | Élève ou apprenant | Épellation            | Observation |
|------------|------------------|---|--------------------|-----------------------|-------------|
|            | Pendule          | n.f. Petite horloge de chambre  |                    | p. e. n. d. u. l. e.  | Correcte    |
|            | Clair            | Adj. Qui répand ou reçoit de la lumière.  |                    | c. l. a. i. r         | Correcte    |
|            | Année            | n.f. Période de douze mois comptant 365 ou 366 jours.   |                    | a. n. n. é. e         | Correcte    |
|            | Annoter          | Verbe à l'infinitif. Ajouter à un texte des notes critiques, y inscrire des remarques.            |                    | a. n. n. o. t. e. r   | Correcte    |
|            | Cartable         | n. m. serviette ; sacoche d'écuyer.   |                    | c a. r. t. a. b. l. e | Correcte    |
|            | Myrte            | n.m. arbuste ornemental méditerranéen.  |                    | m i. r. t. e          | Incorrecte  |
|            | Verre            | n.m. matière transparente, dure, cassante, fabriqué à partir de silicates.                        |                    | v e. r. r. e          | Correcte    |
|            | vers             | n.m. suite de mots mesurée et cadencée selon certaines règles et constituant une unité rythmique. |                    | v e. r. s             | Correcte    |

|  |      |   |   |           |          |
|--|------|---|---|-----------|----------|
|  | Voie | n.f. espace sur lequel on se déplace pour aller d'un lieu à un autre. | L'apprenant trouve un synonyme au mot : « donc voie comme chemin ou route » | v o. i. e | Correcte |
|--|------|---|---|-----------|----------|

Pour des raisons de clarté du tableau ci-dessus, il nous semble approprié de donner la raison d'être de chaque entrée afin de mieux apprécier un processus quelque peu empirique lié à l'acquisition de l'orthographe lexicale.

**Partenaire.** Nous entendons par partenaire toute personne pouvant se trouver en situation E/A et permettre une interaction entre lui et l'apprenant ; il peut donc s'agir d'un compère, d'un parent... il est attendu de ce dernier qu'il soit un orientateur, un facilitateur c'est-à-dire qu'il aide l'apprenant à atteindre un objectif précis. Cela dit, il devra prendre le soin d'être audible, indulgent, de répéter s'il le faut et d'aller le plus posément possible ; il ne devra pas se réduire à un simple examinateur ou à un détecteur d'erreurs simplement mais aussi à un agent de remédiation c'est la raison pour laquelle au bout d'une séquence de jeu comme celle-ci-dessus présentée il fera un bilan évaluatif chiffré : « sur neuf mots proposés le candidat a su épeler huit ce qui lui fait une note de 8/9 ». Il reviendra, en tant qu'agent de remédiation, sur le mot qui a été mal épelé pour donner une version correcte : « myrte : m. y. r. t. e ». Pour des besoins de suivi et d'efficacité, le partenaire devra vérifier lors de la **phase 2** que le mot mal épelé et corrigé la dernière fois a été intégré par l'apprenant.

### **Les unités lexicales ou mots.**

Il s'agit ici des mots extraits des dictionnaires. Pour le cas d'espèce nous-nous sommes servi des dictionnaires universel 5<sup>e</sup> édition et de l'éducation 2<sup>e</sup> édition. Ces unités sont, comme nous pouvons le voir, détachées de toute construction grammaticale, donc prises de manière isolée et cela est évidemment de l'ordre de l'orthographe lexicale.

### **La définition**

Elle est extraite d'un dictionnaire reconnu et établi comme tel. Pour ce genre de jeu on devra donc faire attention sur le type de définition que l'on propose à l'apprenant afin d'éviter

toute ambiguïté sémantique comme le cas de « verre » et « vers ». En effet, il est conseillé de se servir du modèle de définition par inclusion qui se distingue des modèles morpholexématique et synonymique.

La définition par inclusion se fonde sur la propriété métalinguistique<sup>15</sup>. Le modèle par inclusion est celui que propose Aristote, définition logique et définition hypéronymique. Elle consiste à désigner d'abord le genre c'est-à-dire la classe générale ensuite les espèces et les variétés.

### **L'apprenant**

L'apprenant dans ces conditions est présenté comme un acteur de l'apprentissage dans la mesure où il contribue à la construction des savoirs intégrables et transférables. Il a le droit de d'interpeler son partenaire sur une quelconque clarification pour une meilleure compréhension.

### **L'épellation**

C'est le lieu où l'on obtient la performance de l'apprenant. Cela signifie que c'est à ce niveau que l'apprenant est appelé à donner la formation graphique du mot ou de l'unité lexicale en le décomposant en ses constituants microstructuraux que sont les lettres ou graphèmes et syllabes ou syllabèmes.

