



HWEHWEMUDUA

ISSN-L: 3080-1621

ISSN-P: 3080-1613

REVUE HWEHWEMUDUA

Revue des Lettres, Sciences Humaines et Sociales



Université Peleforo GON COULIBALY
UFR Sciences Sociales
Korhogo - Côte d'Ivoire

www.hwehwemudua.net



revue.hwehwemudua@gmail.com

REVUE DES LETTRES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

HWEHWEMUDUA



Vol.2, N°2, Juin 2026

Site : <https://www.hwehwemudua.net>

Courriel : revue.hwehwemudua@gmail.com

Université Peleforo GON COULIBALY

UFR Sciences Sociales

BP 1328 Korhogo

LIGNE EDITORIALE

Essentielle pour le progrès de la société, les lettres, sciences humaines et sociales jouent un rôle fondamental. Elles permettent de comprendre le passé, d'entretenir la mémoire de l'humanité, de mieux comprendre l'humain dans la société, de développer la capacité d'analyse et de rédaction, d'enrichir les autres sciences et technologies par le questionnement de leurs impacts sociaux, culturels et environnementaux, de mieux anticiper l'avenir avec discernement et humanité, et de construire une société équilibrée. Quoi de mieux que des productions scientifiques pour la diffusion et la promotion des acquis de la recherche, des connaissances. C'est dans ce dynamisme que s'inscrit la revue ***Hwehwemudua***, qui se présente comme une lucarne d'expression, de diffusion et de promotion des résultats de recherche des universitaires.

Le choix du nom de la revue n'est pas anodin. *Hwehwemudua* qui peut être traduit par « bâton de mesure », dans la langue *twi*, est un symbole Adinkra issu de la culture akan. Il représente l'excellence, la persévérance et la qualité du travail. Il rappelle donc l'importance de l'effort et de la détermination pour atteindre l'excellence. Tout comme ce bâton, cette revue est un espace de partage, de diffusion de travaux rigoureusement menés par les universitaires qui y soumettent des manuscrits originaux.

Dans un contexte où les échanges interculturels et interdisciplinaires se font plus que jamais indispensables, la revue en papier et en ligne, ***Hwehwemudua*** qui est une revue pluridisciplinaire à parution trimestrielle, se positionne comme un vecteur de connaissances susceptibles de nourrir le débat, de stimuler l'innovation et de contribuer à l'enrichissement des sciences humaines et sociales, des lettres, langues et des civilisations.

Le Comité de rédaction espère que la lecture de cette revue vous inspirera autant qu'elle l'a animé lors de son élaboration. Que ces pages soient pour vous une invitation à explorer et à enrichir votre regard sur nos sociétés, en perpétuelles mutations.

Le Comité de rédaction

ISSN-L 3080-1621 // ISSN-P 3080-1613

COMITÉ ÉDITORIAL

Directeur scientifique :

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur Titulaire d'Archéologie, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

Directeur de publication :

KOUAKOU N'dri Laurent, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

Rédacteur en Chef :

N'GORAN Kouadio Adolphe, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Secrétaire d'édition :

KOUAME N'founoum Parfait Sidoine, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Secrétaire adjoint d'édition :

KOFFI Amani, Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Trésorier :

ATCHIE Amon Guy Serge, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

Webmaster :

KOUAKOU Kouadio Sanguen

COMITÉ SCIENTIFIQUE

ALLOKO N'guessan Jérôme, Directeur de recherches de Géographie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

ALLOU Kouamé René, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

ASSANVO Amoikon Dyhie, Maître de Conférences de Linguistique, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAHA Bi Youzan Daniel, Professeur Titulaire de Sociologie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAMBA Mamadou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara de Bouaké, Côte d'Ivoire

BATCHANA Eossohanam, Professeur Titulaire d'Histoire, Université de Lomé, Togo

BEKOIN Raphael Tanoh, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

BIRBA Noaga, Maître de Conférences d'Archéologie, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

BROU Cho Julie Eunice, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

FAYE Ousseynou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Cheick Anta Diop, Sénégal

GAYIBOR Théodore Nicoué Lodjou, Professeur Titulaire d'Histoire, Université de Lomé, Togo

GOLE Koffi Antoine, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches d'Histoire, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique (CNRST), Burkina-Faso

KOFFIE-BIKPO Céline, Professeur Titulaire de Géographie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KONE Issiaka, Professeur Titulaire de Sociologie, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

KONIN Severin, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUADIO N'Guessan Jérémie, Professeur Titulaire de Linguistique, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUAKOU N'dri Laurent, Maître de Conférences d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOUAME Aka, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur Titulaire d'Archéologie, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

KOUASSI N'Goran François, Directeur de recherches de Sociologie, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

KOUDOU Dogbo, Maître de Conférences de Géographie, Université Péléforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

LATTE Egue Jean Michel, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

MIAN Newson Kassy Mathieu Assanvo, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

NENKAM Chamberlain, Maître de Conférences d'Histoire, Université de Yaoundé, Cameroun

OUATTARA Tiona, Directeur de recherches d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny - Côte d'Ivoire

SANGARE Abass Souleymane, Professeur Titulaire d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

SILUE Pébanagnanan David, Maître de Conférences de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY

SINAN Adama, Maître de Conférences de Sociologie, Université Peleforo GON COULIBALY

SOHI Blesson, Maître de Conférences d'Histoire, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

SOTINDJO Dossa Sébastien, Professeur Titulaire d'Histoire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

COMITÉ DE LECTURE

AGUIE Yhattey Hervé Thierry, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY

ANGOUA Adjé Séverin, Maître de Conférences d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

AYEMOU Kadjomou Ferdinand, Maître-Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

BAKAYOKO Yaya, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

BAMBA Fatoumata, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

BANGALI N'goran Gédéon, Maître de Conférences d'Histoire, Université Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

BOUHO Gnionté Armel, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

COULIBALY Kassoum, Maître-Assistant de Philosophie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

COULIBALY Moussa, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

COULIBALY Wayarga, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

COULIBALY Yalamoussa, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

DJAMALA Kouadio Alexandre, Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

GOULEDEHI Kinva Via Jean Alda, Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KABA Brahim, Maître-Assistant d'Histoire, Université Julius Nyerere de Kankan, Guinée

KABORE Adama, Assistant d'Histoire, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

KANE Métou, Maître-Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KAZIO Didjè Jacques, Assistant d'Archéologie, Université de Bondoukou, Côte d'Ivoire

KEWO Zana, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Bassoma, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Diloman, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

KONE Kapiéfolo Julien, Maître-Assistant de Géographie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

KONE Kpassigué Gilbert, Maître-Assistant d'Histoire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

LAGO Blé Angelin, Maître-Assistant d'Histoire, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

LOUKOU Yao Serges Bonaventure, Maître-Assistant d'Archéologie, Université cheikh Anta Diop, Sénégal

MENE Yao Fabrice-Alain. Davy, Maître-Assistant d'Histoire, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OKOU Kouakou Norbert, Maître-Assistant de Sociologie, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OUATTARA Brahim, Maître-Assistant d'Histoire, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

