



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 26 – juillet 2015

La dictée, une pratique sociale emblématique

Numéro dirigé par Catherine Brissaud et Clara
Mortamet

SOMMAIRE

- Catherine Brissaud et Clara Mortamet : *Présentation*
- Malo Morvan : *La skrivadeg, une communion en paradoxes*
- Evelyne Delabarre et Marie-Laure Devillers : *Mise(s) en œuvre d'une activité orthographique : la dictée*
- Téguia Bogni et Mohamadou Ousmanou : *Pratiques de la dictée en classe de français dans l'enseignement secondaire au Cameroun. Analyse des approches et de la performance d'élèves dans un lycée à Ngaoundéré*
- Danièle Cogis, Carole Fisher et Marie Nadeau : *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*
- Catherine Combaz et Marie-Laure Elalouf : *Une phrase dictée, trois enseignants, trois formes d'étayage*
- Véronique Miguel Addisu : *Conscience métalinguistique et norme orthographique : qu'apprend-on en corrigeant sa dictée ?*
- Bruno Trosseille par Catherine Brissaud : *Entretien : La place de la dictée dans les évaluations conduites par la DEPP*
- Sophie Anxionnaz : *Le barème graduel : l'évaluation de la dictée au service des apprentissages*
- Eugenie Grace Eshoh Ndobu et Veronica Ebica Odey : *Difficultés et erreurs dans le passage de la phonie à la graphie en dictée de langue française : cas des apprenants du FLE de l'université de Calabar (Nigéria)*
- Jeanne Gonac'h : *Des variations orthographiques dans les dictées de CMI*
- Sophie Briquet-Duhazé : *La dictée de lettres : qu'en est-il au CMI ?*
- Jean-Pierre Jeantheau : *La dictée dans les enquêtes sur la « littéracie » des adultes : pratiques, résultats, exemples d'analyses, perspectives.*
- Carole Blondel et Jeanne Conseil : *La dictée dans l'enquête IVQ : variation et compétences d'écriture des scripteurs en difficulté avec l'écrit dans les régions Haute-Normandie et Rhône-Alpes*
- Mickaël Lenfant : *La dictée dans un bilan orthophonique : analyse psycho-sociolinguistique des données de l'étalonnage du texte à trous d'Exalang 8-11 ans*

PRATIQUES DE LA DICTÉE EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN. ANALYSE DES APPROCHES ET DE LA PERFORMANCE D'ÉLÈVES DANS UN LYCÉE À NGAOUNDÉRE

TÉGUIA BOGNI* et Mohamadou OUSMANOU**

***Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation du Cameroun**

****Laboratoire LADYRUS – Langues, dynamiques et usages, Université de
Ngaoundéré**

Le professeur de français lutte sans cesse et souvent triche avec la compréhension auditive. Les dictées sont des illustrations constantes des déficiences phonétiques des étudiants. Après un bon entraînement audio-oral, on voit disparaître des fautes. (Pierre et Monique Léon, 1964 : 2)

En plein contexte de réforme du système éducatif depuis bientôt trois ans, le Cameroun vit un moment important de son histoire, tout au moins sur le plan de l'éducation. L'introduction depuis 2012 de l'*Approche par compétence* avec entrée par des situations de vie (APC-ESV) suscite de nombreuses interrogations, autant chez les enseignants que chez les parents. Parmi les innovations, ou plutôt devra-t-on parler d'*énoovation*¹, selon la terminologie adoptée, on trouve la substitution de la dictée traditionnelle par la correction orthographique. Or lors des évaluations de classe, tout comme au BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle), la performance des élèves inquiète. Les séances de remise des copies se sont ritualisées en un festival de zéros sur vingt que les élèves commentent eux-mêmes avec beaucoup d'ironie, malheureusement. La solution proposée avec la nouvelle approche, connue sous le nom de « correction orthographique », loin de régler le problème, en crée de nouveaux : au lieu de corriger les erreurs introduites dans un texte par l'enseignant, les élèves en ajoutent d'autres. Il est question pour nous, dans le cadre de cet article, de mesurer l'efficacité et la pertinence

¹ Concept emprunté à Gélimas (2004 : 36) pour qui l'innovation diffère de l'*énoovation* en ce sens que la première entraîne un changement radical dans les pratiques, tandis que la seconde procède d'un changement progressif partant de celle qui existe. La pratique dite *énoovatrice* « consiste [...] à engager les enseignements dans un processus de renouvellement des pratiques existantes [qui] devraient émerger des pratiques nouvelles ». L'emploi de ce terme, lors de l'implémentation de l'APC au Cameroun, fait partie d'un discours visant à présenter l'introduction de cette approche dans le système éducatif comme une évolution harmonieuse, face à des enseignants dont certains sont sceptiques et d'autres conservateurs.

de l'utilisation de la dictée comme moyen d'évaluation de l'orthographe en classe de français. L'étude part de l'analyse des copies des élèves de 3^e, à laquelle on associe l'examen des cahiers de textes pour confronter les leçons dispensées par les enseignements avec les notions que l'on veut évaluer au travers de la dictée.