### **L'observation.**

Il est question à ce stade d'évaluer la performance de l'apprenant. L'observation participe en réalité de la motivation de l'apprenant. La motivation étant d'ailleurs entendue comme l'ensemble des mobiles et impulsions qui conduisent un individu à agir ou à avoir un comportement déterminé pour un objectif ou une situation précise. Elle permet, pour ainsi dire, à l'apprenant de se rendre compte de son erreur et de la corriger. En un mot c'est de l'autocorrection par l'intermédiaire d'un partenaire.

## **II-2-5 Des intérêts du jeu.**

Vouloir utiliser le jeu dans l'enseignement se trouve justifié par la connaissance de l'intérêt du jeu pour l'enfant. En fait, le jeu représente à la fois une source de motivation et de plaisir.

En plus des avantages généraux du jeu dans l'enseignement qui se déclinent en ces quelques points,

Le jeu permet :

---

<sup>15</sup> La propriété métalinguistique réfère à la propriété qu'a le langage de parler de lui-même ; on parle encore d'autoréférentialité.

- de proposer une grande variété de situations motivantes et familières ;
- modifier le rythme d'un cours et de relancer l'intérêt des élèves ;
- d'améliorer les compétences langagières par une mise en situation ;
- d'obtenir une implication et une attention de l'ensemble des élèves
- de mettre en place une communication d'élève à élève pour rompre le dialogue élève-professeur ou classe-professeur ; celui-ci étant directif et limitant ainsi les échanges verbaux et même le dévoilement des talents (surtout pour les élèves les plus timides en situation classe)

Le jeu, dans notre perspective, permet de mémoriser les mots par la pratique orale fondée sur l'épellation, la prononciation et la répétition des structures.

Le chapitre consacré à la remédiation en orthographe lexicale nous a permis de mettre au point deux moyens pédagogiques prêts à être implémentés susceptibles de juguler les problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe lexicale. Au bout du compte, juste pour ce qui est de ce chapitre, nous regrettons de n'avoir pas eu assez de temps matériel pour procéder à une phase expérimentale des méthodes suggérées. Toutefois, il n'est pas de raison d'hésiter de s'en servir dans le cadre d'une volonté d'optimisation de l'acquisition, de la maîtrise de la graphie correcte des mots chez les apprenants du sous-cycle d'observation, ceci en raison que ces mesures bénéficient de l'approbation des enseignants et de l'implication des apprenants que nous avons mis à contribution.

**TABLEAU SYNOPTIQUE : OPÉRATIONNALISATION DES HYPOTHÈSES**

| <b>hypothèses</b>  | <b>Variables indépendantes</b>   | <b>Variables dépendantes</b>  | <b>indicateurs</b>   | <b>Outils de recherche</b>  | <b>Instrument d'analyse</b>                          |
|--|--|---|--|-----------------------------|--|
| H.G: L'acquisition de l'orthographe lexicale de la langue française au sous-cycle d'observation dans le processus enseignement-apprentissage peut être optimisée par une approche éclectique alliant à la fois lecture et jeu nonobstant les difficultés qui lui sont liées. | - Difficultés liées à l'acquisition de l'O.L.<br>- Les mesures de remédiation.                                 | - Mauvaise performance orthographique des élèves.<br>- Amélioration du niveau des élèves.                   | Les copies des élèves.<br>suggestions des enseignants et prédisposition des élèves.                                    | Questionnaires et lectures. | Analyse des données et interprétation des résultats. |
| H.R1 :la confusion de l'orthographe lexicale avec les autres types d'orthographe empêche que l'on s'y intéresse résolument   | L'orthographe lexicale est la parente pauvre de l'orthographe en tant que discipline scolaire.                 | L'orthographe lexicale ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique comme l'orthographe grammaticale. | Les programmes<br>Les réponses des enseignants   | Questionnaires et Lectures  | Analyse des données et interprétation des résultats. |
| H.R2 : la complexité de la langue française associée à la vastitude de son lexique rendent difficile son acquisition surtout pour les apprenants à frêle logique.  | La langue française est vivante. Son orthographe est fantaisiste.  | Inconsistance de la langue française. Un phonème génère plusieurs graphèmes.                                | Inadéquation phonographique.<br>Influence des langues étrangères   | Questionnaires et lectures  | Analyse des données et interprétation des résultats. |
| H.R3 : les apprenants sont de moins en moins adeptes de la lecture   | Le désintérêt des élèves pour la lecture   | Manque de culture littéraire et compétence orthographique   | Lacunes en français.<br>Écriture intuitive.  | Questionnaires et lectures  | Analyse des données et interprétation des résultats. |
| H.R4 : une mutualisation d'efforts et d'approches peut juguler ce problème.  | L'élève aidé de son enseignant est en permanence au contact des unités lexicales grâce à la lecture et au jeu. | La fixation de la graphie correcte des mots dans la mémoire de l'apprenant.                                 | Le principe de la récursivité.<br>Les aptitudes psychocognitives des apprenants.<br>La responsabilité des enseignants. | Questionnaires              | Analyse des données et interprétation des résultats. |

## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Au moment où nous allons conclure ce travail qui a pour préoccupation majeure l'acquisition de l'orthographe lexicale au sous-cycle d'observation, il est nécessaire de rappeler que trois questions ont gouverné la conduite de notre réflexion.

