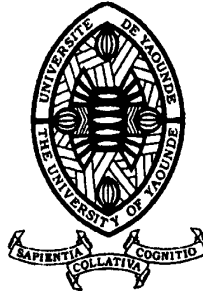


REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
ECOLE NORMALE SUPERIEURE  
DEPARTEMENT DE DÉPARTEMENT DE  
FRANÇAIS  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE  
DEPARTMENT OF DEPARTMENT OF FRENCH  
\*\*\*\*\*

## **L'ORTHOGRAPHE DES HOMOPHONES GRAMATICAUX EN CLASSE DE 6<sup>ème</sup> : TRANSCRIPTION OU ECRITURE?**

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

Par :

**Judith Nadège NKOUMOU**  
**Licenciée és Lettres Modernes Françaises**

Sous la direction  
**Mme Catherine AWOUNDJA NSATA**  
Chargée de Cours



**Année Académique**  
**2015-2016**



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: [biblio.centrale.uyi@gmail.com](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)



**DÉDICACE**

**À**

**ma mère, Delphine Gisèle ABADA**



## REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à :

- Notre directeur de recherche, Mme Catherine AWOUNDJA NSATA dont les qualités de guide, de conseillère, la disponibilité, l'altruisme et surtout la rigueur du travail bien fait ont été des facteurs déterminants pour la réalisation de notre étude ;
- tous les enseignants du département de Français, pour la formation académique et professionnelle reçue et les valeurs morales inculquées ;
- M. et Mme ÉTOUNDI ÉLOUNDOU, nos grands parents pour leurs conseils et pour leur altruisme.

Nous savons également gré à toute notre famille, pour le soutien moral et financier ; à tous ceux qui de quelque manière que ce soit nous ont épaulé durant notre formation.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

<b>APC</b>	: Approche par les compétences
<b>API</b>	: Alphabet phonétique international
<b>EC</b>	: Effectif considéré
<b>ET</b>	: Effectif total
<b>HG</b>	: Hypothèse générale
<b>H.G.</b>	: Homophones grammaticaux
<b>HR</b>	: Hypothèse de recherche
<b>I</b>	: Indicateur
<b>MINESEC</b>	: Ministère des enseignements secondaires
<b>NAP</b>	: Nouvelles approches pédagogiques
<b>NQD</b>	: Nombre de questionnaires distribués
<b>NQR</b>	: Nombre de questionnaires récupérés
<b>P</b>	: Pourcentage
<b>QP</b>	: Question principale
<b>QR</b>	: Question de recherche
<b>Vd</b>	: Variable dépendante
<b>Vi</b>	: Variable indépendante
<b>6<sup>ème</sup></b>	: Sixième

## LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS

Schéma	: Le triangle didactique	
Tableau n° 1	: Répartition des hypothèses, des variables et indicateurs .....	43
Tableau n°2	: Répartition de l'échantillon des élèves rencontrés .....	44
Tableau n°3	: Répartition des sujets en fonction de leur passion pour le Français .....	47
Tableau n°4	: Répartition des sujets en fonction de leur connaissance des homophones grammaticaux .....	47
Tableau n°5	: Répartition des sujets en fonction de leurs pré-requis sur les homophones grammaticaux .....	48
Tableau n°6	: L'apprentissage des homophones grammaticaux pose des problèmes.....	48
Tableau n°7	: Répartition des sujets en fonction de la complexité de l'apprentissage des homophones grammaticaux.....	49
Tableau n°8	: Origine des difficultés liées à l'apprentissage des homophones grammaticaux	49
Tableau n°9	: Identification des sujets enseignants.....	50
Tableau n°10	: L'enseignement au cycle d'observation .....	51
Tableau n°11	: L'effectivité des problèmes liés à l'enseignement des H.G. ....	51
Tableau n°12	: Les types de problèmes liés à l'enseignement des homophones grammaticaux .....	51
Tableau n°13	: Les performances des élèves en H.G.....	52
Tableau n°14	: La place du problème.....	52
Tableau n°15	: L'effectivité des cours de phonétique.....	53

## RÉSUMÉ

Il existe des recherches intéressantes sur l'enseignement/apprentissage de l'orthographe grammaticale et des homophones grammaticaux ; mais très peu d'entre elles portent réellement sur la confusion de ces notions par les apprenants. La présente étude cherche à comprendre ce qui empêche les apprenants à maîtriser les homophones grammaticaux et s'intéresse particulièrement aux erreurs souvent retrouvées dans leurs copies, car ils transcrivent les sons plutôt que de les écrire. Partant de l'hypothèse générale, selon laquelle, les apprenants du sous-cycle d'observation – puisque ce sont eux qui ont vraiment retenu notre attention dans le cadre de cette étude – s'intéresseraient moins à l'apprentissage des homophones grammaticaux ; cent quatre-vingt quinze sujets non redoublants, ont accepté de faire le test de correction orthographique, sans documents et sans être au préalable avisés. Les résultats obtenus et analysés grâce à la démarche hypothético-déductive ont permis de constater que l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux connaît encore de nombreux écueils. Mais, ceux-ci sont remédiables grâce à la lecture, la maîtrise des classes grammaticales et le respect de la norme.

**Mots clés :** apprentissage – enseignement– écriture – homophones grammaticaux – transcription – norme.



## ABSTRACT

There exist so many interesting researches on teaching and learning of grammatical orthograph and grammatical homophones. But, few of these researches are focalized on the confusion of the homophones by the learners. This study now tries to understand the main impediment in handling homophones due to the errors that is always found in their copies, because instead of writing homophones, they transcript the sound. The main interest of this study is focused on learners of observation subcircle who are few interested at learning homophones. 195 pupils non repeaters have accepted to do correction of the orthography text without documents and previous preparation. According to the hypothetico-deductive approach, the result has enabled us to notice that the teaching and the learning of grammatical homophones have many obstacles. But all these obstacles can be solved through reading, the handling of grammatical subjects and the respect of the rules.

**Key-words** : Learning – teaching – writting – grammatical homophones - transcription - norm.





## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

La maîtrise de l'orthographe française reste une préoccupation majeure aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, qu'il s'agisse de l'orthographe lexicale, grammaticale voire phonétique. Malgré les nombreuses approches mises sur pied pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de cette sous-discipline du Français, nous nous rendons compte que les élèves en général, et ceux du cycle d'observation en particulier, éprouvent encore des difficultés en ce qui concerne la distinction des homophones grammaticaux. Ils les confondent d'ailleurs aux homophones lexicaux à l'exemple de *maire/mère* plutôt que *a/à, donc/dont, se/ce*; ceux qui parviennent à les distinguer rencontrent aussi des difficultés au niveau de l'écrit « il *ce* sert de *ces* yeux » au lieu de « il *se* sert de *ses* yeux », ou encore « *mais* parents » à la place de « *mes* parents » pour ne citer que ceux-là. Ainsi, en nous'inscrivant dans une recherche en organisation de la didactique de l'orthographe, nous nous proposons d'apporter notre modeste contribution au processus de relèvement du niveau de langue des apprenants, d'où le thème « *L'orthographe des homophones grammaticaux en classe de sixième : transcription ou écriture ?* ». En effet, le fossé entre *l'oral* (agréable, éloquent à l'ouïe) et *l'écrit* (désagréable et aberrant à la vue) amène à se demander s'il existe une relation entre l'écriture entendue comme norme, la transcription phonétique à base de l'alphabet phonétique international (API) et la *transcription* des sons retrouvée le plus souvent sur les copies des élèves ; cette investigation a pour objectif de mettre en évidence les principaux obstacles liés à l'acquisition des homophones grammaticaux et de montrer l'apport de leur maîtrise sur les performances des élèves, non seulement en orthographe, mais aussi dans l'usage de la langue française en général. N'ayant pas la prétention d'être la première personne à explorer ce domaine, il semble utile de marquer un temps d'arrêt pour explorer les travaux antérieurs. Nous nous intéressons plus précisément à ceux qui ont un lien étroit avec notre recherche.

Omar Aktouf (1987 :213) définit la revue de la littérature comme « L'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet, à partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations. »

La revue de la littérature permet donc de prendre connaissance des travaux antérieurs au sujet de recherche. Les textes choisis sont centrés sur la didactique de l'orthographe française en général et de l'orthographe grammaticale en particulier.

## ➤ Les mémoires

Servine Feudjeu Dongmo (2005), dans son mémoire, pose le problème des incorrections orthographiques dans les productions écrites des élèves du cycle d'éveil ; elle relève les faiblesses de la méthodologie d'enseignement en vigueur dans les établissements scolaires, notamment le « culte de la mémorisation et du psittacisme » des règles qui créent chez l'élève une attitude naïve, entachée d'une réceptivité et d'une soumission aveugle. À cet effet, elle prône l'esprit créateur, l'esprit critique et même l'autonomisation des élèves dudit cycle en proposant des méthodes plus attrayantes, précisément des activités ludiques variées en vue d'une bonne reconstruction et surtout restitution des savoirs appris par les élèves.

Rachel Estelle Toya Ngnabe (2010) pense, pour sa part, que la complexité du système orthographique du Français est à l'origine de nombreuses confusions orthographiques et participe largement à la baisse du niveau des apprenants. À partir d'une observation des copies de dictée et de rédaction de son échantillon, elle établit des nuances entre l'oral et l'écrit à partir de l'approche proposée par Nina Catach. Elle fait ressortir les causes des écarts par rapport à la norme tout en émettant des propositions didactiques en vue d'éradiquer cette contre-performance. Il en ressort que les dissymétries entre les notes orales et écrites seraient liées à un double facteur non seulement théorique mais aussi pratique.

Martine Stéphanie Ngo Matemb (2010), à son tour, se fonde sur le triangle enseignant-élève-Ministère pour déceler les causes des notes peu satisfaisantes et décroissantes des élèves en orthographe. Elle propose ainsi la responsabilisation de chacun des trois partenaires dans le cycle d'observation pour une meilleure préparation des élèves au cycle suivant. Pour ce faire, l'application de la pédagogie différenciée et du principe de l'autocorrection s'avère importante, car cela permettrait de centrer l'activité pédagogique sur les besoins des apprenants.

Adolphine Oho (2012) s'interroge sur la statique des mauvaises notes en orthographe des candidats aux examens officiels malgré la prise en compte des tolérances orthographiques dans les corrections des épreuves de Français. Au terme de son travail, elle propose que l'accent soit davantage mis sur les exercices d'entraînement en orthographe d'usage par le biais des compétitions ; et que l'application des tolérances orthographiques puisse se faire même lors des évaluations séquentielles.

Pauline Elvire Mballa Aboui (2012) s'intéresse également à l'orthographe, mais précisément aux stratégies d'évaluation de celle-ci. Mballa Aboui pense que la manière de corriger les copies d'orthographe des apprenants dans les établissements est rigoureuse et qu'elle est à l'origine des mauvaises performances de ceux-ci. Pour y remédier, elle suggère une correction par pourcentage qui encouragerait les efforts de chaque apprenant. Sa méthode stipule en clair que le pourcentage doit être établi en fonction du nombre de mots bien orthographiés par rapport au nombre de mots du texte proposé.

Julie Duchesne (2012), constate de manière générale la mauvaise qualité du Français des étudiants postsecondaires et, de manière particulière, déplore la non maîtrise de l'orthographe en contexte de rédaction auprès des futurs enseignants. À cet effet, elle établit la chaîne suivante : l'apprentissage des élèves est conditionné par l'enseignement reçu des enseignants, cet enseignement à son tour dépend de la formation qu'a reçue l'enseignant lui-même. Elle passe ainsi en revue le mode d'évaluation et propose l'adoption d'une grille de correction pour les erreurs d'orthographe grammaticale. Elle souhaite également que l'attention soit portée sur les notions du cours de Français même à l'université pour les futurs enseignants avant leur pratique sur le terrain.

Marie-Emmanuelle Fournier (2012) aborde un autre aspect important de l'orthographe française : la transcription des homophones grammaticaux qui est la source des difficultés orthographiques rencontrées chez certains sujets. Elle pense que la dysorthographe affecte aussi bien l'orthographe lexicale, phonétique que grammaticale. Pour apporter une solution fiable, Fournier choisit deux enfants dysorthographiques du CM II et 6<sup>ème</sup> avec lesquels elle travaille par le biais de l'image et utilise ainsi des pictogrammes, car elle estime que « *le visuel est plus évocateur et plus aisément mémorisable que de longues explications* ». Au sortir de cette expérimentation, elle parvient à montrer que c'est l'usage conjoint de l'image et du jeu, source de plaisir pour l'enfant, qui a favorisé l'assimilation du matériel et des connaissances travaillées tout au long de son observation.

Guy Valéry Mube Ntso (2015) parle aussi des mauvaises performances des élèves lors des productions écrites et des évaluations, causées par le fait que l'orthographe est une activité rébarbative et anxieuse ; ce qui entraîne une confusion phonique et graphique. Il pense améliorer les performances des apprenants en passant par les domaines de la lecture et de l'écriture.

Emmanuel Apajie Ngoule (2015), lui, s'est intéressé au sous-système éducatif anglophone et s'est rendu compte que le mode de Français d'une manière générale est peu favorable, encore moins celui de l'orthographe grammaticale. Il part de l'idée selon laquelle les élèves ne maîtrisent pas les classes grammaticales. Face à cette situation, il a matérialisé une fiche de préparation portant sur l'enseignement des homophones grammaticaux. Mais l'on se demande si une seule séance peut parvenir à pallier ces manquements.

### ➤ **Les articles**

En dehors des travaux de ces chercheurs, nous avons également consulté quelques articles sur la didactique de l'orthographe française, de l'orthographe grammaticale et des homophones grammaticaux.

Dans ses travaux sur l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe, Jean-Pierre Jaffré (2006 : 25-40) constate que la distinction des homophones est un problème majeur. Il établit un rapport entre l'ancienne orthographe qui avait pour principe de distinguer à l'écrit les mots confondus à l'oral ; et la nouvelle orthographe qui s'attèle à former l'image au vrai de la prononciation. Ainsi arrive-t-il à mettre en relief l'hétéro-graphie qui prolonge les aspects « inscrits dans la langue » et les adapte aux exigences de communication écrite afin de mettre les homophones en contexte pour faire émerger leur signification. De là, il conclut qu'il n'y a pas d'opposition à faire entre l'oral et l'écrit, car l'oral aide parfois l'écrit à retrouver une nouvelle jeunesse tandis que l'écrit lui évite de subir la confusion de son homophonie.

Pour la linguiste Nina Catach (1994), le système graphique est certes complexe mais régulier, cohérent, structuré et pluriel, d'où la notion de « plurisystème ». Partie du fait que les livres d'orthographe traditionnels se présentent sous la forme d'un recueil de règles et de sous-règles, assorties d'exceptions, de difficultés et de pièges, elle craint que la didactique de l'orthographe ne se réduise à faire stocker en mémoire une infinité de formes graphiques, complexes et bizarres que les élèves récitent sans vraiment comprendre.

André Angoujard (1994 : 20-21) pense que l'orthographe n'est pas seulement un système de transcription de l'oral auquel viendront s'ajouter des informations grammaticales. Pour lui, la maîtrise de l'orthographe passerait plutôt par le plurisystème caractérisé par l'imbrication des principes phonogrammiques (les unités de l'écrit transcrivent les phonèmes du code oral), morphogrammiques (l'écriture note des informations qui n'ont pas toujours de correspondance avec le code oral) et logogrammiques (le sujet d'opposition entre les

graphèmes pouvant noter un même phonème ou par la présence d'une ou de plusieurs lettres muettes qui permet à l'écriture de distinguer les homophones à l'exemple de *quand/quant*); énoncés par Nina Catach.

Honvault, Jaffré&Ducard (1995) s'intéressent particulièrement à l'enseignement des homophones grammaticaux et rejettent l'idée de leur enseignement par couple à l'exemple de « on/ont », « ou/où ». Ils prônent plutôt l'enseignement par la maîtrise des parties du discours ou classes grammaticales. Leur proposition a pour but d'amener l'élève à distinguer l'orthographe d'un mot non pas par l'homophonie qui induit le plus souvent à l'erreur, mais grâce à son appartenance à telle ou telle classe grammaticale.