Contexte de l'étude : corpus, objectifs et méthode

Le corpus de l'étude est constitué essentiellement des copies d'élèves, de la classe de 3^e du lycée de Ngaoundéré-Mardock², que nous avons recueillies auprès des enseignants. Il s'agit des copies de dictée pour le compte de l'évaluation de la première séquence (texte en annexe). À ces copies, nous avons ajouté l'examen du cahier de textes de la classe de 3^e. L'étude vise principalement deux objectifs : mesurer l'efficacité de la dictée comme mode d'évaluation en partant des pratiques de classe, formuler quelques solutions adaptées au contexte camerounais. L'étude se veut à la fois quantitative et qualitative. Dans un premier temps, nous procédons à un travail de repérage et de classification des types d'erreurs suivant la typologie proposée par Nina Catach (1980). À partir des données chiffrées obtenues, nous formulons, ensuite, quelques interprétations explicatives sur l'origine des erreurs, sur les corrélations entre les enseignements dispensés et l'épreuve proposée, et sur les pistes de solution.

Les pratiques actuelles de la dictée au Cameroun

La dictée constitue le principal outil d'évaluation de l'orthographe au Cameroun. En dehors du cycle d'observation, où elle a été remplacée depuis trois ans par la correction orthographique, à la faveur de l'introduction de l'approche par compétence³, la dictée est encore très présente dans les pratiques de classe ; elle l'est au Brevet, comme elle l'est dans les évaluations de fin de séquence. Le plus souvent elle intervient à titre de contrôle, et très peu à titre d'exercice ou d'entraînement. Au Cameroun, la pratique de la dictée a fait l'objet de nombreuses études, dont certaines très poussées, comme celle de Pauline Elvire Mballa (2012) ont débouché sur des propositions pour l'amélioration de l'évaluation de l'orthographe française, notamment un procédé de correction par pourcentage.

La dictée porte généralement sur un texte de longueur moyenne (moins de 200 mots) écrit en français contemporain. Le texte de la dictée sur lequel porte cette étude n'a fait l'objet d'aucune étude au préalable. Il ne s'agit donc pas d'une dictée préparée. En ce qui concerne le mode de correction, on observe des pratiques assez diversifiées et quelquefois instables, en fonction des situations et des enseignants. Même s'il est vrai qu'il existe des textes officiels qui recommandent de tenir compte à la fois des mots écrits avec erreurs et ceux écrits sans erreurs, dans les pratiques seules les erreurs sont considérées. Pauline Elvire Mballa (2012) relève à ce sujet que les textes officiels sont ambigus sur la correction de la dictée. Nous ne

² Établissement scolaire situé sur les rives du cours d'eau appelé Mardock, à quelques centaines de mètres du centre urbain de Ngaoundéré. Ngaoundéré est classée parmi « les villes secondaires » par Michel Simeu-Kamdem (2010). Nos remerciements vont à Paul Fankem et Édouard Dahirou, tous deux enseignants de français au lycée de Ngaoundéré-Mardock, pour l'aide dans le recueil du corpus. Nous exprimons également notre gratitude à Gilbert Daouaga et Gilbert Willy Babena pour l'aide qu'ils nous ont apportée dans le dépouillement des données.

³ Il s'agit somme toute d'une approche thématique de l'enseignement ; l'idée centrale étant de mettre en relation les apprentissages à l'école et la vie des apprenants. La difficulté pour ce qui est de l'enseignement de la langue est qu'il est quelquefois difficile d'« enfermer » certains faits linguistiques dans des thèmes généraux. Par exemple, y a-t-il une syntaxe de la vie quotidienne ? Une syntaxe de la vie économique ? Une syntaxe de la vie socio-culturelle ? Ces questions peuvent sembler caricaturales de l'image de l'approche par compétence, mais elles soulignent certaines inquiétudes légitimes de la part des enseignants.

pouvons donner ici que quelques indications sommaires des critères de correction⁴. En référence aux modifications apportées en 1997, les correcteurs utilisent la grille de notation suivante :

Moins deux (- 2) points pour les fautes de grammaire et de conjugaison

Moins un (- 1) point pour les fautes d'orthographe d'usage

Moins un (- 1) point pour chaque mot omis ou ajouté

Moins un quart (- 1/4) de point pour une faute d'accent qui ne modifie pas le sens du mot et l'absence de ponctuation ou de majuscule à concurrence d'un point sur l'ensemble de la dictée