OUATTARA Lancina, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

OUEDRAOGO Serges Noël, Maître-Assistant d'Histoire, Université Norbert Zongo, Burkina-Faso

SEKA Jean-Baptiste, Maître de Conférences d'Histoire, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

SIDIBE Nohan, Maître-Assistant d'Histoire, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

TOURE Gninin Aicha, Maître-Assistant d'Archéologie, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

TRAORE Bakary, Assistant de Lettres Modernes, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire

VIDO Arthur, Maître de Conférences d'Histoire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin

YAO Akpolè Daniel, Maître-Assistant de Philosophie, Université Peleforo GON COULIBALY, Côte d'Ivoire

YEO Mamadou, Maître-Assistant d'Histoire, Université Polytechnique de San-Pedro, Côte d'Ivoire

ZADOU Zidy Armand Didier, Maître de Conférences d'Anthropologie, Université Jean Lorougnon Guédé, Côte d'Ivoire

SOMMAIRE

1. **Les archives judiciaires, une source d'information stratégique pour une justice inclusive et transparente**, Aboubacar 1 SYLLA.....1-14
2. **Universalisme des droits et justice procédurale : quel statut juridique pour les minorités homosexuelles ?**, Kinimo Bienvenu Lagloire N'ZI.....15-30
3. **Le marché de gros de Bouaké : entre sécurité alimentaire et développement socio-économique en Côte d'Ivoire : 1998-2024**, N'Goran Alphonse BROU & Bi Bouet Benoit Junior KALLOU.....31-43
4. **Le rythme musical Bollo super : entre enracinement culturel et recompositions contemporaines**, Vagbé Gethème IRIE Bi & Guikahué Daniel BISSOU,.....44-55
5. **Manifestations actuelles des formes de violences au sein des établissements scolaires secondaires dans la commune d'Abobo (Côte d'Ivoire)**, MANDE Ali, ADJE Effoué Dominique, Paul DIEDHIOU & EHUI Prisca Justine.....56-70
6. **Au-delà de la critique de l'ethnophilosophie : Paulin Hountondji et la mise en exergue de la responsabilité des philosophes africains**, David Pierre AVOCES.....71-85
7. **L'expérience du régime parlementaire en Haute-Volta (actuel Burkina Faso) sous la IIème république (1970-1974)**, Fadougo COULIBALY.....86-101
8. **Patrimoine graphique et design typographique : les poids Akan comme matrice de conception d'une police d'écriture**, IRIÉ Hermann Anges Fabrice.....102-112
9. **Délos, un carrefour commercial d'esclaves et de denrées de première nécessité à l'époque Hellénistique**, Ibrahima DIAMANKA.....113-126
10. **Le niveau en orthographe française en France et au Cameroun : analyses comparatives et apports didactiques**, ESSEBE-EKWELGEN Charlotte...127-144
11. **Pédagogie de l'accessibilisation et autodétermination des enfants à besoins éducatifs spécifiques : cas de l'école publique primaire inclusive de Founangue–Maroua – Cameroun**, KOLLO Betehe Manet & OYONO Michel Tadjuidje.....145-160
12. **Déclin ou apogée du mouvement pentecôtiste en Côte d'Ivoire ? (XIX^e siècle-XX^e siècle)**, TUO Yadjo-N'Taly Issouf.....161-182

13. **Les Samoriens dans le pays Mona-Ouan (1893-1898), KAMATÉ Ladj**.....183-199
14. **Corrélations et causalités entre changements de lois fondamentales et violences politiques en Afrique subsaharienne : cas de la Côte d'Ivoire, Lako OUATTARA**.....200-218
15. **De la vallée du Sénégal au soudan français : destins croisés de MAMADOU RACINE et MADEMBA SY (XIX^e-XX^e siècles), Mamoudou SY**.....219-237
16. **Les normes informelles et la survie des régimes démocratiques, OUEDRAOGO Hamado**.....238-246
17. **Le fleuve Nil dans la construction de la civilisation de l'Égypte ancienne, Kapeubé Hervé-Maurel DANKOUAN**.....247-260
18. **Ressources naturelles et industries extractives : les défis environnementaux et sanitaires liés à l'exploitation du phosphate dans la région MATAM (Sénégal), Ousmane KOULIBALY, Amadou Hamath DIA & Ibrahima TOURE**.....261-273
19. **Pour l'insertion socio-professionnelle des apprenants des sciences expérimentales au Cameroun, faut-il enseigner le ou du français en classes bilingues ?, Ngala Bernard Ndzi**.....274-292
20. **Disparité de l'offre de transport et développement économique entre les communes de Thionck-essyl et de Santhiaba Manjaque (région de Ziguinchor, sud-ouest du Sénégal), COLY Roger, SAGNA Ousmane Michael Coutamaraou, NDIR Khadim**.....293-310
21. **Les tirailleurs sénégalais dans la guerre d'Indochine : engagements militaires et enjeux mémoriels d'un oubli colonial, Sadio DIALLO**.....311-330
22. **Dynamique des impacts socio-économiques et politiques des crises politiques transfrontalières dans la région de l'extrême-nord du Cameroun (2000-2020), SALI**.....331-344
23. **La paleometallurgie en milieu DII : un patrimoine de savoir-faire perdu, Innocent SARDI ABDOUL**.....345-358
24. **Autos représentations et constructions identitaires des descendants de la diaspora béninoise de Côte d'Ivoire au Bénin, Gnirgnamsoubi TOUMOUDAGOU**.....359-378
25. **L'analyse des fondements politiques de la Côte d'Ivoire dans ses relations internationales de 1959 à nos jours, Saint David YAO BÉLI**.....379-394

26. L'histoire des mosquées wahhabites en Côte d'Ivoire: diffusion, institutionnalisation et dynamiques communautaires, Yao Ange Alla
DIFFL.....395-409

LE NIVEAU EN ORTHOGRAPHE FRANÇAISE EN FRANCE ET AU CAMEROUN : ANALYSES COMPARATIVES ET APPORTS DIDACTIQUES

ESSEBE-EKWELGEN Charlotte

Sciences de l'Education, Didacticienne du français

Université de Bertoua (Cameroun)

Ecole Normale Supérieure

kedicharlotte@yahoo.fr

Résumé :

Il est fréquent d'entendre des déplorations sur le niveau de l'expression écrite des élèves en général et notamment sur celui des inscrits au premier cycle du secondaire. La présente étude se propose d'examiner le problème de la baisse de niveau en orthographe française en s'appuyant sur des investigations menées au Cameroun en 2010. Il s'agit d'établir une comparaison entre les résultats obtenus par des jeunes Camerounais et ceux des élèves Français du même niveau scolaire et de la même tranche d'âge, à partir d'une dictée commune. Cet exercice a été soumis en France à différentes périodes par des chercheurs locaux, et au Cameroun par nos soins en 2010. Le présent travail repose sur une méthodologie qui combine à la fois les approches qualitative et quantitative. L'étude ne vise pas seulement à établir une hiérarchie normative, mais elle vise également à comparer des états synchroniques du système orthographique, bien que le français ne constitue au Cameroun qu'une langue officielle parmi d'autres dans un environnement plurilingue. Les résultats obtenus mettent en évidence une baisse générale du niveau orthographique dans les deux contextes. Il s'agit dès lors d'analyser cette évolution et d'en examiner les implications du point de vue de la didactique du français.