La lecture de ce qui précède laisse voir la sombre image de la prestation des élèves en orthographe lors des productions écrites ou de la restitution des savoirs d'une part, et les efforts fournis pour y remédier d'autre part. Nous constatons par conséquent que l'accent est davantage mis sur le critère évaluation. Loin de remettre en cause ces travaux, ou de prétendre que les méthodes mises sur pied par les institutions scolaires et pratiquées dans les établissements scolaires sont désuètes, nous pensons humblement que le problème reste en amont, c'est-à-dire au niveau même de l'enseignement; raison pour laquelle, dans ce travail, nous nous intéresserons davantage aux méthodes d'enseignement et/ou d'apprentissage des homophones grammaticaux, qui semblent donner du fil à retordre non seulement aux élèves mais aussi aux enseignants.

Dès lors, nous avons formulé notre thème de recherche comme suit: *l'orthographe des homophones grammaticaux en classe de 6<sup>ème</sup> : transcription ou écriture ?* L'intérêt est de vérifier pourquoi les apprenants de ce niveau *transcrivent* les homophones grammaticaux au lieu de les *écrire* correctement. Mais dans l'optique de toucher du doigt la réalité dans les salles de classe et aussi de rendre notre recherche scientifique et authentique, nous avons été sur le terrain, précisément au Collège Marie Albert II les 25 et 26 novembre 2015, et au lycée de Nkoabang le 02 décembre 2015, respectivement dans les classes de 6<sup>ème</sup> Allemand<sub>1</sub>, 6<sup>ème</sup> Espagnol<sub>3</sub> et 6<sup>ème</sup> C<sub>1</sub> où nous avons effectué un test de correction orthographique selon les prescriptions de l'approche par les compétences (APC). Les résultats obtenus seront présentés dans notre travail. Néanmoins, nous avons constaté que les homophones grammaticaux sont presque ignorés par les apprenants du cycle d'observation, niveau sixième. Ce triste constat nous amène justement à réfléchir sur leur enseignement/apprentissage.

Henry Peña-Ruiz (1986 : 283) définit le problème comme « une interrogation définissant la recherche à entreprendre soit pour définir un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat commun. » En effet, la principale question que nous nous posons est la suivante : qu'est-ce qui empêche les apprenants du cycle d'observation (6<sup>ème</sup>) de maîtriser les homophones grammaticaux ? Ce problème de base suscite un certain nombre de questions qui constituent notre problématique, définie par Piveteau (1975 : 46) comme

un ensemble de relations entre les problèmes qui se posent dans une situation concrète et des hypothèses que l'on émet pour donner une explication anticipée à ces problèmes. Autrement dit, la problématique est l'ensemble des problèmes qui tournent autour d'une question et la perspective systématique qui préside à leur examen.

À ce sujet, quatre questions taraudent notre esprit:

- 1- Qu'est-ce qui est à l'origine de la confusion des homophones grammaticaux chez les élèves de la classe de 6<sup>ème</sup> ?
- 2- Peut-on établir une corrélation entre les textes mis en vigueur et les méthodes d'enseignement pratiquées en situation de classe ?
- 3- Que faut-il faire pour pallier ces insuffisances orthographiques?

Pour répondre à ces différentes questions, nous partirons de l'hypothèse selon laquelle les apprenants du sous-cycle d'observation s'intéresseraient moins à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe et/ou des homophones grammaticaux.

Cette hypothèse générale donne lieu à trois hypothèses secondaires :

- 1- Les apprenants du cycle d'observation n'auraient pas de pré-requis en homophones grammaticaux.
- 2- Les textes établis par les institutions ministérielles ne seraient pas respectés au niveau de la pratique dans les salles de classe.
- 3- L'adéquation entre les manuels et les nouvelles approches pédagogiques améliorerait le niveau des apprenants en orthographe grammaticale et homophones grammaticaux.

Nous nous fixons comme principaux objectifs dans ce travail de mettre en évidence les principaux obstacles liés à l'acquisition d'une orthographe grammaticale correcte par les élèves et de montrer l'apport de la maîtrise de ces homophones grammaticaux sur les performances des élèves en Français de manière générale. Pour y parvenir, nous ferons appel aux théories cognitiviste et béhavioriste.

Le cognitivisme dont le pionnier est Piaget est une théorie explicative du fonctionnement psychologique de l'individu et du modèle de compréhension des troubles émotionnels et comportementaux. Il y a des processus mentaux pour le traitement de l'information en passant par l'expérimentation. Quant au behaviorisme mis sur pied par Watson, c'est la science du comportement, une méthode psychologique fondée sur l'observation objective, consistant à se concentrer sur le comportement observable déterminé par l'environnement et l'histoire des interactions de l'individu avec son milieu.

L'une et l'autre de ces théories nous aideront dans notre investigation à analyser les méthodes d'enseignement mises en place afin de favoriser l'apprentissage de l'orthographe grammaticale au moyen de l'observation et de l'expérimentation. Pour ce faire, le cadre méthodologique choisi est double : nous associons la triangulation à l'enquête.

La triangulation, certes, est une méthode utilisée en mathématiques, précisément dans le domaine de la géométrie. Mais, par analogie, elle fait référence à l'usage croisé des techniques de recueil de données en étude qualitative. Encore appelée méthode hypothético-déductive, c'est une démarche expérimentale dont l'un des pionniers est Roger Bacon. Pour lui, il faut dorénavant sortir des vaines spéculations d'Aristote et alii pour mettre sur pied une *science expérimentale* ou *vérification expérimentale* en partant d'un test précis pour améliorer des savoirs opératoires qui seront à la fois véridiques et utilisables. Elle voudrait, en ce qui nous concerne, que le chercheur parte d'un constat sur le terrain, précisément en milieu scolaire, émette des hypothèses, collecte les données dont les résultats seront confrontés afin de valider ou non les hypothèses de départ ; qu'il puisse à la fin de son investigation proposer des solutions susceptibles de remédier au problème posé. Ses étapes sont donc : l'observation, la formulation des hypothèses, l'expérimentation, la confrontation des



résultats, l'interprétation et la conclusion ; étapes que nous tenons à respecter scrupuleusement.

S'agissant de l'enquête, elle est une investigation ou un sondage mené dans le but d'obtenir des informations pouvant aider à la résolution d'un problème posé. En dehors du test de correction orthographique préalablement effectué, nous utiliserons également, comme autre méthode d'enquête, le questionnaire.

Pour François de Singly (2012), le questionnaire est une méthode quantitative qui permet de comprendre le sens subjectif de l'existence des individus à partir des récits de leurs pratiques, et de connaître objectivement les facteurs sociaux qui déterminent leur agir. Ainsi avons-nous conçu pour les enseignants et les apprenants des questionnaires en vue de collectionner des données de façon systématique, c'est-à-dire que les mêmes questions sont posées à tout l'échantillon. Ces deux méthodes à savoir la triangulation et l'enquête (le questionnaire) nous conduiront à une analyse qualitative et quantitative susceptible de répondre à nos diverses préoccupations.

Il est important de noter que notre population sera constituée des enseignants de Français et des élèves des lycées et collèges de la ville de Yaoundé. Nous nous intéresserons particulièrement aux élèves du sous-cycle d'observation (niveau 6<sup>ème</sup>), en principe non redoublants (venant du cours moyen II) et aux enseignants de Français en général. Ce choix se justifie par le fait que la classe de 6<sup>ème</sup> constitue un pont entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Les facultés de rétention de ces élèves étant encore fiables, ils peuvent facilement se perfectionner et acquérir des notions essentielles non pas seulement sur le plan scolaire, mais aussi pour la vie, dans les domaines du savoir, du savoir être, et du savoir faire comme le préconise l'APC.

Pour ce faire, notre travail sera élaboré en trois chapitres bien distincts ; le premier s'articulera en trois moments : la définition des concepts indispensables à notre étude, les types de transcription et la mise en exergue des problèmes liés à l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux au cycle d'observation. Le second présentera des objectifs généraux et spécifiques que prône l'enseignement de l'orthographe, des méthodes d'enseignement de celle-ci et la notion de norme. Le troisième chapitre, bien entendu sera réservé au dépouillement des questionnaires, l'exploitation des résultats de l'enquête menée et quelques suggestions.

# CHAPITRE 1 : DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS AUX PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES GRAMMATICaux

Ce chapitre premier de notre travail présente trois articulations. Nous envisageons, au préalable, de définir théoriquement les notions de base de notre sujet dans le but d'éliminer toute amphibologie ; de passer en revue quelques types de transcription et de mettre en exergue les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux ; en d'autres termes les difficultés réelles que rencontrent non seulement les apprenants mais aussi les enseignants en orthographe grammaticale, précisément au cycle d'observation.

## 1.1. De la clarification des concepts

Notre sujet compte cinq notions fondamentales qu'il convient d'expliquer afin de mieux conduire notre investigation. Il s'agit de :

### 1.1.1. Orthographe

Le mot *orthographe* apparaît pour la première fois dans le *champfleury* publié en 1529 par Geoffroy Tory. Cet auteur y prônait l'amélioration de l'orthographe française par l'imitation stricte du latin, même si à cette époque, elle n'était qu'une discipline accessoire. L'orthographe devient avec Louis-Philippe,<sup>1</sup> dans les années 1830 une « orthographe d'État », imposant à tous les fonctionnaires de conformer leur graphie à celle du *dictionnaire de l'académie*. En effet le lexème *orthographe* est composé de deux mots d'origine grecque : *orthos* « correct » et *graphia* « graphie », ce qui amène à dire globalement que l'orthographe est la manière correcte d'écrire les mots d'une langue, à une époque donnée. De façon générale, l'orthographe est l'ensemble des règles qui déterminent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée.

Pour le *Grand Robert de la langue française* (2005), elle correspond également à la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique. Toutefois, l'orthographe a fait l'objet d'étude de plusieurs grammairiens et linguistes d'où ses multiples définitions. Nous ne saurons donner une liste

---

<sup>1</sup> Louis-Philippe, monarque français et roi de France de 1830-1848.

exhaustive de celles-ci, mais nous nous intéresserons à celles de Nina Catach et Maurice Grevisse.

Pour Nina Catach (2003), l'orthographe est

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

Quant à Maurice Grevisse, l'orthographe est « l'ensemble des fonctions que le scripteur donne aux lettres et aux signes écrits ou graphiques. On dit aussi, en insistant sur la possibilité de la faute que c'est la manière d'écrire correctement les mots d'une langue. » L'on distingue à cet effet l'orthographe phonétique, l'orthographe lexicale/d'usage et l'orthographe grammaticale. La première s'intéresse à la transcription des sons d'une langue ; la deuxième définit la manière d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte, car chaque mot est une graphie bien précise. La troisième quant à elle, se distingue des deux précédentes en ceci qu'elle s'occupe des modifications grammaticales des mots et de leur rôle dans un énoncé donné.

### **1.1.2. Homophones**

Adjectif et nom d'origine grecque « *homophonos* », le mot « homophone », signifie « même son ». Il est introduit dans le lexique français par Jean François Champollion dans les années 1820 et désigne des mots qui se prononcent de la même façon, mais qui n'ont pas la même signification. En linguistique, il s'agit précisément des termes qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens différent. Il existe des « homophones homographes », ceux qui ont la même graphie à l'exemple du mot « tour » qui exprime un mouvement circulaire et une construction ; « des homophones hétéro graphes » ceux qui ont le même son comme taire/terre ou de père/paire. Nous avons aussi des homophones dits grammaticaux qui renvoient à l'orthographe grammaticale bien distincte de celle lexicale. Ce sont des mots qui se prononcent de la même manière mais qui ont un sens

différent. Ils se différencient clairement grâce à leur utilisation ou classe grammaticale. On peut citer « a/à », « tout/tous », « on/ont » ; « ce/se », « ou/où ».

### **1.1.3. Écriture**

De prime abord, nous dirons que l'écriture est un moyen indispensable à la communication des idées, c'est la représentation de la pensée grâce à des signes visibles. Sa définition ne saurait se limiter à la seule manière personnelle de former les lettres ou de s'exprimer. Elle est un ensemble organisé de signes, combinaisons et ponctuation plus ou moins standardisés, utilisés pour représenter le langage oral sur des supports variés. Elle est la transcription de la parole énoncée dans une langue parlée à travers des signes de graphie propre à chaque culture. Dans le cadre de cette étude, elle renvoie à la norme du Français contemporain, c'est-à-dire ce qui est correct et standardisé.

### **1.1.4. Phonétique**

La phonétique vient du grec « *phônê* » qui signifie la « voix », le « son ». Elle se dit d'une écriture ou d'un son graphique correspondant à un son du langage, c'est la représentation conventionnelle de la prononciation des mots. Elle étudie les sons utilisés dans la communication verbale.

Par ailleurs, elle est une branche de la linguistique ayant pour objet la description physique des sons de la parole ; ses sous-branches sont : la phonétique articulatoire qui étudie l'émission des sons par les organes de la parole ; la phonétique acoustique qui étudie la structure physique des sons et la transmission de l'onde sonore entre l'émetteur et le récepteur ; la phonétique auditive qui se préoccupe de la façon dont les sons sont perçus et décodés par les récepteurs et la phonétique historique qui étudie l'évolution diachronique (changements intervenus au cours de l'histoire) d'une langue. La phonétique d'une langue désigne également l'ensemble des sons et des traits qui caractérisent la prononciation naturelle des mots et des énoncés dans une langue donnée.

### **1.1.5. Transcription**

Le mot « transcription » du latin « *transcriptio* », vient du verbe « *transcribere* » qui signifie transcrire ou action de noter les mots d'une langue en une écriture différente. C'est également la notation des unités phoniques du langage au moyen de symboles et de signes graphiques conventionnels. Pour Jean-Marie Klinkenberg (2007, n°7), la transcription est un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver

et/ou le transmettre. Elle est une méthode qui permet d'écrire une langue dans un alphabet autre que son alphabet naturel. Parmi les différentes acceptions envisagées, nous retenons la transcription linguistique et la transcription phonétique. La transcription linguistique est la représentation systématique du langage sous forme écrite, tandis que celle phonétique, bien qu'incluse dans la linguistique, est une méthode de conversion des sons d'une ou plusieurs langues plus ou moins formalisée(s).

La transcription est donc une opération qui consiste à substituer à chaque phonème ou à chaque son d'une langue un graphème ou un groupe de graphèmes d'un système d'écriture. Elle dépend aussi bien de la langue cible que de la langue du transcripteur. Un unique phonème pouvant ainsi correspondre à différents graphèmes suivant la langue considérée. En effet, quelles conceptions avons-nous du terme transcription ?

## **1.2. Des types de transcriptions**

Étant donné que le langage parlé peut se transcrire différemment, nous nous attardons uniquement sur les notions de représentation, de phonologie et de phonétique.

### **1.2.1. Transcription comme représentation**

La transcription, qu'elle soit une romanisation<sup>2</sup> ou non, est indispensable dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère en ce sens que c'est elle qui fixe par écrit la prononciation correcte de la langue cible et facilite l'apprentissage de son écriture aux supposés apprenants. Avant d'être une méthode scientifique du langage elle est un geste mécanique posé par écrit, c'est-à-dire une représentation graphique du bruit perçu par l'oreille humaine. La représentation quant à elle, au-delà de ses différentes acceptions entre autres philosophique, géographique, sociale, est la matérialisation d'une idée<sup>3</sup> concrète.

En outre, la représentation est la symbolisation des sons perçus par un récepteur. En grammaire précisément, elle est le fait pour un élément du discours (appelé le représentant) de désigner un autre élément quelconque (appelé le représenté). On

---

<sup>2</sup> La romanisation est un concept historique qui désigne un processus de transformation, d'assimilation et d'acculturation par l'adoption de la langue latine et de la culture romaine dans l'aire d'influence de l'Empire romain.

