

**L'ANALYSE DES ERREURS D'ORTHOGRAPHE A  
TRAVERS LES COPIES DES DICTEES  
TRADITIONNELLES DES ELEVES DE 5E<sup>18</sup> ANNEE EN  
MILIEU SCOLAIRE GABONAIS : CAS DES ERREURS DE  
SUBSTITUTION.**

MARIE -FRANCE ANDEME ALLOGO

*Université Omar Bongo/Libreville-Gabon  
Centre de Recherche et d'Etudes sur le Langage et les Langues (CRELL)  
Email : [andallomf@yahoo.fr](mailto:andallomf@yahoo.fr)*

**Résumé :** L'enseignement de l'orthographe figure parmi les curricula de l'enseignement du français au Gabon. L'activité de la dictée y participe en parti .Elle revêt plusieurs formes : la dictée préparée, la dictée dirigée, la dictée à trou

---

<sup>18</sup> Au Gabon les dénominations de CP et CM on été changées :

CP1= 1<sup>ère</sup> année,

CP2 = 2e année,

CE1 = 3e année.

CM1 = 4e année

CM2= 5e année

Le niveau de CE2 a été supprimé

Dans cet article, nous parlerons de 4e année et de 5e année

etc. mais celle qui nous a intéressée est la dictée traditionnelle. C'est une activité pédagogique d'évaluation individuelle négative pratiquée sans préparation des élèves. La méthode consiste, pour un enseignant, à dicter un texte à des élèves qui doivent le reproduire correctement sans fautes d'orthographe. Le but visé est d'évaluer la maîtrise de l'orthographe par les élèves. Au Gabon, le profil sociolinguistique des enseignants est fortement diversifié. On compte parmi les enseignants de français, les Gabonais, mais aussi des ressortissants d'autres pays africains. Le français, langue officielle du Gabon, est l'unique langue d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement il cohabite avec les langues gabonaises, et celles des émigrants. De cette cohabitation résultent les interférences phoniques articulatoires de certains sons du français qui peuvent être sources d'erreurs orthographiques chez les apprenants. L'objectif de cette contribution est d'identifier la source de ces erreurs, de les analyser et de proposer quelques solutions pour y remédier.

**Mots clés :** interférences, bilinguisme, méthode, enseignants, apprenant, médiateur.

**Abstract:** Spelling instruction is one of the curricula for teaching French in Gabon. The activity of dictation partly participates in it. It takes several forms: prepared dictation, directed dictation, hole dictation, etc., but the one that interested us is traditional dictation. It is an educational activity of negative individual evaluation practiced without preparation of the students. The method involves, for a teacher, dictating a text to students who must reproduce it correctly without spelling mistakes. The aim is to evaluate students' mastery of spelling. In Gabon, the sociolinguistic profile of teachers is highly diverse. There are among the teachers of French, the Gabonese, but also nationals of other African countries. French, the official language of Gabon, is the only language of teaching/learning. In teaching, it cohabits with the Gabonese languages, and those of emigrants. From this cohabitation result the articulatory phonic interferences of some sounds of French which can be

sources of orthographic errors in learners. The objective of this contribution is to identify the source of these errors, to analyze them and to propose some solutions to remedy them.

**Keywords:** interferences, bilingualism, method, teachers, learner, mediator.

## INTRODUCTION

Le Gabon comme beaucoup de pays africains d'expression française dit francophones est un pays plurilingue. Les langues nationales gabonaises cohabitent avec les langues étrangères africaines de nombreuses communautés d'émigrants. Les deux tableaux sont dominés par la langue française, langue officielle au Gabon, jouissant d'un statut particulier que lui confère la Constitution gabonaise. L'organigramme des années d'étude au Gabon est entièrement calqué sur le modèle français au niveau primaire. D'une manière générale, l'enseignement en milieu primaire se structure en trois disciplines fondamentales, à savoir : le français, les mathématiques et l'éveil.

La leçon d'orthographe se pratique à partir de la classe de 3<sup>e</sup> année jusqu'en 5<sup>e</sup> année. Celle-ci est abordée selon les trois composantes ci-dessous :

- l'orthographe d'usage : elle a pour objet, l'étude de la morphologie des mots hors des productions discursives. L'élève doit maîtriser l'orthographe correcte des mots ciblés.
- l'orthographe grammaticale : elle intègre le mot dans le texte et poursuit le but d'appliquer les règles relatives aux modifications grammaticales qui peuvent affecter les mots. L'élève doit contrôler les différents accords grammaticaux.
- les cours d'orthographe : c'est le plus souvent un exercice d'application de l'orthographe d'usage et de l'orthographe grammaticale. Celui-ci se présente sous des formes variées dont l'une la plus pratiquée est la dictée. Sans être exhaustifs, voici quelques types de dictées pratiquées :
  - la dictée traditionnelle, l'enseignant lit un texte à haute voix, le dicte lentement en tenant compte des pauses intonatives et en donnant la ponctuation. L'élève transcrit cet oral.