Moins un (- 1) point pour le nombre écrit en chiffre

Moins un demi (- 1/2) point pour l'absence de trait d'union ou d'accent modifiant le sens du mot. (P.E. Mballa, 2012 : 29)⁵

Le système cible donc uniquement ce qui est faux. Il pousse certains enseignants et observateurs à considérer que le système est injuste vis-à-vis de l'apprenant qui est jugé seulement sur ses faiblesses. Cela peut aussi expliquer ce constat fait au niveau institutionnel⁶ : « De tous les exercices de la classe de français, l'orthographe, sous forme de dictée, est celui dont les résultats sont les plus mauvais et qui est à l'origine de la controverse au sujet de la baisse du niveau scolaire » (MINEDUC, 2012 : 58). Nous montrerons ici un autre aspect pouvant expliquer la faiblesse des résultats : le fait que la relation entre cette épreuve et les leçons n'est pas toujours clairement perceptible.

Analyse de la performance des élèves : constantes et adéquation du mode d'évaluation aux enseignements

Catégorisation des erreurs des élèves

L'analyse que nous faisons s'appuie sur une typologie des erreurs⁷ en matière d'orthographe française établie par Nina Catach (1978). En procédant à quelques réaménagements de cette classification, nous avons établi six catégories notées par des lettres de la manière suivante :

- catégorie A : erreurs de type calligraphique ;
- catégorie B : erreurs de type idéogrammique ;
- catégorie C : erreurs liées à une mauvaise segmentation ;
- catégorie D : erreurs de type phonogrammique ;
- catégorie E : erreurs de type morphogrammique ;
- catégorie F : erreurs de type logogrammique.

Le dépouillement des copies a permis d'obtenir le nombre d'occurrences de chaque catégorie d'erreurs dans le corpus. Sur l'ensemble des 50 copies, 831 erreurs ont été relevées ; ce qui donne en moyenne 16 erreurs par copie. Le tableau qui suit donne une vision complète du nombre d'occurrences des erreurs par catégorie.

⁴ Pour les détails, on pourra consulter P. E. Mballa (2012 : 27-30).

⁵ Barème fixé par l'arrêté No 111/C/7/MINEDUC/SG/IGP/DEXC du 9 avril 1997.

⁶ La publication du *Curriculum des enseignements* en 2012 a été présentée comme une étape d'expérimentation. Le *Programme d'études* qui paraît en 2014 est présenté aujourd'hui comme le véritable document officiel, signé par le Ministre des enseignements secondaires.

⁷ Il est important de préciser que cette étude se veut avant tout une description des faits linguistiques. L'emploi que nous faisons du terme *erreur*, et non pas *faute* vise à marquer cette option descriptive et non pas normative.

Tableau 1 : Nombre et pourcentage d'erreurs par catégorie

Catégorie	A	B	C	D	E	F
Nombre d'erreurs	22	90	56	291	224	148
Pourcentage	2 %	11 %	7 %	35 %	27 %	18 %

Quelques observations méritent d'être faites sur ces chiffres. Les erreurs de type phonogrammique et morphogrammique constituent plus de la moitié du total des erreurs sur les copies, soient respectivement 35 % et 27 %. Les confusions d'origine logogrammique forment la troisième source d'erreurs avec 18 %. Pour comprendre la prépondérance de ces trois catégories d'erreurs, il est important d'analyser chacune des catégories en relation avec les enseignements dispensés.

Approche quantitative et qualitative des erreurs recensées par catégorie

Les erreurs de type calligraphique et idéogrammique

Les erreurs de type calligraphique sont toujours en relation avec les problèmes idéogrammiques. Ainsi, la bonne formation d'une lettre par exemple implique de manière incidente les principes d'écriture en majuscule ou en minuscule. Une confusion entre point interrogatif et point exclamatif apparaît régulièrement. La majuscule en début de phrase, malgré ce que l'on peut penser, demeure un véritable problème. Même si les élèves connaissent bien la règle, ils ne l'appliquent pas toujours. Il nous semble que ce problème est lié à une difficulté : la distinction même entre lettres majuscules et lettres minuscules. Le cas le plus frappant est une copie où l'élève a écrit entièrement le texte en capitales (texte en annexe). Des interrogations peuvent être formulées à ce niveau : l'élève sait-il ce qu'est une majuscule ? Que sait-il de la relation majuscule/minuscule dans l'écriture ? Sait-il seulement qu'il existe des règles qui régissent l'écriture en majuscule et en minuscule ? Notre hypothèse est que l'apprentissage de la ponctuation reste très marginal dans les pratiques de classe.

Les erreurs de segmentation

Le découpage de la chaîne parlée en unités à l'oral peut s'avérer très difficile pour les apprenants. Cette difficulté prend souvent des proportions plus importantes lorsque l'apprenant baigne dans un milieu multilingue. La liste suivante répertorie les erreurs de segmentation qui apparaissent le plus dans notre corpus.