<sup>3</sup> Pour Platon l'*idée* désigne ce qui demeure stable et permanent dans la réalité.

distingue à ce niveau deux types de représentations : celle des éléments extralinguistiques et celle des éléments linguistiques. Ainsi, les élèves, en écrivant les homophones grammaticaux procèdent à une représentation linguistique se limitant à une transcription systématique des signes graphiques. On pourrait alors retrouver sur certaines copies « j'aime \**mait* parents » en lieu et place de « j'aime *mes* parents ».

Si *transcrire* c'est représenter le langage (humain ou non) en symboles écrits, il est aussi possible de transcrire ou de représenter un bruit, un cri, un son. À titre d'exemple : le miaulement d'un chat « *miaou! miaou!* » ; le ronflement d'un camion « *vroum! vroum! vrououom!* » ou le tintement d'une cloche « *clinc! clinc! clinc!* ». Précisons qu'il s'agit là d'une série d'onomatopées<sup>4</sup> transcrites à l'aide des signes graphiques conventionnels ou non susceptibles de changer en fonction des récepteurs, des cultures, d'où la pluralité de représentations. Nous retrouvons justement ces formes de représentations sur les copies des apprenants, en ce qui concerne l'écriture des homophones grammaticaux, car ils matérialisent tout simplement les sons qu'ils perçoivent.

Soient les phrases : « Il *se* sert de son instinct et de *ses* yeux » ; « *Mes* parents *sont* très affectueux ». Nous remarquons que le pronom personnel réfléchi de la troisième personne « *se* » est transcrit différemment par les élèves. Une première catégorie d'élèves écrit « *ce* », une seconde « *cet* » et une troisième « \**çe* ». Pour l'adjectif possessif « *Ses* », certains ont écrit « *ces* », d'autres « *ce* », et d'autres encore « *c'est* ». Quant à « *mes* », adjectif possessif, nous avons relevé entre autres « *mais* », « *mai* », « *m'est* », « *mets* » ; et pour « *sont* », auxiliaire « être » conjugué à la troisième personne du pluriel, ils ont plutôt écrit « *son* ».

Si l'on s'en tient à l'acception selon laquelle la transcription est « représentation du langage parlé en symboles écrits », on doit également noter qu'elle dépend de la relation de l'entre-deux : émetteur/récepteur respectivement de l'enseignant et de l'apprenant dans une situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi la manière de *transcrire* du récepteur dépend en partie de la manière de *prononcer*<sup>5</sup> de l'émetteur, parfois influencé par les traits supra segmentaux. On peut alors suivre un locuteur prononcer « ces » voulant dire « ses » ; et voir son interlocuteur représenter/écrire

---

<sup>4</sup>L'onomatopée est une unité lexicale créée par imitation vocale d'un bruit naturel.

<sup>5</sup>La prononciation est l'ensemble des règles qui régissent et définissent la manière de prononcer les mots d'une langue.

« sait » ou même « s'est ». La production de ce dernier ne peut être considérée comme une faute mais plutôt comme une erreur. Selon Corder (1980), il s'agirait précisément d'une « erreur non systématique », car elle n'affecte en aucun cas la connaissance langagière de celui qui parle puisque les autres mots qu'il emploie existent bel et bien dans la langue. Pour lui, l'erreur est considérée au niveau de l'apprenant, comme un procédé utilisé pour apprendre la langue qu'il parle. Leibniz (1679), quant à lui, parle d'*erreur de calcul*, car celle-ci ne résiderait pas dans le langage lui-même mais relèverait de l'expression de la pensée ; ce qui se justifie par le caractère descriptif de la linguistique qui tient compte de toutes les manipulations phonétiques, morphologiques et même syntaxiques de la langue, par conséquent, des différentes représentations de celle-ci.

### 1.2.2. Transcription phonologique

La phonologie est la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. La transcription phonologique quant à elle, est l'étude linguistique des unités distinctives de la langue : les phonèmes, qui sont toujours en relation avec un signifié. Elle ne représente pas les sons émis exactement, mais seulement les phonèmes pertinents d'une langue donnée. Toujours écrite entre barres obliques, elle s'intéresse au classement des sons d'une langue en catégorie et à la description du comportement de ces sons, qui peuvent soit :

- *Commuter* sur un axe paradigmatique, ce qui relève de la fonction distinctive ;

Exemple:     /ru/ = rue

/nu/ = nu

Les phonèmes /r/ et /n/ permettent de les distinguer les mots « rue » et « nu » même s'ils se prononcent de manière presque identique.

- *Permuter* sur un axe syntagmatique, en ce moment, la fonction sera démarcative ;

Exemple :     /sale/ = salé ; /lase/ = lacé

Les voyelles /a/ et /e/ restent statiques, seuls les phonèmes /s/ et /l/ donnent lieu aux mots /sale/ et /lace/ en fonction de la position occupée, l'un pouvant remplacer l'autre.

Pendant que la phonologie s'intéresse au fonctionnement des sons du point de vue théorique (langue), la phonétique a pour but de fournir une description bien détaillée de la production, de la transmission et de la perception des sons des langues naturelles (parole). Quel est donc l'apport de la transcription phonétique dans la représentation voire l'écriture des homophones grammaticaux ?

### **1.2.3. De la transcription phonétique**

La transcription intervient dans d'autres domaines comme la paléographie<sup>6</sup>, le secrétariat, la musique. Mais, nous nous intéressons davantage à la transcription linguistique qui joue un rôle essentiel dans les sous-domaines de la technologie vocale. Elle est indispensable dans les méthodologies de l'analyse conversationnelle, de la dialectologie, de la sociolinguistique et surtout de la phonétique.

La phonétique (in P.L.G. : 77)<sup>7</sup> est « 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 ». Nous avons entre autres les phonétiques descriptive, articulatoire ; acoustique, auditive historique. Quant à la transcription phonétique, elle est une méthode de conversion des sons d'une langue plus ou moins formalisée en signes graphiques conventionnels. Sa représentation se fait à base de l'API qui est un ensemble de signes ou symboles permettant de synthétiser de manière univoque les correspondances en sons des différents phonèmes d'une langue donnée.

En ce qui concerne l'enseignement des homophones grammaticaux, nous dirons que la transcription phonétique s'avère utile à l'oral et inefficace à l'écrit.

Dès lors, faite au moyen de l'API, la transcription phonétique n'est possible qu'à base des énoncés oraux, car l'écriture d'un mot doit suivre sa prononciation. On a l'exemple des homophones grammaticaux « dont » et « donc » qui se transcrivent

---

<sup>6</sup> La paléographie est la reproduction d'un texte en ancien français ou en latin, en rétablissant les abréviations.

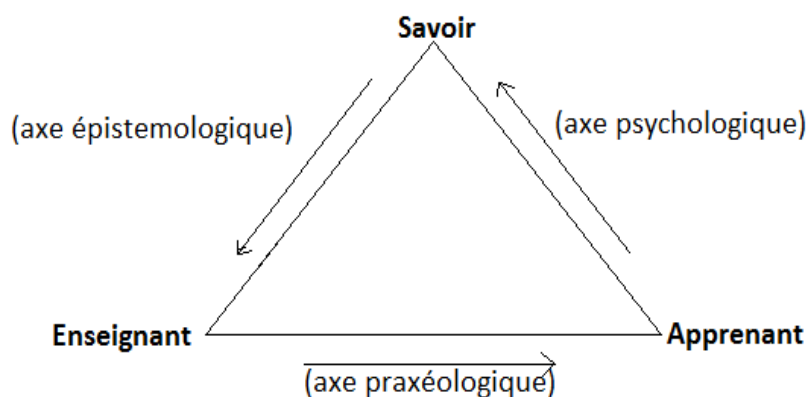
<sup>7</sup>P.L.G. : *Précis de Linguistique Générale* (Jean- Marie Essono)



respectivement par [dô] et [dôk]. Quant à l'écrit, La transcription dépend de la langue cible, on constate ainsi qu'un même phonème est représenté par différents graphèmes à l'exemple de [mɛ] qui, en français correspond à « mai », « mais » et « mes » ; ce qui poussera l'élève à choisir au hasard l'une des trois graphies, car elles se prononcent identiquement. Précisons que l'ambition à ce niveau n'est guère d'établir une opposition entre l'oral et l'écrit, mais de montrer avec Belibi (1999 : 64) que « la compétence scripturale est la capacité de reconstruire, dans la successivité de la linéarité, les relations de la simultanéité et de la globalité de l'oral, la coexistence du verbal et du non verbal, du segmental et du non segmental ». Ces deux aspects de la transcription phonétique sont vitaux, mais ne se limitent qu'aux simples représentations des signes, ce qui pose encore d'énormes difficultés au niveau de l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux au cycle d'observation.

### **1.3. De l'identification des problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de homophones grammaticaux**

Le processus d'enseignement/apprentissage conduit inéluctablement au domaine de la didactique qui relève des sciences de l'éducation. La didactique étudie les méthodes et les techniques liées aux processus de l'enseignement et de l'apprentissage en liaison avec le savoir qui peut être déclaratif, procédural, conditionnel ou complexe. Elle est définie par Madeleine Grawitz (1991 : 11) en ces termes : « La didactique est une science et un art de l'enseignement, mais aussi une méthode au sens restreint de procédés et de techniques pédagogiques dans lesquels le savoir faire est considéré comme essentiel. » Ceci nous amène à analyser le triangle didactique qui met en jeu trois pôles : un savoir, un enseignant et un apprenant.



**schéma du triangle didactique**

- **le pôle épistémologique** établit une relation entre l’enseignant et le savoir; c’est le lieu de la transformation des savoirs-savants en savoirs enseignables;
- **le pôle pédagogique** met en évidence la transposition didactique, qui permet à l’enseignant non seulement de transmettre le savoir à l’apprenant mais aussi de le former de manière générale;
- **le pôle praxéologique** établit une relation d’apprentissage entre l’apprenant et le savoir qu’il doit acquérir.

Chacun de ces niveaux engendre des problèmes particuliers. Nous nous intéressons aux pôles enseignant/apprenant.

### **1.3.1. Des problèmes d’enseignement**

Le mot « enseignement » vient du verbe « enseigner » qui, tel que défini dans le dictionnaire universel, est l’action de transmettre un savoir théorique ou pratique à quelqu’un. Il s’agit clairement dans notre contexte de la pratique mise en œuvre par un enseignant pour transmettre des connaissances (savoir, savoir-faire, savoir-être) à un apprenant. Pour plus de précision, nous nous référons à Simon Belinga Bessala (2005) qui déclare que « l’enseignement est la communication des savoirs aux apprenants à partir des objectifs initialement prévus et des méthodes didactiques bien choisies. » Il est donc clair que l’enseignement dépend de l’interaction entre l’enseignant et l’enseigné.

Mais avec les nouvelles approches pédagogiques à l’instar de l’approche par les compétences (APC), l’enseignant quitte son statut de « magister » pour celui de « facilitateur » ou tout simplement de « guide », car l’apprenant n’est plus considéré comme un vase vide à remplir. Cela étant, l’enseignant en tant que didacticien doit alors établir une relation entre les nouvelles connaissances à enseigner et celles déjà acquises par l’apprenant. Seulement, ce dernier fait face à d’énormes difficultés liées à l’enseignement du Français en général et à celui des homophones grammaticaux en particulier. Notre pré-enquête a permis de rencontrer plusieurs enseignants et la liste de leurs difficultés n’est pas exhaustive.

Les enseignants de Français expliquent qu’avec l’APC, le cours d’orthographe se fait désormais une fois par séquence, et celui portant sur les homophones grammaticaux n’est dispensé qu’une seule fois l’an et ce, en une période de cinquante à cinquante-cinq minutes parce

qu'il faut suivre le chronogramme du projet pédagogique, ce qui réduit systématiquement l'enseignement des leçons d'orthographe et surtout d'homophones grammaticaux. Ils déplorent le niveau de langue relativement bas des élèves, le manque d'engouement, de motivation, de concentration et surtout le manque de manuels, d'où le total désintérêt à la discipline.

En outre, le manque de pré-requis entraîne une totale confusion des homophones grammaticaux et l'on peut implicitement voir un certain découragement dans les propos de cette enseignante lorsqu'elle déclare : « Cours lus, devoirs faits et parfois justes, mais règles toujours pas maîtrisées, alors l'erreur réapparaît plus tard. » Pour elle, les savoirs ne sont pas réellement consolidés par les élèves, car celui qui a une bonne note à telle évaluation est susceptible d'en avoir une mauvaise pour telle autre. Le tout est couronné par les effectifs pléthoriques qui empêchent le bon suivi des élèves.

Les réactions des enseignants laissent entendre que les conditions de travail ne sont pas du tout favorables, par conséquent l'enseignement de l'orthographe et des homophones grammaticaux devient inefficace dans les établissements scolaires. Que pensent les élèves eux-mêmes ?

### **1.3.2. Des problèmes d'apprentissage**

L'apprentissage est l'appropriation par un élève du savoir, des connaissances qu'on veut lui faire acquérir : c'est le travail mental qu'il doit effectuer pour assimiler ce savoir. Les problèmes d'exercices, de prononciation, de différenciation et surtout de compréhension font partie des principales doléances des apprenants de la classe de 6<sup>ème</sup> en ce qui concerne l'apprentissage des homophones grammaticaux. D'autres évoquent le manque de manuels, d'où l'interpellation des parents qui font eux aussi partie de la communauté éducative. Nous avons également constaté que la majorité des élèves du cycle d'observation confondent ces homophones grammaticaux à cause de la non maîtrise des classes grammaticales des mots homophones, de la non compréhension du sens de ces derniers dans les énoncés et de leur prononciation presque identique. En leur demandant de citer deux ou trois exemples d'homophones grammaticaux, il s'est avéré que certains ignorent de quoi il s'agit et répondent « Je ne connais pas », d'autres déclarent avoir oublié (d'où le manque de pré-requis évoqué plus haut par les enseignants), d'autres donnent des homophones lexicaux comme *ver/verre/vers* ; *paire/père* au lieu des grammaticaux, et la minorité qui se démarque ne maîtrise pas tout à fait leur orthographe.

De ce qui précède, entre ces deux acteurs, se dégage une relation de cause à effet dans la mesure où la notion d'enseignement est inéluctablement liée à celle d'apprentissage, nous avons relevé des difficultés non négligeables et chez l'apprenant et chez l'enseignant, ce d'autant plus qu'ils sont les principaux acteurs dans la construction du savoir.

Ce premier chapitre qui s'achève a permis de définir les termes clés de la recherche. À la suite de ces définitions, nous avons analysé quelques types de transcription avant de relever les problèmes réels que rencontrent enseignants et apprenants sur le terrain en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française en général et des homophones grammaticaux au cycle d'observation en particulier.

## CHAPITRE 2 : DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Ce chapitre deuxième invite à relire les textes ministériels qui régissent l'enseignement du Français et de l'orthographe au Cameroun en général, à observer les méthodes d'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux en particulier, et à revisiter ce que prévoit la norme à ce sujet. Les notions qui constituent ce titre ayant été définies plus haut, il sera question de vérifier l'application effective de ces textes sur le terrain.

### 2.1. Des objectifs de l'enseignement de l'orthographe grammaticale

Le processus enseignement/apprentissage, d'une manière générale, se fait sur la base d'objectifs prédéfinis qui situent aussi bien l'enseignant que l'apprenant par rapport au but à atteindre. Voici ce que prévoient les textes ministériels.

#### 2.1.1. Des objectifs généraux

Les objectifs de l'enseignement de l'orthographe et de l'orthographe grammaticale se fondent dans ceux de l'enseignement du français en général car, ils précisent eux aussi que la communication orale est étroitement liée à celle écrite et les deux sont indispensables à l'apprenant. En d'autres termes, l'apprenant doit pouvoir lire, écrire et s'exprimer à l'oral et à l'écrit. L'enseignant l'aidera donc à éviter les confusions phoniques car nos langues nationales étant des langues à tons, enseignants et apprenants ont parfois tendance à adapter ceux-ci à la langue française ; ce qui est susceptible de fausser le sens d'un énoncé donné.

En clair, le programme de Français selon les instructions ministérielles N° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du Français aux premier et second cycles des lycées et collèges stipule que « l'enseignement du Français au premier cycle des lycées et collèges a pour objectif de donner à l'élève la capacité de communiquer et de s'exprimer avec clarté et aisance dans la langue contemporaine orale ou écrite. ».