La première se rapportait à la spécificité de l'orthographe lexicale en tant que sous composante de l'orthographe dans son entièreté. À cet égard, il a été convenu de noter que l'orthographe lexicale désigne l'écriture correcte des mots tels que ceux-ci apparaissent dans le dictionnaire indépendamment des règles d'accord auxquels ils sont soumis dans une chaîne syntaxique écrite ou parlée ; ce qui la distingue de l'orthographe grammaticale.

La deuxième question de notre problématique avait trait aux difficultés liées à l'acquisition de l'orthographe lexicale au sous-cycle d'observation et les réponses à ces questions ont été mises en évidence. En effet, moult raisons glanées çà et là justifient à suffisance le manque de performance orthographique des élèves du sous-cycle visé. Au rang de celles-ci, nous avons : la méconnaissance de l'orthographe dans son entièreté. Cela signifie que certains enseignants pèchent par leur impéritie à ce sujet quand ils ne sont pas victimes de leur substrat linguistique (dans le cas des exercices comme la dictée-copie). En outre, il faut relever que la complexité de la langue française doublée de la vastitude de son lexique ne sont pas de nature à rendre l'acquisition de son orthographe évidente ; de plus, la frêle logique des apprenants les conduit inexorablement à avoir un niveau en orthographe relativement lacunaire. Par ailleurs, le désintérêt des élèves pour la lecture ne concourt pas au rehaussement du niveau des élèves dans le cas de l'orthographe lexicale.

Si l'on croit, au regard de ce qui précède, que l'acquisition de l'orthographe lexicale de la langue française est quasi-impossible compte tenu des entraves auxquelles elle est confrontée, il y a des chances qu'on se trompe car la troisième question de notre problématique a su donner une réponse claire à cette inquiétude. En réalité, ce travail, au bout du compte, vise une amélioration mieux une facilitation de l'acquisition de l'orthographe lexicale au sous-cycle d'observation à la faveur de certains mécanismes didactiques et pédagogiques. Partant du fait que l'orthographe lexicale n'a pu jusqu'ici faire l'objet d'un enseignement systématisé dans la mesure où elle est une activité processuelle qui court sur toute la vie d'un locuteur, nous avons pensé à des moyens didactiques et même pédagogiques qui tiennent compte de la matérialisation de l'acquisition de celle-ci dans le processus enseignement-apprentissage en situation- classe, d'une part, ainsi qu'à celle qui échappe à la seule situation-classe pour s'étendre vers des situations hors-classe, d'autre part. C'est donc ainsi que nous avons fait le choix, en prenant appui sur les résultats de l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain, d'élaborer quelques pistes de

remédiation salutaires dont la première porte sur le réinvestissement de la lecture. Cela signifie qu'on exploite les textes effectivement lus pour en faire un catalyseur de l'acquisition de l'orthographe des mots qui y sont contenus ceci en situation-classe à la faveur des séances didactiques animées et dirigées par l'enseignant. En plus, dans le but de rendre l'activité d'apprentissage divertissante et moins pénible, l'idée de la systématisation d'une activité ludico-intellectuelle s'est avérée opérante dans la mesure où un jeu à caractère socio-éducatif portant sur l'épellation des mots et la rétention de leurs graphies permet effectivement l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Il est plus que jamais nécessaire de se poser de nouvelles questions pour aboutir à des réponses neuves. C'est dans cette logique que nous avons évolué pour nous éloigner de la polémique qui est entretenue autour de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe de manière globale. Si pour les uns il faut maintenir l'orthographe dans son état actuel nonobstant ses tribulations, pour les autres, une réforme est indispensable. Nous nous sommes davantage intéressé à ce qui, jusqu'ici, malgré la pluralité des mesures didactiques et approches pédagogiques proposées, empêche les élèves de sortir résolument des mailles de l'orthographe lexicale. C'est ainsi que nous sommes parvenu aux réponses sus-évoquées à savoir que la lecture permanente de bons auteurs et le jeu à caractère éducatif sont des moyens sûrs d'améliorer l'acquisition de l'orthographe lexicale et incidemment la performance des apprenants. Il y a à proprement parler, autour de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en général et de l'orthographe lexicale en particulier comme le disait Jean Pierre Jaffré (op.cit) plus d'émotion que de raison. Cela dit, il faut proposer des solutions appropriées et adaptées à la maturité du sujet, à l'efficacité du niveau de ses aspirations ainsi qu'à son champ de perception.