- la dictée préparée : le texte à dicter est livré d'avance aux élèves qui en prennent connaissance pendant un temps déterminé, ensuite il leur est dicté par l'enseignant.
- la dictée dirigée : le maître attire l'attention sur les difficultés orthographiques avant de dicter le texte...etc.

### **Contexte de l'étude**

Nous nous sommes intéressée à la dictée traditionnelle qui est la forme la plus pratiquée de la 3<sup>e</sup> année à la 5<sup>e</sup> année. L'activité de la dictée traditionnelle est une composante de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Elle a lieu pendant l'année scolaire en classe, mais aussi pendant les examens du CEPE (Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires) et du BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle). Il nous est apparu que, sous cette forme, la dictée n'est pas simplement de l'oral qu'il faut transcrire, c'est de l'écrit oralisé par l'intermédiaire du maître (l'émetteur/ destinataire) ; puis transcrit par l'élève (le destinataire ou récepteur). Entre les deux se trouve le texte (le message). Ce texte doit être compris et reproduit à l'écrit par l'apprenant.

Nous nous sommes intéressée à la dictée traditionnelle qui est la forme la plus pratiquée de la 3<sup>e</sup> année à la 5<sup>e</sup> année. L'activité de la dictée traditionnelle est une composante de l'enseignement.

Ce passage de l'oral vers l'écrit constitue une activité cognitive complexe, qui peut entraîner, dans certains cas, une surcharge cognitive, en raison de trois grands facteurs :

- le ralentissement du débit lors du passage à l'écrit : cela suppose que le scripteur doit garder en mémoire différentes informations assez longtemps.
- Le contrôle de l'activité grapho-motrice : la réalisation graphique elle-même peut demander de nombreuses ressources attentionnelles, en particulier chez les scripteurs débutants.
- l'orthographe : gérer les problèmes d'orthographe demande de faire appel à des ressources cognitives, même chez les scripteurs «experts».

(Schelstraete & Maillart, 2004), cités par (Müller, François et alii, 2016).

Le message porte l’empreinte du maître-émetteur par l’intermédiaire de son articulation ou prononciation des mots. Or, en milieu scolaire gabonais, les articulations du français sont multiples. Les maîtres sont des Gabonais, d’ethnies diverses (myéné, dzébi, punu, kota, fang, etc. D’autres sont des étrangers (Bénois, Burkinabé, Sénégalais, Malien, Camerounais, Malgache, etc. Il en résulte de cette situation sociolinguistique, un multilinguisme chez les enseignants dû au contact entre le français et plusieurs autres langues. De ce multilinguisme proviennent également des prononciations multiples des sons du français qui sont une cause des interférences linguistiques. Ces interférences sont à l’origine de beaucoup d’erreurs d’orthographe relevées sur les dictées de notre corpus.

Peu de recherches dans la revue de la littérature afférentes à l’enseignement de l’orthographe questionnent la pratique de cette dictée par les enseignants. Dans quelle mesure cette forme de la dictée est-elle efficace ou non pour l’apprentissage et la maîtrise de l’orthographe par les élèves ? La revue de la littérature qui traite surtout de l’enseignement / apprentissage de l’orthographe en Afrique est abondante, on peut citer entre autres (Nze-Waghe, 2011, 2021), (Zemo Biyoghe, 1998), (Mbondzi, 2007), (Kouamé, 2020), (Togo, 2018), (Napon, 1999), Wald, 1994), (Andeme Allogo, 2021 ) etc. Mais ces études traitent surtout des stratégies d’enseignement / apprentissage de l’orthographe. Le profil linguistique de l’enseignant, ou celui de l’apprenant qui peut aussi être source d’erreurs orthographiques est très peu étudié. Notre questionnement nous a emmenée d’abord à enquêter dans divers établissements scolaires de Libreville, ensuite à choisir un cadre une méthodologie et un cadre théorique appropriés.

## 1. Enquête et corpus

Nous avons collecté les données de cette enquête lors de nos encadrements pédagogiques des élèves-maitres de l'ENI (Ecole Nationale des Instituteurs) dans trois écoles différentes durant l'année scolaire (2022- 2033).<sup>19</sup> Il s'agit de :

L'école catholique de Mont- Fort ;

L'école publique de Sotega ;

L'école privée les Acacias.