### **2.1.2. Des objectifs spécifiques**

L'enseignement du Français (de l'orthographe et des homophones grammaticaux) dans le cycle d'observation occupe une place de choix dans la formation du jeune Camerounais aujourd'hui, non pas parce qu'il est une discipline parmi tant d'autres, mais parce qu'il est la langue d'enseignement des autres disciplines, raison pour laquelle l'approche par les compétences (APC) avec entrée par les situations de vie s'appuie dorénavant sur l'école intégrée, soucieuse du développement durable prenant en compte les cultures et les savoirs locaux. Autrement dit, l'enseignement doit prendre en compte l'environnement socioculturel de l'apprenant, ses situations de vie concrète et les fonctions langagières qu'il doit maîtriser. Les enjeux sont de divers ordres :

*Sur le plan politique* : l'élève peut entrer en contact avec les services publics et sociaux, intégrer la communauté nationale, s'ouvrir à l'univers francophone et même au monde ;

*Sur le plan social* : l'élève doit accéder aux apprentissages, garantir la réussite scolaire ainsi que la promotion sociale et le développement ;

*Sur le plan culturel* : l'élève doit connaître ses repères culturels et historiques ;

*Sur le plan personnel* : l'élève apprend à construire et à exprimer sa personnalité.

L'élève est donc appelé à échanger, s'informer et s'exprimer en Français. Quant à l'enseignant du Français, il doit être parfaitement conscient de tous ces enjeux et obstacles à surmonter, tenir compte du contexte multilingue dans lequel il se déploie afin d'opérer des choix méthodologiques et didactiques judicieux permettant aux élèves d'atteindre cette finalité multidimensionnelle puisque l'enseignement de l'orthographe grammaticale est ancré dans celui de la grammaire.

## **2.2. De l'observation de l'enseignement/apprentissage des homophones Grammaticaux**

La « méthode » selon le dictionnaire universel francophone est l'ensemble des procédés, des moyens pour arriver au résultat visé. Robert Galisson et Daniel Coste (1976) la définissent davantage comme la « somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques répondant à un objectif déterminé. » Pour parvenir à l'acquisition parfaite des homophones grammaticaux, moult méthodes ont élaborées, certaines passives, d'autres actives. En ce qui nous concerne, nous

nous intéressons particulièrement aux méthodes pédagogique et didactique. Mais avant cela, découvrons la démarche qu'utilisent les enseignants dans les salles de classe.

### **2.2.1. De l'apprentissage de l'orthographe**

L'arrêté N°263/14/MINESEC/IGE portant définition des programmes d'études de Français des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> stipule qu'il faut « porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe en particulier, l'on tient compte:

**Des principes généraux**, qui précisent que l'apprenant doit s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française, et que les cours devront prendre en compte toutes les composantes de l'orthographe : lexicale, grammaticale, phonétique et d'usage ;

**Des compétences générales** : l'élève doit améliorer la qualité de ses productions écrites ;

**Du choix des leçons** : elles doivent être choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique ;

**Du choix du corpus** : il doit être parfaitement compréhensible par les élèves;

**De la formulation de la compétence attendue** : elle doit être fixée par l'enseignant lorsqu'il prépare son cours;

**De la démarche** : elle repose sur cinq étapes :

- 1- Découverte du fait orthographique à étudier : l'enseignant propose un corpus qui permet justement aux élèves de mettre en exergue la notion à étudier ;
- 2- Analyse du phénomène à étudier : il s'agit de la manipulation du corpus proprement dit par les élèves ;
- 3- Confrontation des différentes réponses : cette étape permet aux élèves de comparer leurs différentes réponses, de relever leurs erreurs et de les corriger afin de mieux comprendre ;
- 4- Formulation de la (des) règle (s) : il s'agit des règles à retenir énoncées par les élèves eux-mêmes;

5- Consolidation : elle correspond à l'exercice d'application qui permet aux élèves de mieux assimiler la leçon.

Il est possible de prolonger ce travail avec des exercices formatifs, entre autres la dictée préparée, la dictée-copie, la correction orthographique, la dictée contrôle.

### 2.2.2. Des méthodes des enseignants

Nous avons particulièrement examiné ce que font les enseignants dans leurs salles de classe. À la question « Comment procédez-vous pour dispenser le cours sur les homophones grammaticaux ? », certains enseignants ont eu l'amabilité de nous répondre :

**Enseignant 1** : « La leçon s'appuie sur un corpus, corpus lui-même adossé à un module précis. Le corpus comporte les homophones à enseigner. Il s'agit pour les élèves de les relever, les expliquer pour les distinguer et en faire usage correctement à travers un exercice d'application. » ;

**Enseignant 2** : « Avec l'APC, nous cherchons un texte riche en homophones voulus, que nous manipulons en donnant la priorité aux élèves en tant que participants. Ceci en respectant les étapes du cours selon l'APC » ;

**Enseignant 3** : « Nous partons d'un corpus (texte inédit ou extrait d'un livre) suivi d'un questionnaire. Après manipulation du corpus, sous forme de *retenons*, nous donnons la nature des homophones, puis les règles suivies d'exemples. » ;

**Enseignant 4** : « Je procède par un corpus qui ressort ces homophones, nous les identifions ensemble et manipulons sur leur nature et leur fonctionnement. » ;

**Enseignant 5** : « Je propose un corpus comportant des H.G., je demande aux apprenants d'identifier les mots proches par leur prononciation et de préciser leur nature. » ;

**Enseignant 6** : « Le projet pédagogique regroupe les homophones et moi, à l'aide d'un corpus qui distingue clairement leur sens, je les identifie et les définis de manière à faire ressortir la différence. » ;

**Enseignant 7**, procède comme suit : « - les homophones mis au tableau, identification, distinction, règles » ;



**Enseignant 8** : « Faire la distinction par catégorie grammaticale et procéder par les substitutions possibles. » ;

**Enseignant 9** : « Je procède par un corpus pour qu'ils puissent identifier ces homophones, ensuite nous passons à leur nature, leur place et leur rôle. » ;

**Enseignant 10** : « Notre leçon s'appuie sur un corpus dans lequel les différents emplois syntaxiques et sémantiques sont mis en exergue. De plus, nous amenons, grâce à la technique du questionnement, les élèves à relever les différentes subtilités. »

Les réponses ci-dessus ont permis de voir en filigrane qu'il existe néanmoins une démarche propre à l'enseignement de l'orthographe. Mais, pour être une démarche efficiente, nous avons cherché à obtenir quelques fiches de préparation.

### **2.2. 3. Des fiches de préparation**

La fiche de préparation est un outil didactique que produit l'enseignant en amont, dans le but de mieux dispenser sa leçon. Cette fiche lui sert de canevas et, le plus souvent, est constituée des éléments suivants: le module et la compétence attendue (si nous sommes en classe de 6<sup>ème</sup> ou de 5<sup>ème</sup>), l'objectif pédagogique opérationnel (pour les autres niveaux), la nature et le titre de la leçon, la classe, l'effectif, la durée, le corpus et le cours proprement dit.

### 2.2.3.1. Fiche n°1

*Date*

#### **Les homophones : où/ou ; on/ont**

#### **Corpus :**

Jean boit de l'eau **ou** de la bière. – Tu peux aller **où** tu veux. – les enfants **ont** fait leurs devoirs. – **on** ne joue pas avec le feu.

(Manipulation du corpus et explication)

#### **Retenons :**

- *Où* est un adverbe, il indique le lieu.
- *Ou* est une conjonction de coordination. Il peut être remplacé par le *ou bien*.
- *On* est un pronom indéfini et il est toujours sujet.
- *Ont* est l'auxiliaire *avoir* conjugué au présent de l'indicatif, à la troisième personne du pluriel. Il peut être remplacé par *avaient*.

Référence des exercices d'application

### 2.2.3.2. Fiche n°2

**Module :** Médias et communication

**Nature de la leçon :** orthographe

**Titre de la leçon :** les homophones *donc/dont ; ou/où*

**Classe :** 6<sup>ème</sup> 6

**Effectif :** 73 élèves

**Date :** 14 avril 2016

**Période :** 12h20-13h15

**Durée :** 55 minutes

**Compétence attendue** : étant donné la nécessité pour l'apprenant d'être en phase avec le monde des médias, ce dernier devra être capable de distinguer les homophones pour apprécier une émission télé, en faisant appel aux ressources du module.

**Corpus :**

Ce soir, le programme à la télé est ennuyeux et ne m'intéresse pas. Je lirai **donc** le livre **dont** le professeur nous a parlé, **ou** j'écouterai un CD. Mais je risque d'être dérangé par mes petits frères. Pour être tranquille, j'irai dans un coin **où** ils ne me verront pas.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Contenus	supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de la situation problème	10 mn	Le texte un problème lié aux médias et communication	corpus	Quel est le problème social que pose ce texte ?
2	Traitement de la situation problème	15 mn	Les mots qui se prononcent de la même manière dans le texte sont : -donc/dont -ou/où	corpus	Relever dans le texte les mots qui se prononcent de la même manière ;
3	Confrontation	10 mn	Différentes réponses des élèves	corpus	donner la nature de chacun de ces mots ; spécifier la fonction de chacun d'eux ;
			<b><u>-Définition</u></b> Ces mots sont appelés les homophones		

4	Formulation de la règle	10mn	<p>grammaticaux. Ce sont des mots qui appartiennent à des classes grammaticales différentes, qui se prononcent de la même façon, mais qui s'écrivent différemment.</p> <p>- <b>Donc/dont</b></p> <p><i>Donc</i>, conjonction de coordination, indique qu'on tire une conclusion, une conséquence.</p> <p><i>Dont</i> est un pronom relatif,</p> <p>Il remplace un nom précédé de « de ».</p> <p>- <b>Ou/où</b></p> <p><i>Ou</i> sans accent est une conjonction de coordination, il indique qu'on peut</p>	<p>Corpus</p> <p>+</p> <p>Réponses des élèves</p>	<p>Comment appelle-t-on ces mots ?</p>
---	-------------------------	------	--	---	--

			<p>choisir.</p> <p><i>Où</i> avec accent, peut être un pronom relatif, un adverbe de lieu ou un adverbe interrogatif.</p>		À quoi servent-ils ?
5	Consolidation	10 mn	<p><i>-Apprendre l'orthographe</i></p> <p><i>6<sup>ème</sup> ;</i></p> <p><i>-Apostrophe : français</i></p> <p><i>6ème</i></p>	exercices	<p>exercice n°101, page 54</p> <p>exercice n°4, page 145</p>

#### 2.2.4. De l'analyse comparative des fiches pédagogiques

Les deux fiches sus présentées ont retenu notre attention parmi tant d'autres. Malgré le fait qu'elles portent toutes deux sur la même notion, nous avons pu observer certains écarts, notamment sur les plans du fond et de la forme.

D'une manière générale, il est difficile de classer la fiche n°1, car elle n'obéit pas à l'approche par objectif (OPO), encore moins à l'approche par les compétences (APC). Nous constatons malheureusement que l'enseignant fait usage des méthodes traditionnelles qui n'ont rien à avoir avec la nouvelle pédagogie. Certains éléments de la forme à l'instar du nom de l'établissement, de la classe sont invisibles. En ce qui concerne le fond, l'objectif n'est pas défini et le corpus n'est pas réglementaire. L'on se demande comment on peut dispenser une telle leçon.

La deuxième fiche, quant à elle, à partir de sa présentation met en exergue l'approche par les compétences. Les éléments d'identification de la leçon sont bel et bien mentionnés. Il s'agit : de la date, du nom de l'établissement, de la classe, de son effectif, du titre du module, de la nature et du titre de la leçon à dispenser, avec un corpus cadrant avec le module de la séquence en cours. Sur le plan de la forme, l'élève en découvrant la situation problème énoncé dans le corpus serait déjà en contexte ou situation de vie concrète, qu'il est tenu de résoudre tout en faisant appel aux différentes ressources mises à sa disposition telles que définies dans la compétence. Certes, l'élève est le principal acteur, mais l'enseignant jouera son rôle de didacticien plutôt que celui de pédagogue pour lui inculquer les nouvelles notions. Dans le cas d'espèce, l'enseignant mettra en place ce que Gruaz a appelé la *méthode phonétique*<sup>8</sup>, car il devra s'assurer que l'apprenant prononce oralement ces mots homophones avant de les transcrire correctement.

Après avoir interprété ces deux fiches de préparation, nous nous rendons compte que malgré le style personnel que peut développer chaque enseignant, il existe à la base un canevas bien défini pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe grammaticale. Dès lors, à quelle démarche pédagogique ou didactique correspond la nouvelle approche par les compétences ?

---

<sup>8</sup>La *méthode phonétique*, d'après Gruaz, est une démarche qui insiste sur le rapport entre le graphème et le phonème. L'on doit tenir compte de l'oral et de l'écrit.

### 2.2.5. De l'approche pédagogique et didactique

La pédagogie vient du grec « *pedagogein* » qui signifie conduire vers, accompagner. C'est un modèle éducatif dans lequel l'enseignant, en situation dite pédagogique<sup>9</sup>, transmet des savoirs aux apprenants. Il existe plusieurs approches pédagogiques. Notre attention sera focalisée sur les approches déductive et inductive.

L'approche pédagogique vise à partir du particulier vers le général, du concret vers l'abstrait. Sa démarche est magistrale et son mode opératoire consiste à fixer des règles que l'enseignant, en tant que détenteur du savoir, « inflige » aux élèves considérés comme des « consommateurs ». En clair, à partir de la découverte d'un fait, l'enseignant énonce la règle et l'élève doit la mémoriser afin de l'appliquer dans des exercices écrits. Ce modèle est plus présent dans BLED (d'Édouard & Odette). On peut par conséquent observer des situations d'enseignement telles que : l'extrait de Bled (1985 : 5), Orthographe grammaticale : **a/à**

Le directeur **a** acheté une machine **à** calculer. / Le directeur **avait** acheté une machine **à** calculer.

Règle : **à**, accentué, est une **préposition**, mot invariable. / **a**, sans accent, est le **verbe avoir** et peut se remplacer par l'imparfait **avait**.

L'énonciation de la règle est toujours suivie d'une série d'exercices écrits et à trous que l'élève remplit parfois au hasard, sans même comprendre de quoi il est question.

En outre, il y a l'approche didactique, du grec « *didaskhein* », qui signifie enseigner c'est-à-dire orienter les apprenants dans l'acquisition des savoirs. C'est une science, un art, voire une méthode pédagogique, fondée sur trois principaux éléments: la psychologie de l'éducation, la philosophie de l'éducation et la sociologie de l'éducation.<sup>10</sup>

L'approche didactique s'appuie davantage sur la méthode inductive qui consiste à partir du général vers le particulier ; on la retrouve dans l'ouvrage « *Apprendre l'O.R.T.H.OGRAPHE* » de J. & J. Guion. Elle est née des travaux du behaviorisme et du constructivisme de Piaget. Pour Piaget, l'action didactique est centrée sur l'apprenant qui

---

<sup>9</sup> Une *situation pédagogique* est une situation où s'effectue la rencontre d'une situation d'enseignement et une situation d'apprentissage. Elle est constituée **SOMA** (Sujet, Objet, Milieu et Agent).

<sup>10</sup>Nous pouvons dire que psychologie, philosophie et sociologie sont toutes des branches de l'éducation, elles constituent une dimension à la fois théorique et pratique.



est en interaction avec son environnement. Ses étapes sont l'observation du corpus, sa manipulation, la formulation de la règle et l'évaluation finale.

En somme, il n'était pas question pour nous dans cette partie, d'analyser consécutivement toutes les démarches et approches didactiques mises sur pied, mais d'observer laquelle sied à l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux. Ainsi, il nous semble que les deux méthodes sus évoquées sont toutes opérationnelles. Mais en se référant aux propos recueillis auprès des enseignants et la fiche pédagogique n°2, il nous semble que la méthode inductive est la mieux utilisée, elle s'adapte facilement à l'APC qui traite des situations concrètes mettant l'apprenant en phase avec le monde dans lequel il vit.