Mots- clés : Analyses comparatives ; Baisse de niveau ; Didactique ; France et Cameroun ; Orthographe française.

THE LEVEL OF FRENCH SPELLING IN FRANCE AND CAMEROON: COMPARATIVE ANALYSIS AND DIDACTIC CONTRIBUTION

Abstract:

It is common to hear complaints about the level of students written expression in general, and particularly about that of lower secondary school students. The present study seeks to examine the issue of the decline in French spelling proficiency by drawing on investigations conducted in Cameroon in 2010. The aim is to establish a comparison between the results obtained by young Cameroonian students and those of French students of the same educational level and age group, based on a common dictation exercise. This exercise was administered in France at different periods by local researchers and in Cameroon by our own courtesy in 2010. This research is based on a methodology that combines both qualitative and quantitative approaches. Our study does not merely aim to establish a normative hierarchy; it also seeks to compare synchronic states of the orthographic system, even though French constitutes in Cameroon only one official language among others within a multilingual environment. The results highlight a general decline in orthographic proficiency in both contexts. It is therefore necessary to analyze this evolution and examine its implications from the perspective of the didactics of French.

Keywords: French spelling; drop in level; comparative analysis; France and Cameroon; didactic.

Introduction

La question de la diminution des performances en orthographe française est depuis longtemps au cœur des débats pédagogiques et didactiques. Dans sa définition la plus fondamentale, l'orthographe est la manière correcte, académique, d'écrire un mot dans une langue. Dans ce sens, on peut affirmer qu'elle est une affaire de compétence linguistique. Or, de plus en plus, on entend des remarques déplorant la baisse du niveau en orthographe chez les élèves. Des investigations ont été menées sur le terrain, notamment auprès de certains élèves des classes de troisième de quatre établissements de la ville de Yaoundé : le lycée d'Efoulan, le lycée bilingue d'Essos, le collège de la Retraite et le collège Victor Hugo. Elles nous ont permis de constater que, comme en France, le niveau en orthographe semble connaître un certain déclin. Dans ce contexte, une dictée intitulée *Les arbres*, et utilisée dans différentes enquêtes en France à plusieurs périodes, a également été administrée à des élèves camerounais dans le cadre de nos recherches. L'enquête française de 1987 a été réalisée peu de temps après la mise en place du programme de langue française de 1985. De même, celle de 2005 s'inscrit dans la continuité des orientations introduites par les programmes de 1996. Dès lors, une question s'est posée : où situer les élèves camerounais par rapport aux élèves français de 1987 et de 2005 du point de vue des compétences orthographiques ? Le présent article propose ainsi une étude comparative du niveau en orthographe française. En effet, le choix de ce sujet de recherche est motivé par les résultats d'enquêtes de terrain obtenus lors de la rédaction de ma thèse de doctorat soutenue en 2014 sur le thème « Évaluation du niveau en orthographe française en fin de premier cycle du secondaire au Cameroun : études différentielles dans quatre établissements de Yaoundé et en parallèle avec les enquêtes réalisées en France ». Le choix d'établir une comparaison entre les productions française et camerounaise, relève du fait que ces deux pays partagent en commun le français en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage. En effet, le rôle que joue le français au Cameroun est fonction de la place qu'il occupe dans les systèmes scolaire et universitaire de formation. Le français dans ce pays garde une position sociale importante de par son statut officiel. C'est également une langue de communication dans la mesure où il assure les échanges de toute nature tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du pays. C'est la langue du rassemblement parce qu'il garantit la cohésion nationale en favorisant le dialogue entre les groupes ethniques culturellement différents.

Au même titre que l'anglais, le français a été institué au Cameroun comme langue officielle, reléguant les langues locales en deuxième position. Employé dans les échanges communicatifs au Cameroun, le français tient son originalité du fait qu'il appartient à un environnement plurilingue où il côtoie non seulement l'anglais, mais également plus de deux

cents dialectes. Compte tenu de ses fonctions et des espaces sociaux qu'il occupe, le français jouit d'un statut complexe. Ces dernières décennies, on a beaucoup discuté sur les fonctions et statuts de la langue française au Cameroun. C'est dans ce sens que (D. Ngamassou, 2008) écrit : « On a dit du français ce qu'il est et ce qu'il n'est pas : langue officielle ; langue nationale pour les uns, langue maternelle, seconde pour les autres ; langue vernaculaire, et /ou véhiculaire dans un cas ; langue de domination et d'exclusion, voire langue de promotion sociale dans un autre cas ». Ces différentes représentations témoignent du caractère dynamique du français au Cameroun, notamment dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Dans ce contexte, le respect de la norme linguistique constitue un enjeu majeur. Tout écart par rapport à cette norme est souvent perçu comme une atteinte à l'intégrité de la langue. Cet article présente les articulations suivantes : l'examen des relations entre les programmes de français en France et les programmes camerounais, précédé de la présentation du corpus retenu pour l'étude ; l'analyse des résultats issus de l'enquête et pour finir, l'influence des orientations didactiques sur la baisse du niveau en orthographe française.

1- De la présentation du corpus

Entre 1986 et 1987, André Chervel et Danièle Manesse ont mené une enquête de grande ampleur sur le niveau orthographique d'élèves âgés de dix à seize ans, en comparant leurs performances à celles d'élèves ayant vécu un siècle auparavant. Cette comparaison a été rendue possible grâce à une découverte fortuite. En effet, au cours de recherches effectuées aux Archives nationales, André Chervel a mis au jour un ensemble considérable de copies d'élèves, constituant un corpus jusqu'alors inexploité de dictées scolaires. Ces documents avaient été collectés entre 1873 et 1877 par l'inspecteur général Beuvain d'Altenheim dans plusieurs centaines d'écoles du territoire français, auprès de milliers d'élèves.

Parmi ces textes, figurait une dictée, que les auteurs ont intitulé *Les arbres*, conservée à plus de trois mille exemplaires. L'exploitation de ce corpus a permis à Chervel et Manesse de contribuer à la connaissance de l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et des débats qui accompagnent sa montée en puissance à la fin du XIX. Mais elle a également eu pour objet l'évaluation du niveau des élèves de 1987.

Nous voulions inscrire, notre travail dans le débat qui agitait alors l'opinion, débat certes récurrent dans l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et des débats qui accompagnent sa montée en puissance à la fin du XIX. Mais elle a également eu pour objet l'évaluation du niveau des élèves de 1987.

L'objectif de leur recherche était double : éclairer l'histoire de l'enseignement de l'orthographe et les débats qui ont accompagné son institutionnalisation à la fin du XIX^e siècle

d'une part, et d'autre part, évaluer le niveau orthographique des élèves de la fin du XX^e siècle. Leur travail s'inscrivait dans un débat déjà très présent dans l'opinion publique concernant une éventuelle baisse du niveau en orthographe.