C'est dans ces conditions que Werner Correl (1978 :58) définit l'apprentissage comme une interaction entre l'homme et le monde qui embrasse toutes les opérations psychiques et aboutit à une reconstruction toujours nouvelle du comportement. Ce processus est indissociable de la vie humaine et implique l'interdépendance entre la pensée et l'action : l'une ne saurait être complète sans l'autre. Le travail d'enseignement associé à l'activité d'apprentissage se fonde sur la capacité inhérente à l'être humain de se transformer et de se perfectionner sans cesse par une interaction permanente avec son milieu.

Le postulat selon lequel quand on apprend quelque chose on l'apprend pour la vie est un indicateur de l'intérêt de ce travail pour le jeune apprenant, car il permet de juguler le problème de l'acquisition de l'orthographe lexicale relativement à son niveau d'étude. Il lui



donne une solide base orthographique correspondant aux besoins d'un jeune adolescent cultivé, capable d'utiliser la langue écrite spontanément et convenablement.

Au demeurant, on peut convenir avec GUELPA Patrick (1997 :238) que comparativement à d'autres langues comme l'espagnol et l'allemand qui brillent par la simplicité de leurs orthographes, la langue française est l'une des langues dont l'orthographe est la plus complexe ce qui nécessite une réforme de celle-ci. Laquelle ne doit être entreprise qu'avec l'assentiment d'une grande partie de la population lettrée ; bien que toute réforme de grande envergure viendrait bouleverser les habitudes linguistiques de millions de locuteurs obligeant par la suite le remaniement des dictionnaires et autres ouvrages de référence.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## 1. Ouvrages et articles

- Adam, Jean –Michel (1990) : *Éléments d'analyse textuelle*, Liège, Mardaga.
- Adam, Jean-Michel (1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan.
- Berthier, Pierre-Valentin et COLIGNON Jean-Pierre (1991) : « Ce français qu'on malmène » *in Le français retrouvé*, Edition Berlin 8 rue Ferou, Paris.
- Bessagnet, Pierre. (2005), *l'utilisation du correcteur orthographique* (Document provisoire), UFM Midi-Pyrénées.
- Bloomfield, Leonard, (1933), *Language*, New-York: Holt.
- Caput, Jean POL (1991) : *Guide d'expression écrite, « toutes les règles d'expressions »* Paris, Hachette, 256 p.
- Catach, Nina (1978) : *l'orthographe, Que sais-je ?* PUF, n° pp 94-95.
- Chaves ; Totereau ; Bosse, M-L (2012) : *Acquérir l'orthographe lexicale : quand savoir lire ne suffit pas*, laboratoire LIDILEM, Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles, EA 609, Université Toulouse II, Le Mirail France.
- Chomsky, Noam (1965) : *Aspects de la théorie syntaxique*, Seuil.
- Cocula, Bernard et PEYROUTET, Claude (1978) : *Didactique de l'expression : De la théorie à la pratique*, De la Grave.
- ESSONO, Jean-Marie (1998) : *Précis de Linguistique Générale*, L'Harmattan.
- Garon, Denise (2002) : *Le système ESAR*. Electre.
- Gray, William-S (1960): "Reading and physiology and psychology of reading". *In C.W-Harris (Ed), Encyclopedia of educational research*. New-York : Mac Millan.
- Guion, Jeanine et Jean (1990) : *Apprendre l'orthographe 6<sup>e</sup>*, Paris, Hatier.
- Holmes, J.A (1968), *Factors Underlying major reading disabilities of the college level. Genetic psychologic Monographs*,
- Jaffre, Jean Pierre et David, J. (1990) : « le nombre : essai d'analyse génétique » *in langue française*, n° 124, pp 7-22.
- Jaffre, Jean-Pierre (1989-1990) : « Les recherches en didactique de l'orthographe » *in l'école des lettres*, CNRS, n° 12 pp 12.
- Martinet, Jeanne et André (1979) : *Grammaire fonctionnelle du français*, CREDIF 2<sup>e</sup> édition, Paris.