Mais l'on ne saurait réduire l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux à l'utilisation de telle ou telle méthode, alors que la complexité du système orthographique engendre de nombreuses difficultés. Pour Sautot (2002), ce système est une « variation intégrée des principes fondamentaux : l'écriture des sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sens. [...] enseigner l'orthographe consiste alors à mettre en coïncidence les deux systèmes de variation : celui de l'enfant et celui de la norme. »

### **2.3. De la norme d'écriture des homophones grammaticaux**

La norme constitue un ensemble de règles ayant obtenu un consensus au sein d'un organisme reconnu. Elle est habituellement consignée dans un document écrit et permet de régulariser les activités reliées à un contexte particulier. Elle est aussi appréhendée comme ce qui est correct, standard et renvoie aux règles du bien écrire. L'écriture quant à elle est définie dans le dictionnaire de Français *Larousse* comme un système de signes graphiques servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et/ou le transmettre. Elle est la représentation de la pensée grâce à des signes visibles constituant l'alphabet. Il existe plusieurs systèmes d'écriture, nous pouvons citer : l'écriture logographique, qui est constituée des écrits représentant un mot ou un morphème ; l'écriture syllabique, utilisée pour représenter les sons vocalisés d'une langue et l'écriture alphabétique, ensemble de symboles dont chacun représente un phonème ou son.

Dans le cadre de cette recherche, la norme d'écriture des homophones grammaticaux renvoie à la graphie correcte de ces lexèmes qui posent d'énormes difficultés suite à leur prononciation presque identique. À la question de savoir si les homophones grammaticaux en classe de sixième doivent être transcrits ou écrits, la

réponse est qu'il faut les transcrire orthographiquement, c'est-à-dire en respectant la norme. À ce niveau, l'élève doit faire fi de sa subjectivité qui le pousse à l'erreur et être objectif pour écrire ce qui doit être, ce qui est juste, car l'orthographe des homophones grammaticaux n'est pas une simple transcription des sons ; elle relève plutôt de l'écriture, du *savoir orthographier*<sup>11</sup>, terme emprunté à Angoujard et alii. Il est à noter que le bien écrire des homophones grammaticaux passe essentiellement par la maîtrise de leurs classes grammaticales ou parties du discours selon les terminologies, et le rôle de la sémantique.

### 2.3.1. Des classes grammaticales aux homophones grammaticaux

Lorsque Leibniz (1679) déclare : « J'ai le projet d'une langue ou écriture universelle... », c'est pour montrer que le langage est un instrument de la raison ; puisque la raison est la même chez tous les hommes, puisqu'elle est universelle, il pense donc qu'il est possible de substituer à la multiplicité des langues particulières qui n'exprime qu'imparfaitement la pensée, *une langue universelle*<sup>12</sup>. Il pense précisément à un alphabet symbolique à partir duquel le raisonnement s'effectuerait comme un calcul.

C'est dans ce sillage d'universalité que s'inscrit l'élocutio<sup>13</sup> d'Aristote qui présentait déjà les parties du discours : la lettre, la syllabe, la conjonction, l'article, le nom et le verbe (six au total). Cette classification sera rénovée par Denys de Thrace (170-90) qui, supprimant la lettre et la syllabe d'Aristote, en propose huit (08) qui sont : les articles, les noms, les pronoms, les verbes, les participes, les adverbes, les prépositions et les conjonctions. C'est à partir de cette liste canonique de l'antiquité, que bon nombre de grammairiens (Grevisse, Martinet, Lallot, Rosier, Feuillet) se sont livrés à des controverses pour tenter de stabiliser le nombre exact des parties du discours. Somme toute, la langue française compte neuf (09) classes grammaticales: noms, déterminants, adjectifs, pronoms, verbes, adverbes, prépositions, conjonctions et interjections. Elles sont classées en deux grands groupes :

- Le groupe des mots variables qui sont des mots qui changent de forme.

Exemple : Je mange/ Je manger**ai**

---

<sup>11</sup>*Savoir orthographier*, souligné par nous, est une compétence qui se construit progressivement non sans difficultés pour certains élèves. Il s'agit d'un travail à long terme.

<sup>12</sup>Souligné par nous.

<sup>13</sup> L'art de trouver les mots qui mettent en valeur les arguments.

Ces désinences modifient la morphologie du verbe et déterminent le temps et le mode.

- Le groupe des mots invariables sont ceux qui ne changent pas de morphologie ni en genre, ni en nombre.

Exemple : Jean viendra **demain**. / Jean et Paul viendront **demain**.

*Demain* dans l'une et l'autre des phrases reste inchangé.

Parvenue à ce niveau de la recherche, il appert que les lexèmes mis en ensemble pour former les couples d'homophones grammaticaux ne correspondent à aucune catégorie linguistique proprement dite, mais proviennent de différentes classes grammaticales à l'exemple de *mai/mais* respectivement substantif et conjonction de coordination ; *ces/sait* qui sont adjectif démonstratif et verbe savoir (3<sup>ème</sup> groupe), conjugué au présent de l'indicatif (3<sup>ème</sup> personne du singulier). Ces homophones grammaticaux permettront alors de produire des phrases :

- Le concours d'entrée en sixième aura lieu au mois de *mai*.
- Paul voudrait sortir, *mais* il pleut.

Le premier « mai » indique le temps, la période et le second « mais » exprime une cause. Nous constatons que les deux mots, certes, se prononcent de la même façon mais n'ont pas la même signification, d'où la complexité orthographique évoquée par Nina Catach, secondée par Jaffré et alii qui qualifient la langue française d'une « langue opaque », car il n'existe pas de correspondance systématique entre le graphème et le phonème ; encore moins entre les deux mots homophones. Les frontières entre ces parties du discours n'étant pas nettement délimitées, on peut néanmoins les classer selon les critères de variation, les critères syntaxiques, les critères de sens qui retiennent notre attention.

### 2.3.2. De l'apport de la sémantique dans l'acquisition des homophones grammaticaux

La sémantique vient du grec « sémantikos ». Elle est l'étude du langage et des signes linguistiques du point de vue du sens. Elle analyse le sens des mots et le processus par lequel ils se chargent de ce sens. Le sens, quant à lui, est la signification d'une expression ; il obéit à un certain nombre de règles.

L'orthographe terrifie les uns, fascine les autres, son enseignement met en scène un « psychodrame » permanent où maîtres et élèves évoluent en chausse-trappes et faux semblants ; bien que ce système orthographique soit complexe, il n'en demeure pas moins vrai qu'il est aussi régulier, cohérent et structuré raison, pour laquelle, à la suite des travaux menés par Nina Catach, Fayol et Jaffré déterminent deux modes de fonctionnement des unités graphiques : le principe phonographique qui se réfère au son (subjectivité) et le principe sémiographique qui renvoie au sens (objectivité).

À la question de savoir pourquoi le français est-il si facile à lire et difficile à écrire, François de Closets et Jean-Pierre Jaffré avancent un certain nombre d'arguments, entre autres : la difficulté lexicale due au fait qu'un même phonème a plusieurs graphèmes à l'instar de « so », graphiquement donne seau, sceau, sot et saut. Par ailleurs ils déplorent la multiplicité des consonnes muettes à l'exemple des lettres « d » et « t » dans les homophones « quand/quant » et cette grammaire faite d'exceptions. Pour eux, la langue est au service du lecteur, car elle se lit facilement. Ils établissent une dichotomie usage/grammaire en d'autres termes de l'oro-écrit. En ce qui concerne cette recherche, le problème n'est pas que l'élève connaisse les homophones grammaticaux ou qu'il les récite par cœur mais qu'il les mobilise au bon moment. Il prendra alors en compte les notions de contexte<sup>14</sup> et de cotexte<sup>15</sup> de production sans oublier la grammaire.

Duchet (1994) définit le co-texte comme

le lieu d'élaboration des figures sociogrammatiques et donc le point de départ de l'activité qui irradie le « texte » lui-même. Par conséquent, le co-texte appartient à la fois au texte et à l'espace référenciel [sic], c'est-à-dire à l'espace des références, qui est aussi

---

<sup>14</sup>Ensemble d'un texte qui entoure un élément de la langue et qui détermine son sens, sa valeur. Il renvoie à tout ce qui est extérieur au texte et participe à la compréhension de celui-ci.

<sup>15</sup> Renvoie à l'implicite contenu dans l'énoncé.

bien celui de la lecture que de l'écriture. Le co-texte est tout ce qui tient au texte, fait corps avec lui, ce qui vient avec lui (quand on lui arrache du sens).

Pour Cusin-Berche, le cotexte permet de prendre en compte la distribution de l'unité et d'approfondir l'analyse sémantique ; tandis que le contexte s'associe aux données cognitives et situationnelles.

Dans le cadre de cette étude, nous pouvons appréhender le cotexte comme la graphie proprement dite et correcte des mots homophones et le contexte comme relevant de l'intonation, la prononciation et la gestuelle des interlocuteurs ; ce qui aidera à distinguer les homophones grammaticaux.

Soient les phrases :

- a) Les enfants qui jouaient sous la pluie **sont** malades.
- b) **Son** enfant est malade.

Tandis que **Sont** dont le ton est montant « ∨ » exprime un état; **son** prononcé avec un ton descendant « ∧ » exprime plutôt une possession, une propriété. Au-delà de la fameuse règle de substitution de ces mots par l'auxiliaire « être » conjugué à l'imparfait (étai(t)ent), l'on devrait articuler en prononçant le « t » de « sont » et accompagner « son » d'un geste désignant la personne à qui appartient ledit enfant.

Pour conclure, nous dirons que le cotexte et le contexte jouent tous deux un rôle dans la détermination du sémantisme des unités linguistiques prises en discours. Ils ont partie liée à la grammaire, précisément la grammaire normative donc prescriptive, qui qualifie certains usages de corrects et en rejette d'autres comme fautifs. Elle a pour but de normaliser<sup>16</sup> la langue ; avec elle, on peut comprendre pourquoi « *mai* » bien qu'existant dans la langue, est faux dans la phrase « *mai* parents sont très affectueux » et que l'emploi de « *mes* » dans cette même phrase est juste.

Le deuxième chapitre qui s'achève a passé en revue les objectifs et les méthodes de l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux. Il a également permis de voir dans quelle mesure la maîtrise de la nature des mots et la prise en compte du sens

---

<sup>16</sup> La *norme* est définie comme un ensemble d'instructions définissant ce qu'il faut respecter et choisir parmi les usages d'une langue donnée.

d'un énoncé, l'intonation et la prononciation faciliteraient la distinction desdits homophones grammaticaux et conséquemment l'amélioration des performances des apprenants en orthographe et en Français. À présent, nous passons à l'analyse de l'enquête.

## CHAPITRE 4 : ENQUÊTE, EXPLOITATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS

Ce chapitre permet de présenter les éléments nécessaires qui ont permis de construire ce travail. Pour ce faire, la technique d'enquête choisie est le questionnaire, méthode quantitative consistant en la recherche des témoignages, des preuves ?mieux des données relatives à un sujet de recherche précis. Les résultats obtenus permettent le plus souvent de valider ou d'invalider les hypothèses de départ ; ces derniers devront être classés et analysés méthodiquement. À ce stade de notre réflexion, il semble utile de rappeler la problématique et les hypothèses qui constituent la dorsale même de l'étude, avant de présenter la procédure d'enquête proprement dite et les différents résultats obtenus.

### 4.1. De la problématique

Nous nous situons dans le cadre du processus de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe, précisément des homophones grammaticaux ; et le problème posé est celui de la confusion des homophones grammaticaux par les apprenants de 6<sup>ème</sup>, d'où la question de recherche : qu'est-ce qui empêche les apprenants du cycle d'observation (6<sup>ème</sup>) de maîtriser les homophones grammaticaux ?

#### 4.1.1. Hypothèses

**HG** : Les apprenants du cycle d'observation s'intéresseraient moins à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe et/ou des homophones grammaticaux.

**HR 1** : Les apprenants du cycle d'observation n'auraient pas de pré-requis en homophones grammaticaux.

**HR 2** : Les textes établis par les institutions ministérielles ne seraient pas respectés au niveau de la pratique dans les salles de classe.

**HR 3** : L'adéquation entre les manuels et les nouvelles approches pédagogiques améliorerait le niveau des apprenants en orthographe grammaticale et homophones grammaticaux.

En outre, l'objet de notre étude ne peut être réellement perçu que si nous en définissons clairement les objectifs et les intérêts.

#### **4.1.2. Objectif et intérêt de l'étude**

L'objectif est le but à atteindre, le nôtre est de mettre en exergue les obstacles/écueils liés à l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux en classe de 6<sup>ème</sup> et de proposer des moyens didactiques capables de pallier les difficultés des enseignants et des élèves.

Quant à l'intérêt de ce travail, il réside dans notre contribution à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de l'orthographe grammaticale au cycle d'observation. Il s'agit pour nous de faire quelques suggestions à partir des lectures faites.

#### **4.1.3. Délimitation de l'étude**

Notre délimitation est d'une part théorique et d'autre part spatio-temporelle.

Au plan théorique, un sujet de recherche doit être circonscrit dans un champ scientifique précis. La présente s'inscrit dans le cadre des recherches en sciences de l'éducation et plus précisément en didactique de l'orthographe grammaticale. Aussi avons-nous choisi de nous intéresser particulièrement aux méthodes d'enseignement/apprentissage de cette sous-discipline du Français.

Quant à la délimitation spatio-temporelle, nous dirons qu'il aurait été incongru d'envisager de couvrir une grande étendue (l'espace de Yaoundé même s'avère trop grand) à cause non seulement du temps imparti pour cette recherche mais aussi des moyens à notre disposition. Notre étude s'est donc limitée à l'arrondissement de Yaoundé IV, où nous avons ciblé le collège Marie-Albert II, le lycée d'Anguissa (notre établissement d'accueil pour le stage pratique), et au lycée de Nkoabang, situé en zone rurale non loin de la ville de Yaoundé.

Nous avons choisi ces établissements parce que l'accès nous était facile, et surtout parce que nous voulions - loin de faire une étude comparée - avoir un aperçu de notre préoccupation aussi bien en zone urbaine qu'en zone rurale.



## 4.2. De la formulation des variables

Les variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes lorsqu'on passe d'une observation à une autre. Pour Gordon Mace (1998 : 35), la variable est

Une caractéristique, un attribut ou encore une dimension d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation [...]. C'est un instrument de précision ou de spécification qui permet de traduire des énoncés possédant des référents empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits.

En clair, les variables permettent de déterminer ce qu'il faut réellement observer pour pouvoir vérifier une hypothèse. Leurs composantes entretiennent le plus souvent une relation de cause à effet. Nous en distinguons deux types : les variables indépendantes et les variables dépendantes.

### 4.2.1. Variables indépendantes

La variable indépendante d'après Madeleine Grawitz est la première partie de l'hypothèse, c'est-à-dire la cause qui exerce une influence sur la deuxième considérée comme l'effet. En principe, c'est celle manipulée par le chercheur. Pour notre recherche, nous en avons retenu trois :

**Vi 1 :** La complexité de l'orthographe française et l'anon maîtrise de l'orthographe grammaticale par les élèves;

**Vi 2 :** Le décalage entre la théorie et la pratique ;

**Vi 3 :** La mise en vigueur au programme des manuels adaptés aux nouvelles approches pédagogiques.

### 4.2.2. Variables dépendantes

La variable dépendante est la deuxième partie de l'hypothèse qui dépend de la variable indépendante. Elle correspond à la réponse ou à l'effet présumé par l'expérimentateur. Celles que nous avons retenues sont :

**Vd 1 :** La confusion des homophones grammaticaux ;

**Vd 2 :** La diversité des approches d'enseignement ;

**Vd 3 :** L'élaboration des manuels scolaires uniques.

### **4.2.3. Indicateurs**

L'indicateur est un instrument de mesure, il est plus précis et plus concret que la variable car il permet d'articuler concrètement le langage abstrait utilisé dans la reformulation du problème et même de l'énonciation des hypothèses. Précisons qu'un indicateur rend compte d'une seule variable. Les nôtres sont :

I 1 : la fréquence des erreurs sur les copies des élèves.