Cette interrogation prenait place dans un contexte scolaire profondément transformé. Depuis les années 1970, l'accès à l'enseignement secondaire s'était considérablement élargi : tous les élèves issus de l'école primaire entraient désormais de droit au collège. Cette démocratisation a entraîné une modification notable du profil scolaire et social des élèves accueillis dans le premier cycle du secondaire. Les classes de la sixième à la troisième devenaient ainsi plus hétérogènes, tant du point de vue des parcours scolaires que des compétences linguistiques. Dans ce contexte, certains enseignants ont eu le sentiment de voir apparaître au collège des élèves dont la maîtrise de la lecture et de l'orthographe semblait plus fragile.

C'est dans ce climat que s'est ravivé le débat sur un supposé « effondrement » du niveau orthographique, souvent nourri par la référence à un âge d'or antérieur où les élèves auraient maîtrisé l'orthographe dès l'école primaire.

Près de vingt ans plus tard, Danièle Cogis et Danièle Manesse ont entrepris une nouvelle enquête afin d'évaluer l'évolution du niveau orthographique des élèves français, en reprenant la dictée *Les arbres*. L'objectif principal de cette recherche était de comparer les performances des élèves à environ vingt ans d'intervalle, entre 1987 et 2005. Les résultats de cette seconde enquête ont mis en évidence une augmentation du nombre moyen d'erreurs entre ces deux dates, ce qui a relancé la discussion sur l'évolution du niveau orthographique des élèves en France.

Dans le cadre du présent travail, qui porte sur le niveau en français des élèves camerounais, la dictée *Les arbres* a également été utilisée comme outil d'évaluation. Une comparaison a donc été établie entre les résultats obtenus par les élèves camerounais et ceux observés dans les enquêtes françaises de 1987 et de 2005.

Toutefois, cette comparaison ne vise pas à établir une équivalence normative entre les deux systèmes éducatifs ni à mesurer l'écart entre le Cameroun et un hypothétique niveau de référence considéré comme idéal. Elle s'inscrit plutôt dans une perspective comparative permettant de situer les performances observées dans un cadre diachronique et international. À cet égard, l'année 2005 a été retenue comme point principal de comparaison pour deux raisons. D'une part, elle correspond à l'état le plus récent des données disponibles issues des enquêtes menées sur la dictée *Les arbres* en France. D'autre part, elle permet de situer les résultats camerounais par rapport à une étape identifiable de l'évolution du niveau orthographique des élèves français. Il convient néanmoins de rappeler que les données de 2005 s'inscrivent elles-

mêmes dans une dynamique historique marquée par une augmentation des erreurs par rapport aux résultats observés en 1987.

Ainsi, lorsque les résultats obtenus par les élèves camerounais apparaissent comparables à ceux des élèves français de 2005, cette comparaison doit être interprétée avec prudence. Elle ne signifie pas que les deux contextes scolaires présentent des situations identiques, mais qu'à un moment donné de l'évolution du niveau orthographique en France, les performances observées au Cameroun se situent dans un ordre de grandeur similaire.

2- Rapports entre programmes français et programmes camerounais

Étant donné que cette recherche repose sur une comparaison des productions écrites des élèves camerounais et français, il importe d'examiner au préalable les programmes dans lesquels s'inscrivent leurs apprentissages. À cet effet, les programmes français de 1985 et de 1996 qui correspondent respectivement aux périodes des enquêtes menées en 1987 et en 2005 sont mis en regard du programme camerounais de 2006. Cette comparaison se limite uniquement aux aspects qui sont directement liés à l'objet d'étude, à savoir l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les productions écrites du corpus témoignent d'une adéquation avec les compétences attendues à l'issue du premier cycle.

Dans cette perspective, il convient d'examiner les différentes étapes de l'enseignement de la grammaire dans les programmes français, afin d'en faire le parallèle avec ceux du Cameroun. On propose ainsi de présenter d'une part, les programmes français du point de vue des entrées langagières et des démarches pédagogiques qui les sous-tendent, et, d'autre part, la manière dont ces orientations se trouvent déclinées dans le programme camerounais du premier cycle.

2.1 Les programmes français du point de vue des entrées langagières

Les programmes de français du point de vue des entrées langagières nécessitent que l'on prenne en compte l'organisation de l'enseignement de la langue qui s'articule, dans la plupart des curricula contemporains, autour des composantes suivantes : la lecture, l'écriture, l'oral et l'étude de la langue. Celle-ci englobe des apprentissages relatifs à la grammaire qui fournit les outils conceptuels permettant de décrire le fonctionnement de la langue, au lexique et à l'orthographe. Comme le souligne Bernard Combettes, la grammaire scolaire, qu'elle soit traditionnelle ou rénovée, demeure largement héritière des catégories élaborées dans la tradition grammaticale antique, fondées notamment sur les notions de nature et de fonction. Ces

catégories visaient initialement à rendre compte des relations entre langage, pensée et logique. Il propose à travers certaines expériences, que l'accent soit plus mis sur la nature ou sur la fonction d'une unité - qu'il s'agisse d'un terme ou d'une proposition - que sur ces propositions qui sont étroitement liées aux constructions dans lesquelles ils sont utilisés. L'auteur va alors prendre des exemples de phrases pour expliciter son idée : je me suis adressé à un étudiant ; c'est à un étudiant que je me suis adressé ; c'est un étudiant à qui je me suis adressé ; *c'est à un étudiant à qui je me suis adressé. (Cette dernière phrase est erronée.)

Toutefois, il montre que l'analyse linguistique ne saurait se réduire à la simple identification de catégories grammaticales. À partir de diverses manipulations syntaxiques, Combettes met en évidence l'importance des constructions dans lesquelles les unités linguistiques sont employées. Ainsi, les notions telles que complément d'objet, adverbe, préposition ou pronom relatif ne prennent véritablement sens que dans les structures où elles apparaissent. L'observation et la pratique de ces structures devraient dès lors constituer un objectif central de l'enseignement de la langue.

Cette perspective invite à dépasser une approche strictement catégorielle de la grammaire pour privilégier une approche plus fonctionnelle, attentive aux usages de la langue dans les productions discursives. C'est dans cette optique que l'on peut comprendre l'organisation des programmes de français, où l'étude de la langue s'articule avec les autres activités langagières, notamment la lecture et la production écrite.

2.2 Les programmes français du point de vue des méthodes et démarches en France

Au cours du XX^e siècle, les principes qui ont présidé à l'élaboration des programmes de français au premier cycle du secondaire en France ont connu d'importantes évolutions surtout en ce qui concerne les méthodes d'enseignement de la langue. Au début du siècle, l'enseignement du français repose sur une approche normative de la grammaire, consacrée par la nomenclature de 1910 et restée en vigueur jusqu'en 1975. La mémorisation des règles grammaticales est privilégiée, tout comme leur application dans des exercices écrits, l'objectif étant avant tout d'assurer l'apprentissage correct de la lecture et de l'écriture.