Tableau 2 : Agglutination et déglutination de mots

	Formes erronées	Formes correctes
1	Qui <i>n'a guerre</i> encore trainait	<i>naguère</i>
2	mais depuis <i>l'ont temps</i>	<i>longtemps</i>
3	pour un <i>jenome</i>	<i>jeune homme</i>
4	du haut des kotes <i>des cendres</i>	<i>descendre</i>
5	<i>de couvrir</i> comme à cour d'elle	<i>découvrir</i>
6	Jasmin m'avais <i>a prix</i>	<i>appris</i>
7	la bicyclette <i>eteint</i> instrument	<i>est un</i>

Dans un cas, l'erreur porte sur un segment orthographié en deux items alors qu'il devrait l'être en un ; dans un autre, le segment est orthographié en une unité alors qu'il représente deux items. La mauvaise segmentation peut se doubler d'un problème de type logogrammatique, notamment une confusion d'origine homonymique. C'est le cas dans la confusion entre *des cendres* et *descendre*. Plus saisissant encore, le cas de **jenome* pour *jeune*

homme est sans doute imputable à l'enchaînement des deux unités. Même si de nombreux exercices sont proposés aux élèves sur les confusions engendrées par l'homonymie, il y a très peu d'exercices sur les phénomènes de suture à l'intérieur du texte. Le cas de **eteint* pour *est un* [etœ] montre aussi comment la structure morphologique est en congruence avec des phénomènes phonétiques et phonologiques.

Les erreurs de type morphogrammique

Celles-ci constituent l'une des catégories d'erreurs les plus nombreuses du corpus. Les difficultés liées aux phénomènes d'accord grammatical restent assez importantes : l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel des noms, accord du participe passé, entre autres. Voici quelques exemples de ces erreurs.

Tableau 3. *Accords incorrects*

	Formes erronées	Formes correctes
1	<i>c'étais la première</i>	<i>c'était la première</i>
2	<i>les bords lointain de la route qui s'écarte et fleurisse</i>	<i>les bords lointains de la route qui s'écartent et fleurissent</i>
3	<i>celle-ci étais</i>	<i>celle-ci était</i>
4	<i>un pauvre garçon comme mois qui n'a guerre trainaient</i>	<i>un pauvre garçon comme moi qui naguère traînais</i>
5	<i>des paysage</i>	<i>des paysages</i>
6	<i>les bors lointain</i>	<i>les bords lointains</i>

Les erreurs de type phonogrammique

Les difficultés relatives à une prononciation erronée ont généré le plus grand nombre d'erreurs. La récurrence de ce type d'erreurs montre suffisamment la place prépondérante qu'occupe la phonétique dans l'apprentissage d'une langue, de surcroît une langue qui n'est pas la sienne au départ. C'est ce que souligne Guy Capelle dans la préface de l'ouvrage Pierre et Monique Léon (1964 : XI) :

Une audition et une phonation correctes conditionnent la bonne compréhension orale et facilitent l'expression. Ce sont, le plus souvent, les objectifs immédiats de la classe de français langue étrangère, ainsi que le recommandent d'ailleurs les instructions données aux professeurs dans la plupart des cas.

Or, si globalement les jeunes Camerounais, notamment ceux qui vivent en zone urbaine, sont au contact avec le français dès leur jeune âge, il reste que parmi eux beaucoup, en excluant les cas de Yaoundé et Douala⁸, pratiquent au préalable une langue camerounaise. Ce fait mérite d'être pris en compte. Pourtant, le nouveau *Programme d'études* (2014 : 3) affirme le choix d'une didactique du français langue première :

Les enjeux de l'enseignement du français langue première sont d'abord politiques et sociaux, en ce sens que le français est une des langues grâce à laquelle l'apprenant – futur citoyen – peut entrer en contact avec les services publics et sociaux et intégrer la communauté nationale.

⁸ La situation de ces deux villes est assez différente des autres villes camerounaises, notamment celles du nord. Léonie Métangmo-Tatou (2001) souligne que cette singularité des trois régions (Extrême-nord, Nord et Adamaoua) conduit à une situation où la langue véhiculaire, le *fulfulde*, supplante le français dans bien des cas. Par ailleurs, pour une description détaillée de la situation linguistique à Douala, on pourra consulter Valentin Feussi (2006).

Il faut effectivement reconnaître que malgré le statut officiel du français pour un certain nombre de Camerounais, le français demeure une langue de travail, une langue de l'école et qu'en dehors du cadre formel et institutionnel, les langues camerounaises occupent une place plus importante que le français. Si cette situation n'est pas suffisamment prise en compte, elle risque de déboucher sur une éducation reposant sur une politique des efforts vains. En effet, comment comprendre cette volonté de considérer l'apprentissage du français comme langue première dans un contexte où l'on a des langues nationales si ce n'est comme du « forcing », un « entêtement » ?