I 2 : Les mauvaises prestations des élèves.

I 3 : La mauvaise documentation de l'élève.

Le tableau suivant récapitule le fonctionnement de nos hypothèses:

**Tableau n° 1 : Répartition des hypothèses, des variables et indicateurs**

<b>Hypothèse générale (HG)</b>	<b>Hypothèses de recherche (HR)</b>	<b>Variables indépendantes (Vi)</b>	<b>Variables dépendantes (Vd)</b>	<b>Indicateurs (I)</b>
Les apprenants du cycle d'observation s'intéresseraient moins à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe et/ou des homophones grammaticaux.	1) Les apprenants du cycle d'observation n'auraient pas de pré-requis en homophones grammaticaux.	La complexité de l'orthographe française et l'absence de maîtrise de l'orthographe grammaticale.	La confusion des homophones grammaticaux.	La fréquence des erreurs sur les copies des élèves.
	2) Les textes établis par les institutions ministérielles ne seraient pas respectés au niveau de la pratique dans les salles de classe.	Le décalage entre la théorie et la pratique et l'inconscience professionnelle.	La diversité des approches d'enseignement.	Les mauvaises prestations des élèves
	3) L'adéquation entre les manuels et les nouvelles approches pédagogiques améliorerait le niveau des apprenants en orthographe grammaticale et homophones grammaticaux.	La mise en vigueur au programme des manuels adaptés aux nouvelles approches pédagogiques.	L'élaboration des manuels scolaires uniques.	La mauvaise documentation de l'élève.

### 4.3. De la procédure d'enquête

La procédure d'enquête comprend les différentes étapes ayant permis de réaliser l'enquête du travail de recherche. Concernant cette étude, plusieurs paramètres ont été pris en compte : la population à l'étude, l'échantillonnage, les instruments d'enquête, le déroulement et les difficultés rencontrées.

#### 4.3.1. Population d'étude

La population d'étude se définit comme l'ensemble des individus faisant l'objet d'une étude statistique. C'est un ensemble fini ou infini d'éléments définis au préalable sur lesquels portent les observations. Dans notre cas, elle est constituée des apprenants du cycle d'observation et des enseignants de Français de façon générale. Même si la recherche s'est limitée à quelques établissements de Yaoundé et de ses environs, l'intention reste de généraliser les faits et les résultats obtenus, car nous considérons la profondeur et la gravité du problème au niveau national, compte tenu de ce que révèlent les échantillons analysés.

#### 4.3.2. Échantillonnage

L'échantillonnage est selon Ghiglione et Matalon (1985 : 31) « la population des sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population parente, axe ses investigations en vue de dégager des règles générales. »

Étant donné que nous ne pouvions pas couvrir toute la population, nous avons limité notre échantillon aux élèves de la classe de sixième tout simplement parce que la sixième est une classe de transition entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire ; rendus à ce niveau de leur cursus, il nous a semblé important d'évaluer leurs pré-requis. De plus, cette enquête s'est déroulée dans quelques établissements seulement comme l'atteste le tableau ci-dessous :

**Tableau n°2 : Répartition de l'échantillon des élèves rencontrés**

Établissements	Nombre d'élèves rencontrés	Nombre d'élèves soumis au questionnaire	Nombre d'élèves ayant effectué le test de correction orthographique
Collège Marie-Albert II	118	118	118
Lycée de Nkoabang	77	77	77
Lycée d'Anguissa	70	70	70
<b>Total</b>	265	265	265

Le tableau ci-dessus présente le nombre d'élèves rencontrés par établissement. Ils sont deux cent soixante-cinq (265) élèves au total. Tous ont été soumis au questionnaire et au test de correction orthographique.

De plus, nous avons rencontré trente-deux (32) enseignants, seuls vingt-trois (23) nous ont répondu favorablement.

#### **4.3.3. Instrument d'enquête**

L'enquête peut être définie comme une recherche de témoignages sur une situation concernant des individus précis afin d'obtenir une réponse englobante et généralisante. Dans notre cas, comme instrument d'enquête, nous avons choisi le test et le questionnaire.

Le test, entendu comme examen d'aptitude, a permis de faire une évaluation diagnostique dans le but de relever le niveau réel de l'échantillon en orthographe grammaticale. Il est un texte d'environ cent vingt mots, comportant quinze mots en gras parmi lesquels des erreurs orthographiques que l'élève devait corriger.

Nous avons également élaboré un double questionnaire, l'un adressé aux apprenants et l'autre aux enseignants de Français. Chacun d'eux se subdivise en deux parties : l'identification du sujet et celle de l'objet. Pour les apprenants, nous avons six (06) questions dont quatre (04) fermées et deux (02) ouvertes tandis que pour les enseignants, nous en avons dix (10) au total : trois(03) fermées, trois (03) ouvertes et quatre (04) semi-ouvertes.

#### **4.3.4. Déroulement et difficultés de l'enquête**

L'enquête a été réalisée dans trois établissements: le Collège Marie-Albert II, le lycée d'Anguissa et le lycée de Nkoabang. La réalisation n'a pas été aisée, puisqu'en arrivant au collège le 25 novembre 2015, les élèves étaient en pleine évaluation de la troisième séquence !Rendez-vous le lendemain, 26 novembre 2016 :118 élèves ont été soumis au test. La semaine d'après, nous voilà au lycée de Nkoabang, malheureusement, c'était aussi la période des évaluations et le censeur, responsable du niveau de sixième, nous a accordé l'accès dans une seule salle de classe (6<sup>ème</sup> C<sub>1</sub>), d'environ quatre-vingts (80) élèves. Jusque-là, nous n'avions pas un échantillon considérable. Aussi avons-nous attendu la période du stage pratique au lycée d'Anguissa pour le compléter. En fin de compte, nous avons bénéficié de la participation de deux cent soixante-cinq (265) élèves et de vingt-trois (23) enseignants.

#### **4.4. Présentation, analyse et interprétation des résultats**

L'on ne peut réellement parler de recherche que si et seulement si celle-ci aboutit à des résultats exploitables et rend compte des informations palpables prélevées sur le terrain. Cette partie de notre travail est donc réservée à l'analyse et l'interprétation des données recueillies effectivement sur le terrain.

##### **4.4.1. Les questionnaires**

Dans le souci d'obtenir des résultats tangibles, nous avons conçu deux questionnaires : l'un administré aux apprenants et l'autre aux enseignants. Pour le dépouillement de ces questionnaires, nous avons procédé suivant les questions y afférentes. Ainsi, les données relevées représentent les différentes réponses aux questions des enquêtés à l'ensemble des questions. Pour les classer et calculer leur pourcentage, nous avons utilisé la formule suivante :

$$P = \frac{NQR \times 100}{NQR}$$

P = pourcentage ; NQR = nombre de questionnaires distribués ; NQR = nombre de questionnaires récupérés.

Nous avons rencontré deux cent soixante cinq élèves d'où l'opération

$$P = \frac{265 \times 100}{265} = 100\%$$

Nous avons effectivement distribué deux cent soixante-cinq exemplaires aux élèves, puisque nous les trouvions dans les salles de classe, il était facile pour nous de les récupérer tous aussitôt qu'ils les avaient remplis.

Quant aux enseignants, nous avons distribué trente deux exemplaires et avons pu récupérer vingt-trois, d'où :

$$P = \frac{23 \times 100}{32} = 71,87\%$$

Ce pourcentage se justifie par le fait que certains enseignants n'attachaient pas un intérêt particulier à notre investigation ; au moment où nous allions récupérer les exemplaires à eux remis, certains déclaraient l'avoir oublié voire égaré.

##### **4.4.1.1. Questionnaire adressé aux élèves**

Pour le questionnaire adressé aux apprenants, nous avons six (06) questions dont quatre (04) fermées et deux (02) ouvertes.

La première partie de ce questionnaire portait sur l'identification des sujets. Nous avons affaire spécifiquement aux élèves de la classe de sixième dont les âges oscillent entre 10 et 14 ans. Nous avons 120 garçons et 145 filles et la majorité était non redoublante. Sur un échantillon de 265 sujets, nous avons identifié dix (10) redoublants. Nous continuerons nos calculs avec les deux cent cinquante-cinq (255) sujets qui viennent directement du cours moyen 2<sup>ème</sup> année.

Quant à l'identification de l'objet, nous avons fait recours à l'analyse descriptive et la relation permettant de calculer l'indice du pourcentage est la suivante :  $P = \frac{E.C \times 100}{E.T}$

P = pourcentage ; E.C = effectif considéré ; E.T = effectif total.

Les résultats obtenus sont classés dans les tableaux ci après :

**Question 1 : Aimez-vous le cours de Français ?**

**Tableau n°3 : Répartition des sujets en fonction de leur passion pour le Français**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Oui	163	63,92%
Un peu	77	30,19%
Non	15	5,88%
<b>TOTAL</b>	255	100%

D'après les données contenues dans ce tableau, nous pouvons dire que la plupart des élèves, soit 63,92 % aiment le cours de Français et souvent s'attachent aux enseignants de ladite matière. Une autre catégorie, soit 30,19%, s'intéresse moins à ce cours et très peu, certainement séduits par les matières dites scientifiques, ne l'apprécient pas du tout.

**Question 2 : Avez-vous déjà entendu parler des homophones grammaticaux ?**

**Tableau n°4 : Répartition des sujets en fonction de leur connaissance des homophones grammaticaux**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Oui	143	56,07%
Non	107	41,96%
Sans réponse	05	1,96%
<b>TOTAL</b>	255	100%

**Question 3 : Donnez deux ou trois exemples d'homophones grammaticaux.**

**Tableau n°5 : Répartition des sujets en fonction de leurs pré-requis sur les homophones grammaticaux**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Pas de réponse	70	27,45%
Bonne réponse	90	35,29%
Mauvaise réponse	95	37,25%
<b>TOTAL</b>	255	100%

La lecture de ces deux tableaux 4 et 5 permet de vérifier le taux de maîtrise des homophones grammaticaux par les apprenants du cycle d'observation, niveau sixième. Nous nous rendons compte que certains d'entre eux restent indifférents à cette notion, ils n'ont pratiquement rien à dire. 41,96 % de notre échantillon déclare n'en avoir jamais entendu parler et ne peut par conséquent donner une réponse juste. D'autres, soit 56,07% par contre, affirment connaître cette notion depuis le cycle primaire, mais malheureusement le taux de réinvestissement est relativement bas, soit un pourcentage de 35,29%. Ce qui attire déjà notre attention sur le manque de pré-requis de ces apprenants.

**Question 4 : Ces homophones vous posent-ils des problèmes ?**

**Tableau n°6 : L'apprentissage des homophones grammaticaux pose des problèmes**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Oui	175	68,62%
Non	80	31,37%
<b>TOTAL</b>	255	100%

Les réponses des tableaux 5 et 6 entretiennent une relation de cause à effet. Le fait que les apprenants n'arrivent pas à donner des exemples d'homophones grammaticaux, même les plus usités, sous-entend que ces derniers, environ 70% éprouvent des difficultés à maîtriser cette notion. Nous notons une certaine approximation entre les pourcentages 31,37 % de ceux qui estiment ne pas avoir des problèmes à propos des homophones grammaticaux et 35,29% de ceux qui ont pu donner au moins un bon exemple, entre autres *on/ont ; ses/ces ; est/et*. Il appert que le taux d'acquisition de ces homophones est loin d'être satisfaisant.

**Question 5 : Si oui, à quel niveau?**



**Tableau n°7: Répartition des sujets en fonction de la complexité de l'apprentissage des homophones grammaticaux**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Au niveau de la prononciation	48	18,82%
Au niveau de la différenciation	51	20%
Au niveau des exercices	56	21,96%
Au niveau de la compréhension	100	39,21%
<b>TOTAL</b>	255	100%

D'une manière générale, ce tableau présente les principales difficultés liées à l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux. Le problème de prononciation, soit 18,82%, montre que certains enseignants ne font pas eux-mêmes attention à la lecture desdits homophones, ce qui n'aide pas les élèves aux étapes de la compréhension et de la différenciation de ces notions. Ils n'arrivent pas à traiter aisément les exercices (21, 96%) qui, parfois, sont aussi complexes, d'où leur confusion.

*Question 6 : D'après vous, d'où viennent ces difficultés ?*

**Tableau n°8 : Origine des difficultés liées à l'apprentissage des homophones grammaticaux**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Des manuels	80	31,3%7
Des cours	73	28,62%
De vous-mêmes	62	24,31%
Autres	40	15,68%
<b>TOTAL</b>	255	100%

Les données de ce tableau montrent que la non maîtrise des homophones grammaticaux par les apprenants du cycle d'observation dérive de plusieurs critères. 15,68% de ces critères sont d'ordre extrascolaire parce que certains élèves affirment ne pas avoir suffisamment de temps pour réviser leurs leçons à la maison. Mais certains, plus de 24%, reconnaissent qu'ils sont eux-mêmes responsables de leur échec, car ils ne lisent pas leurs résumés. Notons en

outre le pourcentage largement bas, soit 31,3%, du manque et de la qualité des manuels<sup>17</sup> retenus à cet effet; et 28,62% de la fréquence, plus le contenu des cours dispensés en une année scolaire. Les performances resteraient alors immuables.

#### 4.4.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Vingt-trois enseignants ont accepté de nous aider dans notre travail. Nous les avons identifiés comme suit :

**Tableau n°9 : Identification des sujets enseignants**

Enseignants ayant répondu aux questions			TOTAL
Sexe	M	07	23
	F	16	
Grade	PLEG	15	23
	PCEG	05	
	Vacataire	03	
Ancienneté dans le métier	0-5 ans	08	23
	5-10 ans	08	
	10-15 ans	05	
	Plus de 15 ans	02	

Parmi les vingt-trois enseignants qui ont accepté de collaborer avec nous, nous avons : sept hommes et seize femmes. En ce qui concerne leur grade, nous comptons quinze PLEG<sup>18</sup>, cinq PCEG<sup>19</sup> et seulement deux vacataires, ce qui prouve que nous n'avons pas à faire aux profanes mais plutôt à des enseignants qualifiés, ayant suivi une formation professionnelle adéquate et dont la durée dans le métier varie entre 5-15 ans. Donc pas d'inquiétude quant à la qualité et à la pertinence de leurs informations.

La deuxième partie réservée à l'identification de l'objet proprement dit comportait dix (10) questions au total; trois(03) fermées, trois (03) ouvertes et quatre (04) semi-ouvertes. Les résultats obtenus sont les suivants :

#### **Question 1 : Avez-vous déjà tenu une classe de 6<sup>ème</sup> ?**

<sup>17</sup>Ces manuels sont pour la plupart, présentés sous la forme de recueils de règles à mémoriser (précisant les exceptions) même si les élèves n'en comprennent pas le sens.

<sup>18</sup> PLEG : Professeur des lycées d'enseignement général.

<sup>19</sup> PCEG : professeur des collèges d'enseignement général.

**Tableau n°10 : L'enseignement au cycle d'observation**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Oui	22	95,65%
Non	00	00%
Sans réponse	01	4,34%
<b>TOTAL</b>	23	100%

Il ressort de ce tableau que presque tous les enseignants de Français de cet échantillon, soit 95,65%, enseignent ou ont enseigné en classe de sixième. Ils comprennent mieux notre préoccupation, car ils y font face en permanence. Ils sont alors indiqués pour nous conduire à des résultats probants.