- Martinet *et al.* (1999) « Existe-t-il des stades successifs dans l'acquisition de l'orthographe? » in *langue française* n° 124, pp 58-72.
- Mendo Ze, Gervais (2001) : « le français, ses langues partenaires en francophonie et les relations internationales » in *langue et communication*, n° 1 pp.15-31.
- Mendo Ze, Gervais (2008), *Guide méthodologique de la recherche en lettre*, P.U.A, 184 pages.
- Nkoum, Benjamin Alexandre (2005) : *Initiation à la recherche: Une nécessité professionnelle*, Yaoundé, presse de L'UCAC, 180 p.
- Onguéné Éssonon, Louis Martin (2001) « Enseigner l'orthographe en français L.S : Un test positif d'incommunication » in *langue et communication* n° 1 vol.1, Université de Yaoundé I pp 67-84.
- Ouzoulias, André (2004 a) : *Favoriser la réussite en lecture ; Les MACLES (Modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture)*, Retz 2005.
- Ouzoulias, André (2004 b) : « La production des textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » in *Comprendre et aider les élèves en difficultés scolaires*, Toupion Gérard et Pastor Louis, dir Retz et FNAME (Fédération Nationale des associations de Maitres E)
- Pacton, Jean Pierre et al. (1990) : « l'apprentissage de l'orthographe lexicale : le cas des régularités » in *Langue française*, n° 124, pp 23-39.
- Paveau, Marie-Anne et Sarfati Georges-Elia (2003), *Les grandes théories de la linguistique, de la grammaire comparée à la pragmatique*, Armand Colin, 256 p.
- Peereman; Lété; Sprenger-Charolles (2007): "Distributional characteristics of graphème-phonème mappings infa-lexical Units" in *child. Directed written material. Behavior Research methods*, n°39, pp 593-603.
- Pena-Ruiz, Henri, *philosophie* : la dissertation.
- Piaget, Jean et Inhelder (1966) *La psychologie de l'enfant*, Paris.
- Plot, Bernadette (1986) : *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Edition champion, 305 p.
- Talla, J.M. (1988) : « l'enseignement de l'orthographe : pourquoi ? Comment ? » In *6<sup>e</sup> le cahier du département de français*, Ministère de l'éducation Nationale. N°1 pp 23-32.

Thimmonier, René et Desmeuzes, Jean. (1997) : *L'orthographe raisonnée, mémento orthographique et grammatical 6<sup>e</sup>*, classiques Hachette.

Werner, Correl (1978) : *Psychologie de l'apprentissage : Questions fondamentales et conséquences pédagogiques*. Ed Paulines, Montréal.

Xavier Roegiers (2001) : *Une pédagogie de l'intégration : Compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*, avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele, de Boeck et Larcières, s.

Ziegler J., Jacobs A.M., Stone, G. (1996): "Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French", *In Behavior research Methods instruments and Computers* pp. 504-515.

## **2. Mémoire et thèses**

Daché, Aline-Idrissi Sahli., Souny, Emmanuelle-Benchimol (2012) : *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez les adolescents*, sciences cognitives

Dzou, Appolinaire Florent Guy (2013) : *Orthographe et représentations sociales : analyse des réticences et échecs à la réforme de l'orthographe française*, Université de Yaoundé I ; mémoire de Master.

Mbem, S.P. (1997) : *Analyse du support didactique dans l'enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Université de Yaoundé I, ENS. Mémoire de DiPES II.

Mayard, Sony (2007) : *La maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol*, Université du Québec à Montréal.

Nama Offono, Ines Gwladys (2005), *Difficultés lexicales de la langue française dans la production écrite chez les apprenants anglophones : Cas des élèves de Form V du Lycée Bilingue d'application de Yaoundé*, mémoire de D.I.P.E.S II ENS de Yaoundé

NDZIE I. (1995) : *problématique de l'enseignement de l'orthographe dans le cycle d'orientation des lycées*, Université de Yaoundé I, mémoire de DiPES II.

## **3. Ouvrages usuels**

Dictionnaire actuel de l'éducation, (2<sup>e</sup> édition), 2000.

Dictionnaire universel, 2010.

Dictionnaire universalis, 2012.

Dictionnaire encarta, 2014.

## TABLE DES MATIÈRES

|  |     |
|--|-----|
| DÉDICACE.....  | i   |
| REMERCIEMENTS .....  | ii  |
| RÉSUMÉ.....  | iii |
| ABSTRACT .....   | iv  |
| LISTE DE SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....   | v   |
| LISTE DES TABLEAUX.....  | vi  |
| LISTES DES FIGURES.....  | vii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE.....   | 1   |
| CHAPITRE I- DU CADRE THÉORIQUE ET DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS<br>.....  | 15  |
| I- DU CADRE THEORIQUE.....   | 15  |
| II- DES MÉTHODES.....  | 17  |
| II-1 Du socioconstructivisme .....   | 17  |
| II-2 De l'approche hypothético-déductive .....   | 18  |
| III- DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS .....  | 19  |
| III-1 L'orthographe .....  | 19  |
| III-2 L'orthographe Grammaticale.....  | 20  |
| III-3 L'orthographe Lexicale.....  | 20  |
| III-4 Performance .....  | 21  |
| CHAPITRE II- DE L'ANCRAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE DU SUJET .....   | 24  |
| I- DES MÉTHODES SYNTHÉTIQUES .....   | 24  |
| I-1 L'approche phonétique .....  | 25  |
| I-1-1 Définition .....   | 25  |
| I-1-2 Les parties de la phonétique .....   | 26  |
| I-1-2-1 La phonétique auditive ou phonétique du récepteur.....   | 26  |
| I-1-2-2 La phonétique acoustique ou la phonétique du canal .....   | 26  |
| I-1-2-3 La phonétique articulatoire ou de l'émetteur.....  | 27  |
| I-1-3 De l'enseignement-apprentissage de la phonétique .....   | 27  |
| I-2 De l'approche alphabétique .....   | 29  |
| I-2-1 Définition et Origines.....  | 29  |
| Une définition sommaire ainsi qu'une présentation laconique des origines de<br>l'alphabet dans son ensemble nous permettent de parvenir à la monstration que |     |