Dans le contexte du Cameroun, le recours aux procédés de phonétique corrective pourrait être d'un apport capital. En effet, Pierre et Monique Léon (1964) proposent des techniques et exercices, en fonction des niveaux (apprenants débutants, moyens, forts). Pour fixer les idées, nous partirons des exemples suivants provenant de notre corpus.

Tableau 4. Erreurs phonétiques

	Formes erronées	Formes correctes
1	<i>Jamain</i>	<i>jamais</i>
2	<i>Sieur</i>	<i>sueur</i>
3	<i>Estrument</i>	<i>instrument</i>
4	<i>Pleurissent</i>	<i>fleurissent</i>
5	<i>Dévait</i>	<i>devait</i>
6	<i>Pauvret</i>	<i>pauvre</i>
7	<i>Dépuis</i>	<i>depuis</i>
8	<i>Gambe</i>	<i>jambe</i>
9	<i>Eteint</i>	<i>est un</i>

L'exemple (1) est une erreur que l'on entend de façon constante au Cameroun, même chez les locuteurs adultes. Les exemples (5) et (7) illustrent un problème connu des didacticiens du français, la distinction entre les voyelles accentuées et voyelles non accentuées. Des solutions à ce type de problèmes existent. On peut notamment exploiter efficacement les procédés de correction des timbres vocaliques par les oppositions (fermée/ouverte). L'exemple (9) concerne la syllabation, notamment une liaison ayant entraîné une perception erronée du segment prononcé : une unité au lieu de deux unités lexicales. Les cas (3) et (4) sont singuliers, car ils montrent, peut-être plus que les autres, l'influence de la langue première de l'apprenant. En effet, la prononciation [estrymã] se rapproche davantage d'une langue camerounaise, qui probablement dans notre contexte est le *fulfulde*, langue véhiculaire de la région. Quant à (4), il nous conforte dans l'hypothèse de l'influence du *fulfulde*⁹, puisque dans cette langue les phonèmes [f] et [p] se retrouvent dans un jeu d'alternance consonantique. Toutes ces observations tendent à confirmer l'idée que les apprenants opèrent des transpositions d'une langue A (leur langue première) sur une langue B (le français). Le choix d'une didactique du français langue première paraît totalement inapproprié.

La corrélation entre les enseignements et les évaluations

Si l'on part du principe que l'évaluation consiste à vérifier l'acquisition des enseignements, on est en droit de s'interroger sur les relations entre les leçons d'orthographe dispensées en classe et l'épreuve de dictée proposée en guise d'évaluation. En partant des notes du cahier de

⁹ On ne pourrait cependant pas généraliser cette hypothèse, car la pratique de l'alternance consonantique connaît des variations en fonction des locuteurs et des situations. Mais on maintiendra que les locuteurs en ont conscience même s'ils ne la pratiquent tous.

textes de la classe, nous pouvons faire un certain nombre de constats. Le tableau qui suit présente les leçons dispensées par l'enseignant, à raison d'une heure par semaine.

Tableau 5 : *Leçons d'orthographe faites lors de la première séquence*

Date	Titre de la leçon figurant dans le cahier de textes ¹⁰
Leçon du 08 septembre 2014	<i>Prise de contact</i>
Leçon du 16 septembre 2014	<i>Voyelles, consonnes, semi-consonnes et sons du langage</i>
Leçon du 30 septembre 2014	<i>La ponctuation</i>
Séance du 07 octobre 2014	<i>Évaluation de la première séquence</i>

Pour mesurer l'efficacité de l'épreuve, nous nous proposons de répertorier les occurrences des difficultés ayant fait l'objet d'une leçon à l'intérieur du texte de dictée. L'analyse des données statistiques en confrontation avec les enseignements fait apparaître deux constantes majeures.

Premièrement, la leçon de phonétique est sans nul doute très indiquée, comme le prouve la performance des élèves décrite ci-dessus. Mais comment expliquer alors une si mauvaise performance des élèves ? La réponse ne se trouve-t-elle pas dans la démarche didactique même ? Il faut reconnaître que l'attitude des enseignants de français vis-à-vis de l'enseignement des aspects phonétiques de la langue, dans notre contexte, est toujours ambivalente : d'une part, il y en a qui rechignent, probablement pour des raisons de méconnaissance ou connaissance lacunaire, d'aborder la notion en classe ; d'autre part, il y en a qui s'efforcent d'enseigner les notions de manière assez grossière, se limitant le plus souvent au listage des phonèmes. L'évaluation, dans ce dernier cas d'espèce, se focalise le plus souvent à un exercice de transcription. Cette approche, même si elle a le mérite de faire apprendre les symboles phonétiques –ce qui ne saurait être un objectif en soi– reste peu efficace. Plutôt que d'exiger des élèves la maîtrise d'un système de symboles nouveaux, et qui se distingue et s'éloigne la plupart du temps du système de l'alphabet des lettres qu'ils connaissent, ne gagnerait-on pas à les faire travailler sur des activités visant l'identification des symboles et la prononciation correspondante, des cas de non-correspondance entre les systèmes de lettres et de sons ? Bref, le problème se situerait au niveau des pratiques et des choix pédagogiques.