En 1923 les textes officiels insistent sur l'apprentissage comme élément constitutif de l'unité nationale. Les instructions de 1938 évoluent en établissant une distinction entre la langue parlée (celle des élèves) de la langue écrite (celle des maîtres), et prône le « bon usage ». Avant 1973, il n'y a pas eu en France des travaux linguistiques sur l'orthographe : Saussure et Martinet s'intéressent plus à l'oral qu'à l'écrit et ne considèrent pas la transcription du français comme un système. Pour eux on ne peut donc enseigner : il serait trop long de classer

les conséquences de l'écriture. [...] Le résultat évident de tout cela c'est que l'écriture voile la vue de la langue : Elle n'est pas un vêtement, mais un travestissement. [...] la tyrannie de la lettre, l'image visuelle arrive à créer des prononciations vicieuses ; c'est là proprement un fait pathologique. (F. de Saussure, 1916, pp.99-100).

À partir des années 1970, les pratiques d'enseignement tendent progressivement à s'éloigner d'une approche strictement normative pour privilégier des démarches plus actives. Les travaux didactiques de cette période critiquent notamment les exercices structuraux jugés trop mécaniques et plaident en faveur d'activités favorisant l'observation, la comparaison et la généralisation à partir de productions langagières authentiques. L'objectif consiste alors à amener les élèves à comprendre le fonctionnement de la langue à partir de manipulations et d'expérimentations linguistiques.

L'enseignement du français s'ouvre dès lors à l'étude des textes et des discours, conduisant ainsi à intégrer davantage les activités de lecture et de production écrite dans l'apprentissage de la langue. Un accent est mis sur des démarches pédagogiques centrées sur l'analyse de la cohérence et de l'organisation des textes, ainsi que sur l'articulation entre les différentes activités langagières.

Entre 1985 et 2005, les programmes s'intéressent à l'usage de la langue dans des situations de communication variées. Les instructions officielles s'inspirent notamment des recommandations du rapport de la Commission Chevalier, qui préconise une intégration plus étroite de la lecture, de l'écriture et de l'étude de la langue. De manière parallèle, l'influence de la psycholinguistique conduit à s'intéresser de plus en plus aux processus d'acquisition des compétences langagières, ce qui se traduit par la mise en place d'activités qui visent à développer progressivement les capacités de compréhension, de rédaction et de révision des textes.

Les programmes de 1986 témoignent de cette évolution en affirmant que l'enseignement du français doit viser la « pratique raisonnée de la langue », la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes de pensée et de travail. L'étude de la langue est désormais envisagée comme un outil au service des activités de lecture et d'écriture.

En 1996, les programmes sont orientés vers la maîtrise des différents types de discours, tels que le récit ou l'argumentation, ce qui conduit à privilégier des activités d'analyse et de production de textes variés.

Face aux difficultés rencontrées par les élèves dans la maîtrise de la langue écrite, les programmes de 2008 réaffirment la nécessité de replacer l'apprentissage d'une langue normée au cœur de l'enseignement du français. Trois objectifs principaux leur sont assignés : le

développement des compétences d'expression orale, la favorisation de la lecture de textes variés et le renforcement de la capacité des élèves à produire des écrits corrects, caractérisés par une syntaxe maîtrisée, une ponctuation appropriée et une orthographe conforme aux normes de la langue.

2.3 Les programmes du français au Cameroun

Sur le plan méthodique, l'enseignement du français a connu un certain nombre d'étapes particulièrement significatives. La première méthode à analyser est la méthode directe. L'évolution de cette approche pédagogique se situe dans un contexte colonial. Le recours à la méthode directe avait pour but d'effacer complètement toute référence à la méthode par traduction promulguée à l'époque de l'occupation allemande entre 1884 et 1919 jusqu'en 1925. Cette démarche pédagogique mettait en rapport des convergences linguistiques dans un souci contrastif, de toutes les langues en présence. Elle permettait de réinvestir dans l'acquisition de la langue allemande les acquis de sa langue maternelle. Les missionnaires français s'en sont imprégnés dans leur approche didactique pendant quelques années dès 1920.

Mais le Gouverneur Général R. Antonetti dans sa circulaire n°8 du 8 mai 1925 constate que cette méthode n'était pas du tout efficace : « trop d'élèves chaque année quittent nos écoles avec un mince bagage sachant vaguement lire, ayant des notions d'écriture, ayant enregistré dans leur mémoire un certain nombre de mots français, dont ils ignorent parfois le sens exact » (J. Tabi Manga, 2000). D'où la mise sur pied d'une nouvelle politique pédagogique, la méthode directe. Cette méthode est en vigueur jusqu'en 1960 et même jusqu'en 1972.

Au lendemain des indépendances africaines la méthode directe a été durement critiquée. Car la coupure trop nette entre l'école française et l'environnement socio culturel africain est responsable d'un grand nombre d'échecs scolaires. Il a donc fallu agir rapidement. Au Cameroun l'Institut Pédagogique à Vocation Rurale (IPAR) est un mouvement général de rénovation pédagogique. Il s'est donné pour objectif de moderniser l'enseignement du français en l'accordant aux méthodes de la didactique des langues vivantes inspirée par la linguistique théorique. Cette méthode se situe dans la mouvance de la démarche structuro globale. Les principes en sont très commodes. J. Tabi-Manga en fait part : « la langue est avant tout un fait de parole. La parole constitue la première manifestation de la connaissance de langue ». Dans cette perspective elle précède l'écrit en chronologie notionnelle.

Malgré le dispositif méthodologique de cette méthode, les résultats ne furent pas à la mesure de l'espoir selon J.Tabi- Manga. En effet, la méthode structuro globale est une réussite sur le plan théorique et sur celui de la pédagogie de l'oral. Par contre on note une insuffisance déplorable sur le plan de l'écrit. Par ailleurs la technique des exercices structuraux paraît inefficace et inadéquate. La finalité assignée aux exercices structuraux est la fixation rapide du système de la langue française. Ces exercices reposent essentiellement sur la répétition et la reproduction par l'élève du même modèle. Par conséquent, ces derniers privilégient l'activité de la mémoire au détriment de l'intelligence ou de la compréhension.

3- Analyse des résultats

En France, dans les années vingt, la dictée était non seulement un apprentissage capital dans l'enseignement, mais également l'épreuve centrale des examens. Les élèves pratiquaient presque quotidiennement cette activité. Ces derniers récitaient par cœur les règles de grammaire et les mettaient en application à travers des exercices.

3.1 Études comparatives entre production camerounaise et production française

Les objectifs d'évaluation visés au cours de ces enquêtes ont été les mêmes. Il a été question de l'orthographe des mots tant au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Il s'agissait précisément de savoir écrire un mot selon le contexte. Ainsi, pour ce qui est de l'orthographe grammaticale, il fallait notamment d'une part repérer les accords du verbe avec le sujet, l'adjectif avec le nom (cela pouvant concerner les verbes de production comme réaliser, produire, accorder, conjuguer) et d'autre part reconnaître les formes verbales (cela irait pour des épreuves de reconnaissance avec les groupes d'analyse, on pourrait employer les verbes comme relever, identifier). Il s'agissait en outre de faire la liste des erreurs lexicales et grammaticales, et de voir si ces erreurs peuvent cumuler. Quant à l'orthographe lexicale il fallait établir entre autres, des relations qui existent entre les phonèmes et les graphèmes c'est-à-dire, distinguer entre homonymie d'un côté, et homophonie de l'autre. Le tableau ci-dessous illustre notre propos.