|  |    |
|--|----|
| l'alphabet français tel que nous l'utilisons aujourd'hui dérive d'un ancêtre très lointain.....      | 29 |
| I-2-2 De la typologie des alphabets.....   | 30 |
| I-2-2-1 De l'alphabet latin.....   | 31 |
| I-2-2-2 De l'alphabet français.....  | 31 |
| I-3 De l'approche syllabique.....  | 32 |
| I-3-1 Des approches définitoires et de la typologie.....   | 32 |
| I-3-1-1 Définition étymologique.....   | 32 |
| I-3-1-2 approches dictionnairiques.....  | 32 |
| I-3-2 De la typologie.....   | 33 |
| II- DES MÉTHODES ANALYTIQUES.....  | 34 |
| II-1 La notion de texte.....   | 35 |
| II-1-1 Les théories de la notion de texte.....   | 36 |
| II-1-1-1 La théorie de Roland BARTHES.....   | 36 |
| II-1-2 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DU TEXTE.....   | 37 |
| II-1-2-1 Le niveau microstructural.....  | 37 |
| II-1-2-2 Le niveau macrostructural.....  | 38 |
| II-1-2-3 Le niveau superstructural.....  | 38 |
| CHAPITRE III- MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE, ANALYSE DES DONNÉES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 39 |
| I- MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....   | 40 |
| I-1 Méthodologie.....  | 40 |
| I-2 Domaine d'étude.....   | 40 |
| I-3 Population-cible.....  | 40 |
| I-3-1 Les objectifs par niveaux.....   | 40 |
| I-3-1-1 En 6 <sup>e</sup> .....  | 41 |
| I-3-1-2 En 5 <sup>e</sup> .....  | 41 |
| I-4 Procédure d'échantillonnage.....   | 41 |
| I-5 Techniques d'enquête.....  | 42 |
| I-5-1 Présentation des questionnaires.....   | 42 |
| I-5-2 Test de correction orthographique.....   | 43 |
| II- ANALYSE DES DONNÉES.....   | 43 |
| II-1 Questionnaire adressé aux élèves de 6 <sup>e</sup> 1 et 5 <sup>e</sup> IV.....                  | 43 |
| II-2 Questionnaire des enseignants.....  | 54 |

|  |    |
|--|----|
| III- DE LA NOTION D'ERREUR À L'EXPLOITATION DES COPIES .....         | 60 |
| III-1 Présentation de la notion d'erreur. ....                       | 60 |
| III-1-1 La notion d'erreur en général. ....                          | 60 |
| III-1-2 La notion d'erreur lexicale.....                             | 60 |
| III-2 Classification des erreurs d'orthographe lexicale. ....        | 61 |
| III-3 De l'exploitation des copies. ....                             | 64 |
| III-3-1 Du relevé des erreurs. ....                                  | 64 |
| III-3-2 Classification des erreurs. ....                             | 66 |
| CHAPITRE IV- DES CAUSES LIEES À LA MAUVAISE PERFORMANCE A            |    |
| L'INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ANALYSE .....                    | 69 |
| I- LES CAUSES INDÉPENDANTES OU LOINTAINES .....                      | 69 |
| I-1 la complexité de la langue .....                                 | 69 |
| I-2 les limites de la méthode structuro-globale .....                | 70 |
| I-3 la responsabilité de l'enseignant.....                           | 71 |
| II- LES CAUSES DÉPENDANTES OU IMMÉDIATES .....                       | 72 |
| II-1 La frêle logique des apprenants.....                            | 72 |
| II-2 La responsabilité de l'apprenant.....                           | 72 |
| III- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE ET VÉRIFICATION       |    |
| DES HYPOTHÈSES .....   | 73 |
| III-1 Interprétation des résultats de l'analyse. ....                | 73 |
| III-1-1 Interprétation du questionnaire des apprenants. ....         | 73 |
| III-1-2 Interprétation du questionnaire adressé aux enseignants..... | 74 |
| III-1-3 Interprétation des productions des élèves. ....              | 76 |
| III-2 Vérification des hypothèses. ....                              | 76 |
| CHAPITRE V- POUR UN MEILLEUR ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE           |    |
| L'ORTHOGRAPHE LEXICALE AU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION.....              | 78 |
| I- LE RÉINVESTISSEMENT DE LA LECTURE.....                            | 78 |
| I-1 Des modèles théoriques. ....                                     | 79 |
| I-1-1 Du modèle taxonomique .....                                    | 79 |
| I-1-2 Du modèle psychométrique.....                                  | 80 |
| I-1-3 Du modèle psychologique .....                                  | 80 |
| I-1-3 Du modèle linguistique. ....                                   | 81 |
| I-2 Cas pratique .....   | 82 |
| II- L'IMPLICATION DE LA PÉDAGOGIE LUDIQUE.....                       | 85 |