Le deuxième constat à faire se rapporte aux difficultés de type morphogrammique. Elles constituent nous l'avons vu 27 % du total des erreurs. Or aucune leçon sur une difficulté morphologique n'était prévue au cours de la séquence. Les contraintes liées à la planification des leçons dans le projet pédagogique ont pour effet de restreindre les activités d'enseignement à quelques notions par séquence didactique. Ceci a certes l'avantage d'éviter des dispersions et des digressions, mais en même temps l'enseignant se trouve confiné à cette planification alors que l'étendue des difficultés lui impose quelquefois d'outrepasser ces limitations.

Comme on peut le constater, l'épreuve ne permet pas de se faire une idée précise de la représentativité des notions enseignées. Du coup, le choix d'évaluer les élèves par une dictée peut être questionné. Dans le cas d'espèce, l'option d'un exercice à trous, ou d'une dictée qui cible les difficultés apprises peut être une solution efficace.

¹⁰ La formulation du titre est celle de l'enseignant.

De quelques solutions

Sur la philosophie et l'approche didactique

Il est une observation assez frappante que l'on peut faire lorsqu'on lit le nouveau programme d'études qui vient d'être adopté. Il y est précisément indiqué qu'au Cameroun, on enseigne le français comme langue première. Ceci parait totalement absurde lorsque l'on sait que le Cameroun connait une situation linguistique assez complexe : à côté du français et de l'anglais qui ont le statut de langues officielles, il faut ajouter les nombreuses langues camerounaises, avec une importance variée en fonction des situations. Si l'on exclut les villes métropolitaines comme Yaoundé et Douala, où dans certaines familles les enfants sont très tôt en contact avec le français, il reste que de nombreuses familles camerounaises pratiquent une ou plusieurs langues locales. Il est dans ce cas quelque peu absurde d'enseigner le français comme langue première, d'autant plus qu'il existe tout un appareillage théorique spécialisé en fonction du statut de la langue : didactique du FLS (Français langue seconde), ou du FLE (Français langue étrangère). Dans le cas camerounais, l'approche qui sied est celle du français langue seconde.

Sur les activités d'enseignement et d'apprentissage

Le choix de la didactique du FLS implique de façon quasi systématique la prise en compte des langues locales avec lesquelles le français partage l'espace linguistique. D'ailleurs, les langues et cultures camerounaises ont été introduites dans le système éducatif camerounais. Les interactions et les échanges entre ces deux disciplines – français d'une part, langues et cultures camerounaises d'autre part – s'avèrent impératifs. Parmi les activités les plus utiles, il y a notamment les exercices de prononciation qui pourraient, sur la base des corrections phonétiques, effectuer des rapprochements ou des différences entre les langues, des exercices relatifs aux régionalismes en français et l'influence entre les français et les langues locales.

Par ailleurs, il faut dépasser un certain réductionnisme qui consiste toujours à évaluer les pratiques en termes de vrai/faux. La complexité est consubstantielle à la langue : les ambiguïtés, les déformations et les erreurs font partie du système linguistique. L'apprentissage de la langue devra en tenir compte. Il faut donc travailler à installer, chez l'apprenant, des aptitudes qui lui permettent de raisonner sur ses propres erreurs comme le relève Antoine Culioli et al. (1981 : 127) :

Plus précisément, une "bonne réponse" n'est bonne que si elle peut être "argumentée" par celui qui la produit, et une "erreur" est une bonne chose pour l'apprentissage si elle découle logiquement d'une hypothèse que l'apprenant peut expliciter, car la discussion de cette hypothèse conduira alors à une ré-évaluation de la grammaire provisoire et à son amélioration.

Dit autrement, il convient d'amener les apprenants à réfléchir à leurs propres productions pour les amener à une plus grande autonomie. Le danger, c'est surtout de considérer les phénomènes langagiers comme figés, car on se retrouve très vite en train de mener des activités monotones, et totalement coupées des situations réelles de production de discours. Quel intérêt aurait un mot ou une forme linguistique pour l'apprenant s'il ne l'entend ni l'emploie dans son environnement ? Certes, on pourrait y trouver une valeur historique ou esthétique, mais sont-ce là des éléments prioritaires ? Notre avis est que l'apprentissage de l'orthographe, comme celui des autres composantes de la langue, est un travail permanent. L'originalité de l'approche proposée par Catherine Brissaud et Danièle Cogis (2011) réside dans la réflexion de l'élève sur ses propres erreurs : identification, analyse et remplacement

par la forme correcte. Ceci permet d'éviter cette sorte de déphasage qu'on observe entre la leçon d'orthographe et son évaluation.