Tableau 1 : Les catégories d'erreurs

	Orthographe grammaticale	Orthographe lexicale
Savoir écrire un mot	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer les accords du verbe avec le sujet et l'adjectif avec le nom... - Reconnaître les formes verbales (personne, temps) - Reconnaître les accords sujet/nom /adjectif ; participe passé employé avec le verbe être... 	<ul style="list-style-type: none"> - Etablir les relations entre phonèmes et graphèmes (distinction entre homophonie d'un côté, homographie de l'autre) - Savoir employer les signes auxiliaires (accent, trait d'union, cédille ...)

Par la suite, il a semblé important de partir du tableau de Chervel et Manesse. Ce tableau qui établit les différentes catégories d'erreurs selon leur nature a servi de grille d'analyse des erreurs du corpus d'analyse. Cela concernait les types d'erreurs. Sur ce tableau se trouve la liste des erreurs qui peuvent relater un mot écrit (s'enfoncent, en l'occurrence) ; chaque type d'erreur étant suivi d'un exemple de forme erronée.

3.1.1. Typologie des erreurs d'orthographe de Chervel/Manesse/Cogis : l'exemple de « s'enfoncent »

Cette typologie est donnée par ordre de gravité décroissante comme l'indique le tableau 2 ci-après. Cela se vérifie au niveau de la complémentarité entre le barème de classement et le barème de correction. Pour ce qui est du barème de correction, on a 4 points de moins pour les erreurs concernant l'homophonie grammaticale ce/se, à/a, 2 points de moins pour l'orthographe grammaticale et accords, 1 point pour l'orthographe lexicale, 1/2 point, accent, nom homophone et ponctuation. Le barème de classement quant à lui peut s'interpréter comme suit et selon le tableau ci-dessous ;

- De 1 à 3, l'élève ne comprend pas ce qu'il écrit.
- De 4 à 6 il s'agit de l'orthographe grammaticale, des accords. L'élève comprend ce qu'il écrit, sauf que non seulement il l'orthographie mal mais aussi il l'accorde mal ou ne l'accorde pas du tout.
- De 7 à 8, l'erreur concerne l'orthographe lexicale sur un mot apparemment identifié.
- 9 parle des signes orthographiques, l'élève soit il se trompe en les écrivant soit il ne les écrit pas.

Tableau 2 : Répartition des erreurs

Types d'erreurs	Définition	Exemple d'erreur
1	Mauvais découpage du mot ; mot tronqué ou sauté	•sans fonce
2	Aberration dans la représentation des sons	*s'onvonce
3	Substitution de mot	•sont font
4	Cumul de faute grammaticale et lexicale	• s'enfonce,
5 et 6	La catégorie grammaticale n'est pas représentée ou elle est mal représentée	*s'enfonce, *s'enfonces
7	Orthographe lexicale	•s' enffonssent
8	Orthographe lexicale forme approchante	•s'enfonsent
9	Signes orthographiques et majuscules	• s' enfonçent

Pour Chervel, Manesse et Cogis, si l'on veut appréhender le système des erreurs, il faut tout d'abord observer leur répartition selon les grandes entrées, on se donne ainsi des éléments pour comprendre quels sont les secteurs faibles et les secteurs mieux maîtrisés de l'orthographe.

Manesse et Cogis rajoutent qu'entre les deux enquêtes de 1987 et de 2005 s'ouvrent d'autres champs de questions notamment la suivante : les erreurs des élèves dans l'une ou l'autre enquête se répartissent-elles selon le même profil ? Cette question peut également concerner la comparaison entre les élèves des enquêtes françaises et les élèves de l'enquête camerounaise.

3.1.2. Les caractéristiques orthographiques des erreurs camerounaises

Il s'agit de la répartition des erreurs en différentes catégories et le poids relatif de chaque catégorie en le comparant avec celui des élèves français de 1987 et de 2005. Par exemple sur la totalité des erreurs que font les élèves français de 2005, 14% sont des erreurs de catégorie 9 représentant les signes orthographiques ; ce pourcentage était de 19% en 1987 en France. Il y a donc eu du progrès sur ce plan. Et pour les élèves camerounais, ils ont commis 16% d'erreurs de catégorie 9.

Manesse et Cogis constatent que les élèves français de 2005 ont fait globalement plus d'erreurs que ceux de 1987. En effet, les 2 767 élèves de 2005 ont fait 37 520 erreurs dans la dictée (soit 13,55 erreurs par élève) quand ceux de 1987 au nombre de 3 048, en avaient fait 27 062, (soit 8,87 erreurs par élève).

Mais les élèves camerounais de 2010, au nombre de 525 ont, quant à eux, commis 5 911 erreurs soit 11,25 erreurs en moyenne par élève. Les types d'erreurs selon les neuf catégories peuvent se réduire en quatre grands genres comme indiqués dans le tableau ci-dessous.

- Les erreurs de compréhension correspondant aux catégories 1, 2, 3. Ici le mot dicté n'a pas été identifié, il n'est pas reconnu et ne fait peut-être pas sens pour l'élève ;
- Les erreurs grammaticales se rapportent aux catégories 4, 5 et 6, où sont impliqués les accords, la conjugaison des verbes ;
- Les erreurs d'orthographe lexicale représentant les catégories 4, 7 et 8 ;
- Les erreurs de signe concernent la catégorie 9.

Tableau 3 : Comparaison de la répartition des erreurs françaises et camerounaises (pourcentages)

Grands genres d'erreurs	Catégorie d'erreurs	Corpus France (1873)	Corpus France (1987)	Corpus France (2005)	Corpus Cameroun (2010)
Erreurs de compréhension	1	7%	3%	4%	2%
	2	3%	2%	5%	4%
	3	10%	6%	3%	7%
Erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale	4	4%	5%	8%	6%
Erreurs grammaticales	5 et 6	31%	35%	44%	46%
Erreurs d'orthographe lexicale	7	7%	10%	6%	5%
	8	18%	19%	16%	14%
Erreurs d'accent et signes auxiliaires	9	20%	19%	14%	16%
Total		100%	100%	100%	100%

On s'attendrait à trouver au Cameroun, les résultats plus proches de ceux de France de 1873 car dans ce pays, la langue française a un statut de polyglossie comme cela a été le cas en France en 1873 dans les régions d'où proviennent les dictées qui subsistent : la Bretagne vannetaise et l'Occitanie septentrionale. Ces résultats ne s'apparentent pas non plus à ceux de France de 1987. Par contre ils sont plus proche de ceux de 2005 en France ; ce qui est assez remarquable¹.

Entre 1987 et 2005, les comportements orthographiques n'ont pas substantiellement changé selon Cogis et Manesse, la répartition des fautes suivant divers types reste grosso modo la même.

Mais d'emblée, on note que si en 2005 ce sont les erreurs d'orthographe grammaticale 6, 5 et 4 qui sont les plus nombreuses comme c'était le cas en 1987, leur nombre dans l'ensemble des erreurs a beaucoup augmenté entre les 2 enquêtes ; 52% des erreurs proviennent des règles grammaticales non appliquées ou des catégories non identifiées.