|  |     |
|--|-----|
| II-1 Définition du jeu.....            | 86  |
| II-2 Des conceptions sur le jeu .....  | 86  |
| II-2-1 Roger CAILLOIS (1913-1978)..... | 87  |
| II-2-2 Jean Piaget (1896-1980) .....   | 87  |
| II-2-3 Denise Garon (2002).....        | 87  |
| II-2-4 Du modèle de jeu. ....          | 88  |
| II-2-5 Des intérêts du jeu.....        | 91  |
| CONCLUSION GÉNÉRALE .....              | 94  |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....      | 97  |
| TABLE DES MATIÈRES .....               | 101 |
| ANNEXES .....                          | 95  |



## **ANNEXES**

## Transcription phonétique

### Les voyelles orales

| Phonétique |  | Orthographe  |  |
|------------|--|--|--|
| Son        | Exemples   | Lettre   | Exemples   |
| [a]        | [pat]<br>[ˈa]<br>[ba]<br>[pwal]<br>[am]<br>[fam]<br>[mwal]<br>[fwa]<br>[la]<br>[dra]                       | a<br>at<br>as<br>œ<br>â<br>e<br>œ<br>oie<br>à<br>ap  | Patte<br>Chat<br>Bas<br>Poêle<br>Âme<br>Femme<br>Moelle<br>Foie<br>Là<br>drap  |
| [i]        | [vi]<br>[li]<br>[dœni]<br>[idil]<br>[ni]<br>[si]   | ie<br>It<br>Is<br>Y<br>Id<br>i   | Vie<br>Lit<br>Denis<br>Idylle<br>Nid<br>si   |
| [ɛ]        | [ɛ]<br>[mɛs]<br>[mɛr]<br>[mɛm]<br>[nœl]<br>[mɛr]<br>[ʃɛn]<br>[pɛ]<br>[pɛj]<br>[lɛ]<br>[lɛ]<br>[ʒɛ]<br>[ny] | Est<br>E<br>È<br>ê<br>œ<br>ai<br>aî<br>aix<br>ay<br>es<br>aid<br>et<br>u(e)<br>us<br>ut<br>eu<br>eux | Est<br>Messe<br>Mère<br>Même<br>Noel<br>Maire<br>Chaine<br>Paix<br>Paye<br>Les<br>Laid<br>Jet<br>Nu(e)<br>Jus<br>Fut<br>Eu<br>deux |
| [y]        | [ʒy]<br>[fy]<br>[y]<br>[y]   |  |  |
| [e]        | [ble]<br>[ale]<br>[vale]<br>[vole]<br>[dœgre]<br>[e]   | É<br>Er<br>Ée<br>Ey<br>És<br>et  | Blé<br>Aller<br>Vallée<br>Volley<br>Degrés<br>Et   |

|     |  |  |  |
|-----|--|--|--|
| [o] | [bo]<br>[so]<br>[do]<br>[ʃo]<br>[tro]<br>[moto]<br>[to]<br>[koʃemar] | Eau<br>Aut<br>Os<br>Aux<br>Ot<br>O<br>ôt<br>au | Beau<br>Saut<br>Dos<br>Chaux<br>Trot<br>Moto<br>Tôt<br>cauchemar |
| [ɔ] | [kɔr]<br>[kɔr]<br>[sɔr]<br>[pɔr]<br>[nɔr]<br>[alkɔl]                 | Or<br>Orps<br>Ort<br>Orc<br>Ord<br>Ool         | Cor<br>Corps<br>Sort<br>Porc<br>Nord<br>alcool                   |
| [u] | [mu]<br>[lu]<br>[ku]<br>[su]<br>[du]<br>[ut]<br>[ru]                 | Ou<br>Oup<br>Out<br>Ous<br>Oux<br>Aout<br>oue  | Mou<br>Loup<br>Coup<br>Sous<br>Doux<br>Aout<br>Roue              |
| [ø] | [blø]<br>[fø]<br>[krø]<br>[djø]<br>[nø]<br>[mæsjø]                   | Eu<br>Eux<br>Eux<br>Ieu<br>Oeud<br>Ieur        | Bleu<br>Feux<br>Creux<br>Dieu<br>Nœud<br>Monsieur                |
| [œ] | [flœr]<br>[kœr]  | Eur<br>Oeur                                    | Fleur<br>Cœur  |
| [ə] | [lə]<br>[mæsjø]  | E<br>On  | Le<br>Monsieur   |