Dans ces écoles, nous avons ciblé le niveau de 5<sup>e</sup> année, soit une classe par établissement. Le choix de cette classe est motivé par le fait qu'à ce niveau la progression de l'enseignement/apprentissage est déjà avancée, car elle commence dès la 3<sup>e</sup> année. Nous avons choisi une dictée différente dans les trois (3) écoles et par classe. Chaque école et chaque classe sont affectées d'un code d'identification. Les enseignants émetteurs / médiateurs ont reçu également un code d'identification. Nous avons retenus un enseignant par classe enquêtée. Un questionnaire de repérage leur a été distribué. Un autre questionnaire a été donné aux élèves dont les copies ont servi d'enquête. Afin de connaître la vitalité linguistique du français et les langues gabonaises, nous avons aussi distribué un questionnaire de repérage linguistique à d'autres enseignants et aux élèves de ces écoles non concernés par les dictées d'étude. La codification de ces écoles est la suivante :

A= L'école catholique de Mont- Fort ;

B= L'école publique de Sotega ;

---

<sup>19</sup> Avant le choix de mener une enquête à proprement parler, nous avons perçu chez beaucoup d'enseignants des réalisations interférées de certains sons, nous les notions dans un carnet. Les minis dictés de notre corpus ne furent donc pas conçues par hasard.

C= L'école privée les Acacias

1= classe 5<sup>e</sup> année

X= enseignant

Y= enseignant

Z= enseignant

Ce qui donne les codes suivants :

A1X : A : école catholique de Montfort, 1 : classe de 5<sup>e</sup> année, X : enseignant émetteur / médiateur)

B1Y : B : école publique de Sotéga, 1:classe de 5<sup>e</sup> année, Y : enseignant émetteur / médiateur)

C1Z : C : école privée les Acacias, 1 : classe de 5<sup>e</sup> année Y : enseignant émetteur / médiateur)

L'effectif est en moyenne de 70 à 75 élèves par classe dans les écoles publiques, de 50 à 55 dans les écoles catholiques et 35 à 40 dans les écoles privées.

Nous avons procédé par enregistrements dissimulés pendant les lectures des dictées dans les classes. Le corpus d'analyse est construit à partir des erreurs relevées sur les copies de dictées corrigées.

Notre échantillon est d'une (1) dictée par classe. Nous avons sélectionné<sup>20</sup> 15 copies par classe ce qui fait un total de 45 dictées.

---

<sup>20</sup> Les copies ont été choisies d'une manière arbitraire

## 2- Méthodologie et cadre théorique

Les corpus d'analyse se répartissent en deux parties : la première partie concerne les mots correctement orthographiés, la deuxième, les mots de prononciation erronés. Les occurrences relatives à ces erreurs sont indiquées entre parenthèses dans les sons cibles. La lettre « x » signifie « fois ». Nous n'avons pas fait de différence entre les écoles, car l'étude n'est pas contrastive. A cet effet, nous avons opté pour l'échantillonnage par cluster<sup>21</sup>, il y a une grande hétérogénéité à l'intérieur de chaque groupe.

Les corpus d'étude ciblent les erreurs de substitution vocaliques et consonantiques.

La grille typologique des erreurs appliquée est celle de Catach (1980). L'unité minimale de variation sur cette grille est le graphème. Le signifiant graphique est ainsi envisagé dans une double relation : phonographique et idéographique, puis au sein d'un plurisystème à trois niveaux ; phonologique, morphologique et logographique. La grille distingue ainsi six (6) types d'erreurs orthographiques.

---

<sup>21</sup> Le principe de cet échantillonnage est la division de la population en groupes de telle sorte que chaque groupe soit représenté au sein de l'échantillon.

	ERREURS EXTRAGRAPHIQUES	
0. Erreurs à dominante calligraphique	Ajout ou absence de jambages, etc.	- mid (mid)
0.bis Reconnaissance et coupure des mots	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	- l'évier (l'évier)
1. Erreur à dominante extragraphique (en particulier phonétique)	- Omission ou adjonction de phonèmes	- maintenant (maintenant)
- enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles, consonnes)	- Confusion de consonnes Confusion de voyelles	- suchoter (ch/s) moner (mener)
	<b>ERREURS GRAPHIQUES PROPREMENT DITES</b>	
2. Erreurs à dominante phonographique (règles fondamentales de transcription et de position)	- Altérant la valeur phonique	- merite (mérite) briler (briller) recu (reçu) binette (binette)
	- N'altérant pas la valeur phonique	- pingoin (pingouin) Guorille (gorille)
3. Erreurs à dominante morpho-grammique		
1. Morphogrammes grammaticaux	- Confusion de nature, de catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc Omission ou adjonction erronée d'accords étroits Omission ou adjonction erronée d'accords larges	- chevaux (chevaux) les rue (les rues) ceux que les enfants ont vu (vus)
2. Morphogrammes lexicaux	- Marques du radical Marques préfi/suffixes	- canart (canard) anterrement (enterrement) annnui (ennui)
4. Erreurs à dominante logrammique	- logogrammes lexicaux logogrammes grammaticaux	- i'ai pris du vain (vin) ils ce sont dit (se)
5. Erreurs à dominante idéogrammique	- Majuscules Ponctuation Apostrophe Trait d'union	- l'état (l'Etat) et, lui (et lui) l'état (l'Etat) mot-composé (mot composé)
6. Erreurs à dominante non fonctionnelle	- Lettres étymologiques Consonnes simples ou doubles non fonctionnelles	- sculteur, rume (sculpteur, rhume) boursouffler (boursouffler)