¹ En effet, nos enquêtes réalisées montrent que l'effectif est pléthorique dans les salles de classe en zone urbaine. Selon les établissements il varie de 50 à 80, et parfois, on peut le retrouver autour de 100. D'autre part les conditions matérielles sont difficiles, surtout pour les établissements publics.

En 1987 c'était 40% des erreurs grammaticales qui ont été répertoriées. On peut donc faire l'hypothèse selon laquelle, ce sont essentiellement ces erreurs grammaticales qui accentuent la dégradation des résultats de 2005. Chez les élèves camerounais, ce sont aussi les erreurs d'orthographe grammaticale 4, 5 et 6 qui sont les plus nombreuses. En effet, on dénombre un total de 52% des erreurs de ce genre. Aussi les élèves camerounais et les élèves français de 2005 sont à égalité sur les erreurs grammaticales.

Par contre, en lexique les élèves camerounais ont commis moins d'erreurs que les élèves français des deux époques. Il faut souligner que pour les jeunes camerounais le vocabulaire de la dictée *Les arbres* doit leur paraître assez familier dans ce sens que le Cameroun reste avant tout, un pays agricole malgré le développement urbain de plusieurs localités. Et même comme ces élèves vivent à Yaoundé la capitale du Cameroun, il n'en demeure pas moins qu'ils sont confrontés aux réalités champêtres.

Par ailleurs, les erreurs de langue (catégories 1, 2, 3) en 2005 sont quasi au nombre qu'elles étaient en 1987. Mais les élèves du Cameroun sont ceux qui ont réalisé plus de fautes de langue ou de compréhension par rapport aux élèves français de deux années. Cependant il faut noter que ces erreurs de compréhension concernent beaucoup plus la catégorie 3 où plusieurs élèves camerounais ont bien orthographié un mot à la place du mot dicté (une analyse approfondie pourrait peut-être révéler entre autres une défaillance auditive chez certains de ces élèves). Cette question néanmoins ne peut trouver réponse, car il faudrait pouvoir avoir un accès quotidien dans les classes pour la vérifier.

En ce qui concerne les mots erronés de types 7, les élèves camerounais s'en sortent plutôt bien. Ils en ont fait 5% d'erreurs, soit 2 fois moins que les élèves français de 1987 et ils sont presque à égalité avec les élèves français de 2005 : les erreurs d'orthographe lexicale, catégories (4, 7, 8) sont moins nombreuses que celles se rapportant à l'orthographe grammaticale, que ce soit dans les deux enquêtes françaises ou dans l'enquête camerounaise.

Enfin les erreurs d'accents et signes orthographique (accents, cédilles ...) sont moindres en 2005 (14%) qu'en 1987 (19%), selon l'analyse faite par Manesse et Cogis. Les erreurs camerounaises de catégorie 9 sont de 16% ; ces erreurs sont de 2% plus que les erreurs réalisées en France en 2005 et de 3% moins que les erreurs de la France de 1987.

En définitive l'analyse de la répartition des catégories d'erreurs commises montre que tout comme les élèves français de 2005, ceux des camerounais de 2010 font moins de fautes de langue que les français de 1987. Il s'agit d'un type d'erreurs particulièrement graves ou l'élève ne reconnaît pas le mot comme entité de la chaîne parlée (il ne sépare pas par des blancs le mot de ses voisins de gauche ou de droite ou il le « tronçonne » en plusieurs unités

ou il le « mutile » gravement en oubliant des syllabes. D'autre part, cette analyse montre que ces élèves font également moins d'erreurs de signes orthographiques que ceux de 1987.

À plusieurs égards les résultats des élèves camerounais de 2010 sont plus proches de ceux des élèves français de 2005 que de ceux de 1987. Mais si la répartition des erreurs en pourcentage des élèves camerounais se rapproche de ceux de France de 2005 c'est notamment dans le domaine de l'orthographe grammaticale. On s'aperçoit que ce sont surtout les erreurs concernant l'application mécanique des règles d'accord qui ont augmenté par rapport à l'enquête française de 1987. Cela concerne non seulement la confusion entre le pluriel des noms et le pluriel des verbes, mais également les fautes d'accord entre le verbe et le sujet et entre l'adjectif et le nom. En outre la proportion des erreurs de conjugaison, de temps et de modes, des confusions *er/é*, des erreurs d'accord de participe passé et des confusions entre homonymes grammaticaux chez les élèves camerounais est remarquable.

Tout concourt donc à dire que la grammaire et notamment les accords surtout muets, reste la partie la plus difficile de l'orthographe pour ces générations d'élèves français et camerounais. Que ce soit l'accord entre le verbe et le sujet ou au sein du groupe nominal, la conjugaison, l'infinitif en *er* ou le pluriel de certains noms, sans oublier le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir, la dictée *les arbres* présente de sérieux problèmes grammaticaux dont manifestement, non seulement les élèves de France de 2005, mais également ceux du Cameroun de 2010 ont du mal à s'en sortir. En effet, les erreurs de type grammatical de ces deux enquêtes sont de 12 % plus nombreuses que celles de 1987. Cela signifie-t-il que les élèves français de 2005 et les élèves camerounais de 2010 ne comprennent pas les règles de grammaire ? Ces différentes questions suscitent un intérêt particulier à l'orthographe grammaticale.

4. L'influence de la didactique sur la baisse de niveau en orthographe française.

On peut définir la didactique du français comme un ensemble de techniques et stratégies concernant l'enseignement de cette matière. Dans sa définition la plus fondamentale, la didactique du français concerne les questions posées dans l'enseignement de la langue française. Ainsi on peut se pencher sur quelques-unes de ces questions :

4.1 L'orthographe française, un domaine complexe

La complexité de l'orthographe du français est à l'origine des difficultés liées à la didactique de cette langue. Manesse et Cogis remarquent qu'en français, déterminants, nom, adjectifs et verbes sont des mots « variables », c'est-à-dire qu'ils sont dotés de deux ou de

plusieurs formes. Les formes sont elles-mêmes déterminées par les catégories morphologiques de genre, de nombre, de mode, de temps, de personne. Tous les mots ne sont pas affectés par les mêmes catégories ; seuls les verbes varient selon le mode et le temps. Les adjectifs et certains noms peuvent avoir quatre formes. En combinant genre et nombres, les noms ont un seul genre (sauf quelques-uns comme photographe), mais la plupart ont deux nombres. Evidemment, dans un énoncé donné, une seule forme est sélectionnée.

En fonction de ce que l'on veut signifier, on parlera donc *d'un arbre* ou *des arbres*, de *la racine* ou *des racines*. On constate ici que le nombre du nom se différencie du genre, puisqu'il dépend du choix du locuteur, alors que le genre est inhérent au nom, qu'il ne relève pas d'une décision. L'adjectif quant à lui prend la forme que les catégories du nom auquel il se rapporte lui imposent, *une dure écorce*. Il en va de même pour le nombre du verbe qui dépend du nombre du sujet qui le commande, il y a donc une relation étroite entre la forme que prend un mot dans un énoncé et les relations syntaxiques qu'il entretient avec d'autres mots.