**Question 2 : En orthographe, rencontrez-vous des problèmes particuliers à propos des homophones grammaticaux?**

**Tableau n°11 : L'effectivité des problèmes liés à l'enseignement des H.G.**

Réponses	Effectif considéré	pourcentage
Oui	23	100%
Non	0	00%
Sans réponse	0	00%
<b>TOTAL</b>	23	100%

**Question 3 : Si oui, de quels types ?**

**Tableau n°12 : Les types de problèmes liés à l'enseignement des homophones grammaticaux**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Manque de manuels chez les élèves	13	56,52%
Temps imparti	04	17,39%
Autres	06	20,08%
<b>TOTAL</b>	23	100%

Au niveau du tableau 11, tous les enseignants affirment avoir des problèmes concernant l'enseignement des homophones grammaticaux. Le tableau 12, quant à lui, montre que ces problèmes sont divers : 56,52% des enseignants rencontrés, soit plus de la moitié, estiment que c'est le manque de manuels chez les élèves qui les empêche d'atteindre leurs objectifs

d'enseignement. Quatre d'entre eux, soit 17,39%, déplorent la fréquence et la durée des cours. D'autres (20,08%) parlent du manque de pré-requis dû au niveau de langue des apprenants relativement bas, causé par l'inattention, le désintérêt, la désinvolture et bien évidemment les effectifs pléthoriques.

Nous pouvons comprendre à partir de ces différents facteurs que malgré les efforts fournis par les enseignants, la tâche reste ardue.

**Question 4 : Comment jugez-vous les performances des élèves en H.G. ?**

**Tableau n°13 : Les performances des élèves en H.G.**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Passable	09	39,13%
Médiocre	07	30,43%
Faible	05	21,73%
Assez bien	02	8,69%
Très bien	00	00%
<b>TOTAL</b>	23	100%

Comme on le voit dans le tableau 13, les avis des enseignants sont convergents au sujet des performances des élèves en homophones grammaticaux : ils pensent que l'assimilation de la quasi-totalité des règles d'orthographe grammaticale est approximative et les pourcentages sont variés. Nous relevons : passable 39,13% ; médiocre 30,43% ; faible : 21,73% ; assez bien 8,69% et très bien 00%. D'une manière générale, les enseignants trouvent que la situation est inquiétante.

**Question 5 : Selon vous, à quel niveau réside le problème majeur des élèves en ce qui concerne cette notion d'homophones grammaticaux ?**

**Tableau n°14 : La place du problème**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
À l'écrit et à l'oral	02	8,69%
À l'oral	03	13,4%
À l'écrit	18	78,26%
<b>TOTAL</b>	23	100%

Nous retiendrons de ce tableau que la majorité des enseignants de l'échantillon, soit 78,26%, déclare que le véritable problème de l'acquisition des homophones grammaticaux par les élèves se pose au niveau de l'écrit. Certains, par contre, soit 13,4%, pensent que c'est à

l'oral que les élèves éprouvent le plus de difficultés. Une minorité, environ 8,69%, relève un souci de prononciation à l'oral. Nous ne devons négliger aucun de ces deux aspects (oral et écrit), car une langue avant d'être écrite est parlée.

**Question 6 : À votre avis, qu'est-ce qui serait à l'origine des difficultés rencontrées par ces élèves ?**

Les facteurs évoqués au tableau 12 tels que le manque de motivation, d'engouement, le désintérêt, le manque manuels et de lecture sont des causes immédiates des difficultés que rencontrent les élèves de la classe de sixième en parlant de l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Bien plus, certains enseignants pensent que l'héritage linguistique a partie liée à cette dysorthographe ; d'autres soulignent l'absence de relation entre le savoir et les situations concrètes d'usage desdites notions. Ce qui justifie les mauvaises prestations orthographiques des apprenants.

**Question 7 : Le problème, d'après vous, peut-il être facilement résolu ?**

D'une manière générale, les enseignants pensent que ce problème ne peut être résolu que si et seulement si les élèves cultivent eux-mêmes le goût de la lecture, maîtrisent les classes grammaticales. À cela, il faudrait ajouter les cours de phonétique. Il nous a semblé logique de chercher à savoir si ces cours sont effectivement dispensés.

**Question 8 : Dispensez-vous aussi les cours de phonétique dans votre classe ?**

**Tableau n°15: L'effectivité des cours de phonétique**

Réponses	Effectif considéré	Pourcentage
Oui	17	73,91%
Non	06	26,80%
<b>TOTAL</b>	23	100%

À travers le quinzième tableau, nous nous rendons compte que le pourcentage des enseignants ne dispensant pas les cours de phonétique est bas, soit 26,08% par rapport à celui de ceux qui en dispensent, soit 73,91%. Mais, nous constatons en filigrane qu'il n'y a pas une très grande différence entre ces deux catégories, puisque ceux qui les dispensent ne le font qu'une seule fois pendant l'année scolaire, nous affirment-ils ; et ce, pour ne fixer que les bases de l'alphabet phonétique international (API).

**Question9 : *Quelle pourrait être, d'après vous, l'influence de la phonétique sur l'acquisition des homophones grammaticaux ?***

Les avis recueillis auprès de nos sujets à propos de l'influence de la phonétique sur les homophones grammaticaux sont partagés ; d'aucuns pensent que la phonétique contribue davantage à la confusion des homophones grammaticaux à l'oral et à l'écrit en ce sens qu'ils ont une prononciation presque identique et une même transcription phonétique ; d'autres, par contre estiment que la phonétique peut être bénéfique à l'apprentissage des homophones grammaticaux parce qu'à l'aide de ses variations toniques (intonation), elle permettrait de les distinguer malgré le fait qu'un même phonème est susceptible d'avoir plusieurs représentations.

**Question 10 : *Que faites-vous pour pallier les insuffisances orthographiques des élèves?***

Les réponses relatives à cette dixième question montrent les efforts personnels que fournissent les enseignants pour pallier les insuffisances des homophones grammaticaux et même de l'orthographe. En général, certains proposent un maximum d'exercices à l'instar de la dictée à trous, de la correction orthographique, qui permettront de différencier lesdits homophones. D'autres recommandent la lecture et l'utilisation du dictionnaire aux élèves en vue d'une autoformation.

**4.4.1.3. Test adressé aux élèves**

En plus des questionnaires dépouillés plus haut, nous avons également soumis les élèves à un test de correction orthographique. C'est un exercice qui consiste à insérer volontairement les erreurs dans un texte donné afin que l'élève les identifie et les corrige.

Nous avons un échantillon total de deux cent soixante-cinq sujets. Deux cent cinquante-cinq ont été identifiés non redoublants ; mais, à cause du temps imparti pour l'enquête et de l'indisponibilité de certains d'entre eux, seuls cent quatre-vingt-quinze ont effectué le test. Les résultats relatifs sont les suivants :

**Tableau n°16: Récapitulatif des résultats de la correction orthographique**

N°	Mots à corriger	bon		mauvais		Total : % de réussite + % d'échec
		Effectif considéré	Pourcentage de réussite	Effectif considéré	Pourcentage d'échec	
1	ma	188	96,41%	07	3,58%	100%
2	et	177	90,76%	18	9,23%	100%
3	mais	152	77,94%	43	22,05%	100%

4	à	173	88,71%	22	11,28%	100%
5	mon	185	94,87%	10	5,12%	100%
6	est	177	90,76%	18	9,23%	100%
7	ou	173	88,71%	22	11,28%	100%
<b>8</b>	<b>son</b>	147	75,38%	48	<b>24,61%</b>	100%
<b>9</b>	<b>se</b>	152	77,94%	43	<b>22,05%</b>	100%
<b>10</b>	<b>ses</b>	135	69,23%	60	<b>30,76%</b>	100%
<b>11</b>	leurs	160	82,05%	35	17,94%	100%
<b>12</b>	<b>mes</b>	156	80%	39	<b>20%</b>	100%
13	<b>sont</b>	151	77,43%	44	<b>22,56%</b>	100%
14	et	169	86,66%	26	13,33%	100%
15	Sont	176	90,25%	19	9,74%	100%

Le tableau n°16 relatif aux résultats du test de correction orthographique montre, dans l'ensemble, que la situation n'est pas aussi désastreuse. Même si certains sujets ont donné de bonnes réponses de manière hasardeuse, les pourcentages de réussite obtenus par mot prouvent que la notion d'homophones grammaticaux leur est déjà familière. Il faut juste les aider à améliorer leurs performances. Étant donné qu'apprendre l'orthographe est un long processus qui interpelle toute la communauté éducative et, pour une recherche, honnête nous avons focalisé notre attention sur certains mots mal orthographiés. Il s'agit des numéros 3, 8, 9, 10, 12 et 13 respectivement les mots : *mais*, *son*, *se*, *ses*, *mes*, *sont* - régulièrement employés dans les communications orales et écrites - dont le pourcentage d'échec est supérieur ou égal à 20%. En effet, nous avons relevé les différentes manières dont les sujets ont transcrit les différents homophones :

17)	<b>MAIS</b>	<i>mes</i>	<i>m'est</i>	<i>mets</i>	<i>mai</i>	<i>m'ai</i>	<b>Total</b>
		32	7	2	1	1	43
	<b>Pourcentage</b>	74,41%	16,27%	4,65%	2,32%	2,32%	100%

18)	<b>MES</b>	<i>mais</i>	<i>mai</i>	<i>*mait</i>	<i>m'est</i>	<i>mets</i>	<b>Total</b>
		30	6	1	1	1	39
	<b>Pourcentage</b>	76,92%	15,38%	2,56%	2,56%	2,56%	100%

Les tableaux 17 et 18 montrent que la majorité des apprenants ne distinguent pas le « *mais* » (conjonction de coordination) du « *mes* » (adjectif possessif). Ils parviennent même à les transcrire par d'autres mots comme : *mai, m'est, mets, m'ai, \*mait*.

19)

	<i>ce</i>	<i>cet</i>	* <i>çe</i>	<i>ces</i>	<b>Total</b>
<b>SE</b>	38	2	2	1	43
<b>Pourcentage</b>	88.37%	4.65%	4.65%	2.32%	100%

20)

	<i>ces</i>	<i>C'est</i>	<i>cet</i>	<b>Total</b>
<b>SES</b>	56	3	1	60
<b>Pourcentage</b>	93.33%	5%	1.66%	100%

Concernant les tableaux 19 et 20, près de 95% des sujets mettent *ce, cet, çe, ces* en lieu et place de « *se* », également à la place de « *ses* », ils écrivent *ces, c'est, ce*.

21)

	<i>sont</i>	<b>Total</b>
<b>SON</b>	48	48
<b>pourcentag</b>	100%	100%

22)

	<i>son</i>	<b>Total</b>
<b>SONT</b>	44	44
<b>Pourcentage</b>	100%	100%

Quant aux tableaux 21 et 22, il s'agit des homophones « *son/sont* » respectivement adjectif possessif et auxiliaire être conjugué à la troisième personne du pluriel. Tous les sujets rencontrés utilisent l'un à la place de l'autre sans toutefois prêter attention au sens de la phrase.

Le test de correction orthographique a permis de relever les lacunes des apprenants. Nous pouvons en déduire que le véritable problème de ces apprenants en ce qui concerne l'enseignement /apprentissage des homophones grammaticaux est leur confusion à l'écrit ; car ils ne *transcrivent* que les sons qu'ils perçoivent au lieu de les écrire correctement. Cela s'explique d'ailleurs par la non maîtrise des règles de grammaire et surtout des classes grammaticales.



#### 4.4.2. Vérification des hypothèses

Les résultats obtenus au terme de notre recherche nous permettent de passer au crible nos hypothèses de départ.

En guise d'hypothèse générale, nous avons posé que les apprenants du cycle d'observation s'intéresseraient moins à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe et/ou des homophones grammaticaux. Nous constatons effectivement que ces derniers ne s'adonnent pas entièrement à l'étude des homophones grammaticaux tout simplement parce qu'ils n'aiment pas de prime abord le cours de Français, ce qui nous permet de confirmer cette hypothèse.

L'hypothèse de recherche n°1, qui évoquait le manque de pré-requis des élèves de la classe de 6<sup>ème</sup>s'est vérifié à travers le test de correction orthographique. Ce dernier a permis de constater qu'effectivement les apprenants écrivent les mots au hasard, soit en mettant un à la place d'un autre, soit en écrivant un autre mot qui n'a aucun rapport avec le contexte. À titre d'exemple, en lieu et place de « *mes parents sont* très affectueux », nous retrouvions malheureusement sur les copies « *mais parents son* très affectueux » voire « *\*mait parents...* » et bien d'autres erreurs encore.

L'hypothèse de recherche n°2, qui soutient que les textes établis par les institutions ministérielles ne sont pas respectés sur le terrain, est également confirmée, car certains enseignants sont en marge des NAP et développent chacun une démarche à particulière. La diversité des manuels scolaires inadéquats croît, partant de là, les résultats escomptés ne sont point atteints.

L'hypothèse de recherche n°3 portant sur l'idée selon laquelle l'adéquation entre les manuels et les nouvelles approches pédagogiques améliorerait le niveau des apprenants en orthographe grammaticale et homophones grammaticaux, est aussi validée. Compte tenu des résultats obtenus, les enseignants de Français – même si c'est une minorité – pensent que les savoirs contenus dans les manuels devraient être en relation avec les situations de vie concrètes pour faciliter l'usage desdites notions.

#### 4.4.3. Suggestions à la communauté éducative

L'étude menée sur le thème de l'orthographe des homophones grammaticaux amène à faire des suggestions aux intervenants dans l'action éducative pour une didactique révisée de l'orthographe grammaticale et des homophones grammaticaux.

L'œuvre d'éducation n'étant pas une tâche de manœuvre, ces suggestions sont loin d'être des recettes, mais, elles sont plutôt présentées sous forme d'idées susceptibles de guider

la conception et l'organisation des pratiques de classe. Il s'agit des propositions d'activités qui tiennent compte du contexte camerounais avec des effectifs pléthoriques, des conditions de dénuement stupéfiant. Ainsi, avons-nous fait recours l'APC dont l'efficacité n'est plus à démontrer, parce qu'officiellement reconnue dans les communautés éducatives. Mais par réalisme, nous n'ajoutons que quelques volets compatibles avec la situation vécue.

Rappelons notre deuxième hypothèse de recherche formulée : les textes établis par les institutions en charge de l'éducation ne seraient pas respectés au niveau de leur exécution en classe. Celle-ci s'est vérifiée par l'inadéquation entre les programmes arrêtés et les manuels proposés ; raison pour laquelle, nous nous tournons en premier lieu vers les pouvoirs publics. L'approche par les compétences, relevant des approches situées, étant encore en cours d'adaptation, semble déjà développer les compétences des apprenants en ce qui concerne la résolution des problèmes.

Mais nous souhaiterions, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux en particulier et en général du Français, que le livre de l'élève soit adapté aux situations de vie réelles vécues par l'apprenant, car la compétence n'est développée que face à une situation<sup>20</sup> donnée. Pour construire un programme de formation dans l'APC, Philippe Jonnaert pense que le premier stade est d'établir une banque de situations que les destinataires de la formation pourront traiter efficacement. Pour lui, il faut mettre l'accent sur les situations, les actions et les ressources utiles à leur agir ou traitement compétent. Selon cette conception constructiviste, le rôle du formateur reviendra juste à mettre en place les conditions et la situation qui amèneront les apprenants à construire des connaissances viables, qu'ils améliorent par leur mise en action et en situation des connaissances effectives.

En outre, le MINESEC devrait multiplier les infrastructures (construction des salles de classe) pour éviter des effectifs pléthoriques qui empêchent les enseignants de bien exercer leur tâche et les élèves eux-mêmes d'écouter et de retenir les notions dispensées parce que serrés entre eux, ou n'ayant parfois pas de place assise. Et Mendo Ze (1999 :19) de s'exclamer : « Que peuvent-ils apprendre quand ils sont serrés les uns contre les autres, traqués par les voisins, griffés par les autres parce qu'ils savent que le regard de l'enseignant est inefficace ? » Or, si les conditions de travail sont favorables, l'enseignant pourra maîtriser sa classe et parvenir aux résultats escomptés.

---

<sup>20</sup> Philippe Jonnaert définit la situation comme un « tout contextuel » assimilé à un champ d'activités définies par les relations interactives d'une personne avec son environnement.