## Voyelles nasales

| PHONÉTIQUE |  | ORTHOGRAPHE  |  |
|------------|--|--|--|
| Son        | Exemple  | Lettre   | Exemple  |
| [ã]        | [[ã]<br>[kã]<br>[ãpul]<br>[ãpɔrt]<br>[ãkuraʒ]<br>[sã]<br>[tã]<br>[kã]<br>[lã]<br>[plã]<br>[sã] | Ant<br>Amp<br>Am<br>Em<br>En<br>Ang<br>Emps<br>And<br>Ent<br>An<br>ans | Chant<br>Camp<br>Ampoule<br>Emporte<br>Encourage<br>Sang<br>Temps<br>Quand<br>Lent<br>Plan<br>sans |
| [õ]        | [[sõ]<br>[fõ]<br>[dõ]<br>[lõ]<br>[õbr]<br>[dõte]<br>[plõ]                                      | On<br>Onds<br>Ont<br>Ong<br>Om<br>Omp<br>omb                           | Son<br>Fonds<br>Dont<br>Long<br>Ombre<br>Dompter<br>plomb  |
| [œ]        | [[brœ]<br>[parfœ]<br>[tœ]<br>[fœ]<br>[krœ]<br>[sœ]<br>[tjœ]<br>[dedœ]<br>[ãprœ]<br>[swœ]       | Un<br>Um<br>Eint<br>In/aim<br>Aint<br>Ein<br>Ien<br>Ain<br>Unt<br>Oin  | Brun<br>Parfum<br>Teint<br>Fin/ faim<br>Craint<br>Sein<br>Tien<br>Dédain<br>Emprunt<br>soin        |
| [ɛ̃]       | [[tɛ̃br]<br>[pɛ̃tyr]<br>[sɛ̃ʒ]<br>[sɛ̃]<br>[krɛ̃dr]  | Im<br>Ein<br>In<br>Inq<br>ain  | Timbre<br>Peinture<br>Singe<br>Cinq<br>Craindre  |

Les semi-voyelles ou semi-consonnes.

| PHONÉTIQUE |  | ORTHOGRAPHE                                |  |
|------------|--|--|--|
| Son        | Exemple                                  | Lettre                                     | Exemple  |
| [w]        | [wi]<br>[rwa]<br>[vwa]<br>[fwa]<br>[swa] | Oui<br>Oi<br>Oix ; oie<br>Ois ; oie<br>oit | Oui<br>Roi<br>Voix ; voie<br>Fois ; foie<br>soit |
| [ɥ]        | [ɥi]<br>[pɥ]<br>[fɥ]                     | Uit<br>Uits<br>uient                       | Huit<br>Puits<br>fuient                          |
| [j]        | [fiɟ]<br>[papaj]<br>[raj]<br>[pje]       | ille<br>aye<br>ail<br>ied                  | fille<br>papaye<br>rail<br>ped                   |

Les consonnes

| Phonétique |  | Orthographe                                   |  |
|------------|--|---|--|
| Son        | Exemple  | Lettre  | exemple  |
| [k]        | [sek]<br>[kartabl]<br>[akable]<br>[akerir]<br>[ɛkzâpl]<br>[makak]<br>[arceolog]<br>[ɔkmâte]<br>[sykʒere] | Q<br>C<br>Cc<br>Cq<br>X<br>K<br>Ch<br>G<br>Gg | Cinq<br>Cartable<br>Accabler<br>Acquérir<br>Exemple<br>Makak<br>Archéologie<br>Augmenter<br>suggérer |
| [b]        | [bul]<br>[abasjal]<br>[butanɛ]   | B<br>Bb<br>bh                                 | Boule<br>Abbatiale<br>bhoutanais   |
| [d]        | [dikte]<br>[aditif]<br>[adere]   | D<br>Dd<br>dh                                 | Dictée<br>Additif<br>adhérer   |
| [f]        | [fr]<br>[afɛr]<br>[ɔrtograf]   | F<br>Ff<br>ph                                 | Faire<br>Affaire<br>Orthographe  |
| [g]        | [gloser]<br>[aglomera]<br>[geto]   | G<br>Gg<br>Gh                                 | Glossaire<br>Agglomérat<br>ghetto  |
| [l]        | [lâg]<br>[alle]  | L<br>Ll                                       | Langue<br>Allée  |

|     |                               |               |                               |
|-----|-------------------------------|---------------|-------------------------------|
| [m] | [mɛr]<br>[amonit]<br>[amarik] | M<br>Mm<br>mh | Mère<br>Ammonite<br>Amharique |
| [n] | [nobl]<br>[ane]<br>[anidr]    | N<br>Nn<br>nh | Noble<br>Année<br>anhydre     |