Un mot est d'ailleurs quelque chose d'assez abstrait, puisque, quand il figure dans un énoncé, il est nécessairement affecté d'une valeur. Pour nous, il s'agit d'une valeur lexicale concernant la partie de l'orthographe qui est acquise par le biais de la mémoire ou grammaticale, relevant de l'exercice de l'intelligence. La lecture scolaire peut dans ce sens contribuer à l'acquisition de la norme orthographique.

4.2 Lecture scolaire et acquisition des compétences orthographiques

La lecture scolaire peut-elle influencer l'acquisition des compétences en orthographe française ? C'est une question qui relève de la didactique du français. « Les adolescents ne lisent pas assez au Cameroun », écrit (Louise Lutéine Balock, 2014 : 2), à propos du constat souvent effectué par les professionnels du livre et des bibliothèques. Cependant, cette observation ne correspond pas chronologiquement à la place de plus en plus importante, prise par internet et les réseaux sociaux. Ceci était déjà visible avant l'avènement de ces nouveaux médias. (Poissenot, 2019 : 20) déclare « le monde de l'écrit sur support imprimé est voué à un inéluctable recul, ce qui ne signifie pas que le livre disparaîtra ni que les gens arrêteront de lire ». Même si le support papier est concurrencé, les gens lisent toujours autant grâce aux nouveaux supports numériques.

La maîtrise de la lecture est un prérequis indispensable pour prendre pleinement sa place en tant que citoyen et être une personne présente et active dans la société. Les personnes ne sachant pas lire sont mises à mal dans de multiples situations. En ce qui concerne la lecture scolaire selon (C. Horellou-Lafarge et M. Segre 2007 : 64) :

La relation entre institution scolaire et activité de la lecture est complexe ; elle varie selon les individus et leur milieu social d'appartenance et selon leur représentation de l'institution scolaire et des enseignants. L'école permet d'acquérir les compétences nécessaires pour lire. Elle est l'instance essentielle qui donne une légitimité aux lectures. Mais, du fait des normes qu'elle transmet, des contraintes directes et indirectes qu'elle exerce, elle risque dans le même temps de mettre des entraves à un besoin de lecture encore fragile.

La didactique du français dans l'enseignement secondaire favorise la lecture des livres littéraires et classiques. Mais, les élèves de l'enseignement secondaire commencent à lire davantage par contrainte que par plaisir. « Celle-ci permet de réussir aux examens » (C. Horellou-Lafarge et M. Segré, 2007 :64). Les sociologues C. Detrez et A. Barrere disent que la baisse de la lecture est particulièrement forte au secondaire. Or on sait que la baisse de la lecture peut entraîner la baisse du niveau en orthographe.

Tout concourt à dire par rapport à ce qui précède que le livre occupe toujours une place importante dans l'enseignement, mais avec l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le numérique est en pleine expansion dans tous les domaines de l'enseignement à travers la digitalisation. Ainsi, il peut être judicieux de l'intégrer dans l'enseignement apprentissage du français, notamment au Cameroun. Cependant on sait d'emblée que son intégration ne saurait être facile à cause des difficultés qui pourraient être d'ordre matériel, financier.

Conclusion

La recherche qui a été faite portait sur le thème suivant : « Le niveau en orthographe française est en baisse en France et au Cameroun. Analyses comparatives et apports didactiques ». Les investigations menées sur ce sujet ont permis de constater que dans la plupart des cas les programmes camerounais sont une adaptation aux programmes français. C'est le cas du programme camerounais de 2006 qui est une adaptation de celui de 1985 en France. On s'attendrait alors à ce que les résultats de l'enquête camerounaise réalisée en 2010 soient plus proches des résultats de France de 1987. Quoiqu'il en soit, on observe au Cameroun par rapport aux deux enquêtes françaises une certaine stabilité du nombre moyen des erreurs de langue ou des erreurs portant sur les signes orthographiques. Mais si le nombre moyen d'erreurs a diminué en lexique, en grammaire il reste stable en comparaison avec l'enquête française de 2005, et très élevé par rapport à 1987. On dira donc que les jeunes camerounais s'en sont plutôt bien sortis face aux élèves Français pour ce qui est des résultats liés aux enquêtes de niveau en orthographe. Par ailleurs, les mêmes résultats ont montré qu'il

existe un véritable problème de baisse de niveau en général. Pour finir la didactique du français a été convoquée afin de procéder tout d'abord par un « diagnostic » de ce qui pose problème dans l'orthographe du français pour après voir comment on peut acquérir des compétences en orthographe à travers la lecture du livre scolaire physique et numérique.

Bibliographie

BALOCK Célestin, (2019), *Les adolescents et la lecture à Yaoundé : contribution à la mise en œuvre d'une politique de développement de la lecture*, Paris, L'Harmattan.

Charolles Michel, (1978), « Introduction au problème de la cohérence des textes ». *Langue française*, Metz n°38, pp. 7-41.

CHERVEL André et MANESSE Danièle, (1989), *La dictée. Les Français et l'orthographe*, Paris, Calmann-Lévy-INRP, 42 p.

CHERVEL André et MANESSE Danièle, (1973- 1987), *Comparaison de deux ensembles de dictées. Méthodologie et résultats*, Calmann- Lévis-INRP. Paris, n°1, pp. 47-78

CHERVEL, André, (2008). *L'orthographe en crise à l'école*, Paris, Retz. Savoir pratique enseignants. 79 p.

COGIS Danielet Al., (2005). *Pour apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux-pratiques nouvelles école/collège*,. Paris, Les repères pédagogiques, 304 p.

COMBETTES Bernard, (1992), *L'organisation du texte*. Metz. Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz, Collection didactique des textes, 180 p.

DE SAUSSURE Ferdinand, (1916), *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 337 p.

ESSEBE-EKWELGEN Charlotte, (2014), « *Evaluation en orthographe française en fin de premier cycle du secondaire au Cameroun. Études différentielles dans quatre établissements de Yaoundé et en parallèle avec les enquêtes réalisées en France* ». Thèse de Doctorat, Université de Nantes. 248 p.

HORELLOU-LAFAGE Chantal et SEGRE Monique, (2007), *Sociologie de la lecture*, Paris, Découverte, 128 p.

MARTINET André, (1960), *Éléments de linguistique générale*, Paris, Amand Colin, 223 p.
Ministère de l'éducation nationale française, (1992), *Français langue ancienne, classes de collèges 6^e 5^e 4^e 3^e*. Centre National de Documentation pédagogique, Brochure n°001F6106.

NGAMASSOU David, (2006) « Francophonie : le dialogue des cultures », *Yaoundé, Lianes*, n°2, pp. 1-15.

POISSENOT, Claude, (2019), *La lecture du chantier du livre : un paysage en chantier*, Paris, l'Harmattan.

TABI MANGA Jean, (2000), *Les politiques linguistiques du Cameroun*, Paris, Khartala, 237 p.

-Arrêté n° 26/9/20/MINEDUC/ESG. (1994) : *Programme langue française et littérature du second degré*.

-Commentaire du programme de la langue française et du français littéraire. Janvier (1995).

-programme du français extrait : 1^{er} cycle. Instructions ministérielles. N° 135/0/40/MINEDUC/SO/IJP (Octobre 2006).