Sur l'évaluation de l'orthographe

Si l'on s'en tient aux résultats de nos analyses, la dictée semble inefficace comme mode d'évaluation dans notre contexte : plus de 60 % ont une note de zéro sur vingt. Même s'il est vrai que la dictée demeure un moyen de vérifier le niveau de connaissance en orthographe qui a ses avantages, elle demeure problématique dans notre contexte. Mais la suppression de la dictée n'est certainement pas la solution : il faut la pratiquer en alternance avec d'autres types d'évaluation. Le caractère assez instable de la morphologie du français ne facilite pas une acquisition quasi automatique, mais plutôt par étape. Dans un tel cas, les exercices qui ciblent une difficulté particulière semblent plus appropriés. On pourrait par exemple travailler sur la prononciation, la ponctuation d'un texte, la place des majuscules, les homophones, entre autres. Ces exercices peuvent prendre la forme d'un exercice à trous, d'identification de la forme correcte, etc. Et ainsi, la dictée viendrait donc en dernier lieu pour consolider l'ensemble.

Éléments de conclusion

Le but de la présente recherche était de répertorier et de comprendre les différentes difficultés des élèves face à une évaluation d'orthographe. Nous avons pu recenser en tout 831 écarts sur 50 copies pour une dictée de 111 mots. Ces écarts ont été classés en cinq catégories. Les exemples choisis montrent à suffisance les fautes que les élèves peuvent commettre. Il apparaît que les erreurs liées à la phonétique sont les plus nombreuses, avec un taux de 35 %. Comment aurait-il pu en être autrement quand les élèves n'ont reçu qu'une seule leçon d'orthographe, d'une heure de surcroît, sur les sons de la langue française ? On constate alors que ces élèves, qui reviennent de vacances, n'ont pas correctement assimilé les sons de la langue. Une telle situation aurait pu être prise en compte. On note en outre qu'il n'y a eu aucun exercice d'application pour les leçons dispensées. Par ailleurs, d'autres erreurs analysées à la lumière des facteurs extralinguistiques nous ont permis de comprendre qu'elles sont sujettes à la complexité sociolinguistique du Cameroun, précisément à la cohabitation du français et des langues camerounaises puisque, dans le cas d'espèce, le choix de la didactique du français langue première est inadapté. En somme, une évaluation d'orthographe devrait être axée sur les leçons dispensées avec exercices à l'appui, en tenant compte d'éventuels aspects périphériques comme les langues en contact, le temps des leçons ou encore le niveau même des élèves, au préalable. En complément de ces résultats, il faudra sans doute, pour prolonger la réflexion, sonder les représentations que ces élèves ont eux-mêmes de leurs pratiques de l'orthographe du français.

Bibliographie

- ARRIVÉ M., GADET F., GALMICHE M., 1986, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Paris, Flammarion.
- BRISAUD C., COGIS D., 2011, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, Paris, Hatier.
- BURY J-M., 2005, *L'Orthographe en classe. Pour enrichir nos pratiques*, Paris, éditions AAPT.
- CATACH N., 1978, *L'orthographe*, PUF, Paris.

- CATACH N., 1991, *L'Orthographe en débat. Dossier pour un changement*, Paris, Nathan.
- CATACH N., 2011, *L'Orthographe*, P.U.F., Que sais-je ?
- CULIOLI A., DESCLÉS J-P. avec la collaboration de Raphael Kaboré et Djamel-Eddine, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Reproduction photographique du manuscrit original, septembre.
- FEUSSI V., 2006, *Une construction du français à Douala-Cameroun*, Thèse de linguistique, Université Française Rabelais-Tours, 4 octobre 2006.
- LÉON P., LÉON M., 1964, *Introduction à la phonétique corrective*, Paris, Hachette/Larousse.
- MBALLA P. E., 2012, *De l'évaluation de l'orthographe : proposition de mode de correction par pourcentage*, Mémoire de DIPES II, École normale supérieure de Yaoundé.
- MÉTANGMO-TATOU L., 2001, « 1996 : Cap significatif dans la dynamique des langues au Cameroun », dans *Cameroun 2001 : Politique, langues, économie et santé*, Paris, l'Harmattan, pp. 33-60.
- MÉTANGMO-TATOU L., 2010, « Ethnies et langues », dans *Atlas de l'Afrique-Cameroun*, Paris, Éditions du Jaguar, pp. 94-95.
- MINistère de l'ÉDUCation nationale (MINEDUC), Arrêté No 111/C/7/MINEDUC/SG/IGP/ESG/DEXC du 9 avril 1997 portant organisation de l'examen du Brevet d'Étude du Premier Cycle.
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun- Inspection générale des enseignements, juillet 2014, *Guide pédagogique du programme de français première langue. Enseignement secondaire général. Classes de 6^e et 5^e*.
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, 2012, Curriculum des enseignements du sous-cycle d'observation de l'enseignement secondaire (6e, 5e).
- Ministère des enseignements secondaires du Cameroun, *Programme d'études 6^e et 5^e : français*, Inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des lettres, arts et langues, août 2014.
- SIMEU-KAMDEM M., 2010, « Urbanisation », dans *Atlas de l'Afrique-Cameroun*, Paris, Éditions du Jaguar, pp. 120-121.