Si pour Yves Chevallard (1985), la didactique est « le jeu qui se mène entre un maître et son élève », alors les cours décloisonnés permettront à l'enseignant non pas de couvrir l'étude des homophones grammaticaux, mais de veiller chaque fois à leur distinction pendant les autres leçons de Français en corrigeant les erreurs observées dans leurs cahiers ; car, l'enseignement de l'orthographe est un long processus indissociable aux savoirs procéduraux de l'élève. Pour que ce jeu soit davantage fascinant et attractif, nous proposons avec André Ouzoulias que les élèves s'attèlent à acquérir une conscience orthographique, c'est-à-dire prendre en compte la différence orthographique et sémantique plutôt que l'identité phonique. Pour ce faire, il faut développer le processus du lire/écrire qui leur permettra de réduire considérablement le taux d'erreurs. De même, sous l'égide de Michel Martin, nous voudrions que l'attention soit portée aux besoins et au rythme des élèves ainsi qu'aux contraintes temporelles, en faisant appel aux exercices ludiques (étant donné qu'on est en classe de sixième), à des conseils et exemples précis qui permettront à l'enseignant de faciliter un apprentissage efficace de l'orthographe. Il s'agit entre autres d'un aspect ludique de l'apprentissage afin de réconcilier l'élève avec l'orthographe ; de la multiplication des exercices variés tant du point de vue du contenu que du minutage ; des types de dictées permettant l'acquisition formative des connaissances et le travail en ateliers ; il faudrait ajouter à cela des outils efficaces qui donnent aux enseignants les moyens de remédiation individualisés.

En fin de compte, le travail mené dans ce dernier chapitre a permis d'apporter des éléments de réponses aux différentes hypothèses initialement émises à l'introduction générale. Face aux résultats de l'enquête, nous nous sommes proposée de faire quelques suggestions à l'endroit de la communauté éducative au sujet de *comment enseigner les homophones grammaticaux ?*



## **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Pour la réalisation de cette étude, notre point de départ était le constat selon lequel les apprenants du sous-cycle d'observation éprouvent des difficultés à distinguer les homophones grammaticaux ; ils les confondent entre eux, voire avec les homophones lexicaux en expression écrite.

Au terme de notre travail, il convient de rappeler tout de même que cette recherche portait sur l'orthographe des homophones grammaticaux en classe de sixième. Il était question de savoir ce qui empêche les apprenants de ce niveau de maîtriser l'orthographe des homophones grammaticaux ; en d'autres termes, pour quelle(s) raison(s) les transcrivent-ils plutôt que de les écrire ? Pour répondre à cette préoccupation, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle les apprenants du cycle d'observation s'intéresseraient moins à l'enseignement-apprentissage de l'orthographe et/ou des homophones grammaticaux, ceci après avoir présenté l'état des lieux des travaux réalisés autour du thème de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe. Nous avons organisé notre étude en trois chapitres.

Dans le premier chapitre intitulé *De la clarification des concepts aux problèmes liés à l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux*, nous avons pris soin d'expliquer les termes clés de l'étude, entre autres : orthographe, homophones, transcription, écriture. Ensuite nous avons présenté quelques types de transcription, enfin nous avons identifié les problèmes d'enseignement et les problèmes d'apprentissage rencontrés dans les salles de classe. Le second chapitre dont le titre est *De l'enseignement-apprentissage de l'orthographe grammaticale*, a permis de réviser les objectifs généraux et spécifiques qui régissent l'enseignement de l'orthographe et les différentes méthodes d'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux. Nous avons aussi fait voir que la norme d'écriture des homophones grammaticaux relève du sens et du contexte de production de l'énoncé, non pas de l'identité phonique qui cause les confusions. Il s'est avéré que la maîtrise des classes grammaticales également, est un facteur favorable à l'acquisition des homophones grammaticaux. Le troisième chapitre enfin a consisté en la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats qui ont donné lieu à quelques suggestions.

L'enjeu de cette recherche était de répondre à nos interrogations initiales : Qu'est-ce qui est à l'origine de la confusion des homophones grammaticaux chez les élèves de la classe de sixième ? Peut-on établir une corrélation entre les textes officiels en vigueur et les méthodes d'enseignement pratiquées en situation classe ? Que faut-il faire exactement pour pallier ces insuffisances orthographiques ?

De ce qui précède, il en ressort que, malgré les différentes méthodes didactiques préconisées pour l'amélioration de l'acquisition des homophones grammaticaux par les

apprenants, en particulier ceux du sou-cycle d'observation, le rendement reste quelconque parce que certains parmi eux ne s'intéressent pas à la matière du Français, encore moins à l'orthographe grammaticale. Ils affichent une désinvolture et un manque d'engouement inquiétants.

De plus, les apprenants du cycle d'observation n'ont pas de pré-requis de la classe de CM II (où lesdits homophones sont déjà enseignés), ils ne maîtrisent pas les règles d'orthographe et même de grammaire qui sont assez complexes ; ils se trompent par conséquent sur l'écriture correcte des mots homophones. Nous avons également constaté qu'il existe un décalage entre les textes purement théoriques qui stipulent la manière d'enseigner et leur exécution sur le terrain, tout simplement parce que certains enseignants n'arrivent pas à s'arrimer aux nouvelles approches pédagogiques. Mais, qu'à cela ne tienne, il est fort possible d'améliorer le rendement des élèves en orthographe grammaticale et en homophones grammaticaux en passant par les enseignements qui prennent en compte la morphologie des mots, la syntaxe et bien entendu la sémantique des énoncés. Notons aussi que l'adéquation entre les manuels et la nouvelle approche pédagogique – APC, prenant le cas précis de la classe de sixième – est la bonne clé pour la pratique efficace des approches situées étant donné que la plupart de ces apprenants parviennent déjà à trouver un couple d'homophones sur deux, ce qui est non négligeable.

Au sortir de ce travail, nous suggérons, en ce qui concerne le système éducatif francophone au Cameroun, que l'accent soit davantage mis sur les exercices d'entraînement en orthographe grammaticale, précisément sur les homophones grammaticaux par le biais par exemple des jeux concours orthographiques qui pourraient amener les élèves à aimer l'orthographe et à maîtriser ces homophones complexes au premier abord. Nous avons aussi, sur la base des travaux de Nina Catach, suggéré que les méthodes d'enseignement soient plus rationnelles à l'instar de l'APC qui donne la possibilité à l'apprenant de développer un agir compétent face à une situation problème, à partir des ressources qu'il a lui-même mobilisées ; preuve que son intelligence est en veille. Cette approche devrait être matérialisée dans les manuels mis au programme pour qu'il y ait congruence entre les pratiques d'enseignement et la production d'écrits attendue des apprenants.



## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- **Aktouf, Omar** (1987) *Méthode des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, Québec, PUQ, P. 213.
- **Angoujard, André** (1994) *Savoir orthographier*, Éducation, Hachette, INRP Paris, pp. 20-21.
- **Apajie Ngoule, Emmanuel** (2015) *L'Enseignement des homophones grammaticaux aux apprenants du FLE (Français Langue Étrangère)*, Mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S Yaoundé, (inédit).
- **Belinga Bessala, Simon** (2005) *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Éd. Clé, Yaoundé.
- **Benveniste, Blanche**, et alii (1990) *Le français parlé. Étude grammaticale*, Paris, éd. Du CNRS.
- **Benveniste, Émile** (1966) *De la subjectivité dans le langage*, in : « *Problèmes de linguistique générale* », Pris : Gallimard, pp. 258-266.
- **Bled, Édouard & Odette**, (1985) *Cours d'orthographe*, Cours Moyen, Classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, Paris, Hachette.
- **Cappeau, P., Gadet, F.** (2010) « *Transcrire, ponctuer, découper l'oral : bien plus que de simples choix techniques* », cahiers de linguistique, pp. 187-202.
- **Catach, Nina** (2003) *L'orthographe, Que sais-je ?*, PUF.
- **Catach, Nina** (avril 1994) « *Les homophones dans l'enseignement de l'écrit* », in Dilangue, bulletin de linguistique, vol.5, citée par C. Fisher.
- **Corder, Stephen-Pit** (1980) « *Que signifient les erreurs des apprenants ?* », traduction, langage, mars, n°57.
- **Duchesne, Julie** (2012) *Les Erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions des futurs enseignants*, Mémoire de l'exigence partielle de la maîtrise en linguistique, université du Québec à Montréal.
- **Duchet, Claude**, Tournier Isabelle, (1994) « *Sociolinguistique* » dans le dictionnaire universel des littératures, vol. 3, PUF.
- **Essono, Jean-Marie**, (1998) *Précis de linguistique générale*, Paris, l'Harmattan, pp. 77-78.
- **Feudjeu Dongmo, Servine** (2002) *L'Enseignement de l'orthographe au cycle d'éveil*, Mémoire de Di.P.E.S. II, E.N.S Yaoundé, (inédit).



- **Fournier, Marie-Emmanuelle** (2012) *Apport d'un code pictographique dans la rééducation de l'orthographe des homophones grammaticaux chez les dysorthographiques*, mémoire d'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université Bordeaux, Segalen.
- **Galisson Robert & Coste Daniel**, (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- **Ghiglione, et Matalon**, (1985) *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*, Paris, Armand Colin.
- **Grawitz, Madeleine** (1991) *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, p.11
- **Grevisse, Maurice** (1986) *Le bon usage*, 11<sup>e</sup> édition, Gembloux, Duculot, 1980, N°1142, 12<sup>e</sup> édition, refondue par Gosse, André.
- **Guion, Jean et Jeanine** (1990) *Apprendre l'orthographe*, Paris, Hatier.
- **Jaffré, Jean Pierre et alii** (1995) *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan.
- **Jaffré, Jean-Pierre** (2006) « *Pourquoi distinguer les homophones ?* » in *Langue française*, N°151, pp. 25-40.
- **Klinkenberg, Jean-Marie** (décembre 2007) *La norme du français : d'un modèle centré au modèle polycentrique*, constellations francophones, publifarum, n°7.
- **Le Grand Robert** de la langue française, 2005
- **Leibniz**, (1832) *Lettre à Jean Frédéric*
- **Léon, P.** (2007) *Phonétisme et prononciation du français*, Armand Colin.
- **Lessomo Edene et alii**, ['sans date'] *Le français dans le cycle d'observation*, manuel conforme à l'approche par compétences avec entrée par les situations de vie. Belles lettres Cameroun, Coll. Savoirs.
- **Martthey, Marinette** (2006) « *L'évolution de l'orthographe : entre habitudes et outils* ». L'éducateur, pp. 34-36.
- **Mballa Aboui, Pauline Elvire** (2012) *De L'évaluation de l'orthographe : proposition du mode de correction par pourcentage*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, (inédit).
- **Mendo Ze, Gervais** (2008) *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, PUF, pp. 36-37.
- **Michel-Martin**, (2012) *Jeux d'orthographe*, paris, Hachette.
- **MINEDUC**, *Programme de français*, extrait du premier cycle, Yaoundé, 1982.

- **MINESEC, Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13août 2014** portant définition des programmes d'études des classes de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>.
- **Morel, M.-A., Danon-boileau, L.** (1998). *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Paris : Ophrys
- **Mounin, Georges** (1974) *Dictionnaire de linguistique*, Paris,
- **Mube Ntso, Guy Valéry** (2015) *Relations interactions, lecture/écriture en cycle d'orientation : cas de la classe de 3<sup>ème</sup>*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, (inédit).
- **Ngo Matemb, Martine Stéphanie** (2010) *L'Orthographe au cycle d'observation de l'enseignement technique : l'apport de la pédagogie différenciée et l'autocorrection dans l'activité pédagogique*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, (inédit).
- **Nkoum, Benjamin Alexandre,** (2005) *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*, Yaoundé presse de l'UCAC.
- **Oho, Adolphine** (2012) *Didactique de l'orthographe d'usage et tolérances orthographiques*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, (inédit).
- **Olivier Lawrence et alii,** (2005) *L'élaboration d'une problématique de recherche*, Paris, L'harmattan.
- **Pena-Ruiz, Henry** (1986) *Philosophie de la dissertation*, Paris, Bordas, p.283.
- **Piveteau, Jean** (1975) *Stratégie pour un changement éducatif, recherche pédagogique et culture*, Paris, Aude cave, p. 46. , cité par Adolphine OHO.
- **Reboul, Olivier** (1980) *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF.
- **Sautot, Jean Pierre** (2002) *Raisonnement sur l'orthographe du cycle 3*, CRDP de l'académie de Grenoble, p.8
- **Singly (de) François** (2012) *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Armand Colin, coll. « 128 ».
- **Tamba, Irène** (2005) *La sémantique*, PUF, Que sais-je ?
- **Tessier, Gisèle** (1993) *Pratique de recherche en sciences de l'éducation* : Rennes : P.U.R. p.155.
- **Toya Ngnabe, Rachel Estelle** (2010) *Performances orales et écrites des apprenants de français : approche didactique des dissymétries*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, (inédit).

- **Université de Yaoundé I**, Commission scientifique consultative de la FALSH (2008)  
*Normes de présentation et d'évaluation des mémoires et des thèses*, IGE, Yaoundé.
- **Vigner, Gérard** (1994) *Écrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, Clés.



**ANNEXES**

# TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS .....	ii
LISTE DES ABRÉVIATIONS .....	iii
LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS .....	iv
RÉSUMÉ.....	v
ABSTRACT .....	vi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : DE LA CLARIFICATION DES CONCEPTS AUX .....	10
PROBLÈMES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE .....	10
DES HOMOPHONES GRAMMATICaux .....	10
1.1.De la clarification des concepts.....	10
1.1.1.Orthographe.....	10
1.1.2.Homophones.....	11
1.1.3.Écriture .....	12
1.1.4.Phonétique .....	12
1.1.5.Transcription .....	12
1.2.Des types de transcriptions.....	13
1.2.1. Transcription comme représentation .....	13
1.2.2. Transcription phonologique .....	15
1.2.3. De la transcription phonétique .....	16
1.3. De l'identification des problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de homophones grammaticaux .....	17
1.3.1. Des problèmes d'enseignement.....	18
1.3.2. Des problèmes d'apprentissage .....	19
CHAPITRE 2 : DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE .....	21
L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE.....	21
2.1. Des objectifs de l'enseignement de l'orthographegrammaticale .....	21
2.1.1. Des objectifs généraux .....	21
2.1.2. Des objectifs spécifiques .....	22
2.2. De l'observation de l'enseignement/apprentissage des homophones .....	22
Grammaticaux .....	22
2.2.1. De l'apprentissage de l'orthographe .....	23
2.2.2. Des méthodes des enseignants .....	24
2.2. 3. Des fiches de préparation .....	25

2.2.3.1. Fiche n°1 .....	26
2.2.3.2. Fiche n°2 .....	27
2.2.4. De l'analyse comparative des fiches pédagogiques .....	31
2.2.5. De l'approche pédagogique et didactique .....	32
2.3. De la norme d'écriture des homophones grammaticaux .....	33
2.3.1. Des classes grammaticales aux homophones grammaticaux .....	34
2.3.2. De l'apport de la sémantique dans l'acquisition des homophones grammaticaux .....	36
CHAPITRE 4 : ENQUÊTE, EXPLOITATION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS .....	39
4.1. De la problématique .....	39
4.1.1. Hypothèses .....	39
4.1.2. Objectif et intérêt de l'étude .....	40
4.1.3. Délimitation de l'étude .....	40
4.2. De la formulation des variables .....	41
4.2.1. Variables indépendantes .....	41
4.2.2. Variables dépendantes .....	41
4.2.3. Indicateurs .....	42
4.3. De la procédure d'enquête .....	44
4.3.1. Population d'étude .....	44
4.3.2. Échantillonnage .....	44
4.3.3. Instrument d'enquête .....	45
4.3.4. Déroulement et difficultés de l'enquête .....	45
4.4. Présentation, analyse et interprétation des résultats .....	46
4.4.1. Les questionnaires .....	46
4.4.1.1. Questionnaire adressé aux élèves .....	46
4.4.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants .....	50
4.4.1.3. Test adressé aux élèves .....	54
Tableau n°16: Récapitulatif des résultats de la correction orthographique .....	54
4.4.2. Vérification des hypothèses .....	57
4.4.3. Suggestions à la communauté éducative .....	57
CONCLUSION GÉNÉRALE .....	60
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	63
ANNEXES .....	68