Annexes

1. Texte de la dictée passée dans les classes de 3^e au Lycée de Ngaoundéré-Mardock le 13 octobre 2014

Un voyage à bicyclette

Je n'avais jamais fait de longue course à bicyclette. Celle-ci était la première. Mais depuis longtemps, malgré mon mauvais genou, en cachette, Jasmin m'avait appris à monter. Si déjà pour un jeune homme ordinaire, la bicyclette est un instrument amusant, que ne devait-elle pas sembler à un pauvre garçon comme moi qui naguère encore traînais misérablement la jambe, trempé de sueur dès le quatrième kilomètre !... Du haut des côtes, descendre et s'enfoncer dans le creux des paysages ; découvrir comme à coups d'aile, les bords lointains de la route qui s'écartent et fleurissent à votre approche : traverser un village d'un instant et l'emporter tout entier d'un seul coup d'œil...

Alain Fournier, 2014, III^eme partie – Chapitre 3 « Une apparition », *Le Grand Meaulnes*, éditions storylab, n. p.

2. Deux exemples de copies extraits du corpus

<p>A: 01 B: 04 C: 01 D: 46 E: 11 F: 05</p> <p>Lundi le 13 octobre 2014</p> <p>Diète Un Voyage en bicyclette</p> <p>ma vie journalière se déroule dans la province d'Alsace. C'est de la première fois que depuis longtemps, malgré mes mémoires de voyage, en cachet, j'ai pu me faire à l'idée de monter si haut pour un simple homme endigué la bicyclette et un instrument amusant, que me dére fait pas tomber d'un pouce de hauteur commencent, qui, m'a servi en ces lieux, m'ont permis de faire, dans le temps de Suel des le quatrième kilomètre...</p> <p>Du fait de cette descente et non pas dans le creux des pages</p>	<p>LUNDI LE 13 OCTOBRE 2014</p> <p>EVALUATION DE LA PREMIERE PERIODE EPRUVE DE DIETE</p> <p>DIETE : UN VOYAGE A BICYCLETTE</p> <p>JE N'AVAIS JAMAIS FAIT DE LONGUES LAISES A BICYCLETTE. CELLE-CI ETAIT LA PREMIERE. J'AI MIS BEAUCOUP LONG TEMPS MALGRÉ MON GENDRE EN L'ACHAT J'AI N'AVAIS ARIEN A MON-TE. SI BEAUCOUP POUR UN JEUN - HOMME DRAINAI-RE LA BICYCLETTE EST UN EXERCICE QU'IL NE DEVAIT-ELLE PAS. S'EMBIER A UN POUVE CRIZON COMME MOI, QUI NE SUITE ENCORE. TRAVAILI M'ESTRIE EN ENI LA VITE DE TRAVAILI SIEUX, AÉS LE QUATRIEME KILOMETRE...</p> <p>TU HOUI RE LOIE, REGENDE REI S'EMFONCEZ DANS LES QUELIX DU PAYS SEGE, RE COLYRIER COMME LE HOUI A LOUE. S'EM LA HOUI QUI M'ESTRIE S. RE LA ROUTE QUI S'ELABRIE ET FIEUXIENI A VOIRE A POUHE, TRAYER SER</p>
--	---

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Benoit Leblanc, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolaï, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffelec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro :

Margaret Bento, Marie-Madeleine Bertucci, Jacqueline Billiez, Marie-Line Bosse, Véronique Castellotti, Anne Dister, Martine Dreyfus, Valentin Feussi, Claudine Garcia-Debanc, Emmanuelle Huver, Jean-Pierre Jaffré, Fabrice Jecic, Jean Le Du, Normand Labrie, Gudrun Ledegen, Fabienne Leconte, Marinette Matthey, Bruno Maurer, Agnès Millet, Marie-Louise Moreau, Marie-Françoise Morin, Jean-Christophe Pellat, Corinne Totereau, Fanny Rink, Pierre Sève.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425