In Catach N, 1980, *l'orthographe française* (Nathan Université 1980), p 288

## 2.1- Typologie des erreurs: N. Catach

Selon N. Catach, l'orthographe française n'est ni systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

- des fonctionnements majeurs comme celui qui assure la liaison grapho-phonétique,
- des fonctionnements seconds, comme celui qui permet les marques morphologiques,
- des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres étymologiques, voire historiques.

On peut classer ces erreurs selon six catégories selon l'auteur:

### 1) Les erreurs à dominante phonétique

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale.

C'est le cas de l'enfant qui écrit *manmam*, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce

[m a m ã]

### 2) Les erreurs à dominante phonogrammique

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes.

Par exemple, au phonème /ã/, correspondent les phonogrammes ou graphèmes

/en, em, an, am/.

C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. /o/ est l'archigraphème des graphèmes /o, ô, au, eau/.

### 3)- Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.

- marques grammaticales, comme :
  - les morphogrammes de genre :
  - les morphogrammes de nombre : s, x
  - les morphogrammes verbaux : e, s, e
- marques finales de dérivation : grand - grandeur
- marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales ; dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

4)- Les erreurs concernant les homophones ou encore logogrammes

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant /champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

5)- Les erreurs concernant les idéogrammes

Est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

6)- Les erreurs concernant

Lettres non justifiables d'un enseignement

On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / abriter

Notre analyse traite uniquement des erreurs à dominante phonétiques (numéro 1) dans la typologie exploitée. Les corpus sont des phrases extraites des dictées. Chaque phrase se présente en deux parties. La première partie se présente sans erreurs. Les mots ciblés sont suivis de leur transcription phonétique, les phonogrammes incriminés sont en gras.

La deuxième partie reprend la même phrase avec les sons erronés relevés dans la diction des enseignants. Dans cette partie, les mots en cause, les

sons fautifs sont en gras suivis de leur transcription phonétique. Le signe « / » sépare les différentes orthographes inventoriées sur les copies<sup>22</sup>.

Après la présentations des systèmes phonologiques des langues en présence, dans un premier point, nous analyserons dans un deuxième point les erreurs relevées sur les copies des dictées en 5<sup>e</sup> année en commençant par celles de l'école catholique de Mont Fort, (code A), ensuite celles de l'école publique de Sotéga, (code B), puis celles de l'école privée des Acacias (code C). Les résultats et la discussion des erreurs retenues viendront dans un troisième point. Nous concluons par quelques observations et propositions.

### **3-Les systèmes vocaliques et consonantiques des langues en présence**

Les figures et tableaux ci-après représentent les systèmes vocaliques et consonantiques du français, du Samayi, du Vili et du Mina,<sup>23</sup> les langues parlées par les enseignants qui ont pris part à l'étude. En linguistique, et dans le contact des langues, les phénomènes comme la substitution, l'adjonction, la prothèse, la métathèse etc. proviennent souvent du bilinguisme des locuteurs. Il s'ensuit que dans la prononciation des mots un son interfère sur l'autre, ce qui entraîne les erreurs dans les dictées comme dans le cas de cette contribution.

---

<sup>22</sup> Afin que l'étude ne soit pas redondante, nous avons retenu les erreurs différentes par classe et par enseignant.

<sup>23</sup> Le Samayi est un dialecte gabonais du groupe linguistique B20 dans la classification de Guthrie (1948)

L'lvili est un dialecte gabonais du groupe linguistique B50 dans la classification de Guthrie (1948)

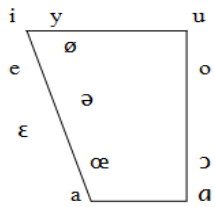


Fig.1: Français (M.P. Léon, 2019)

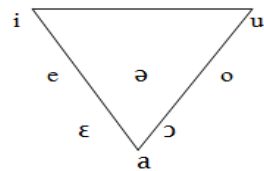


Fig.2:samayi (Ovono Bikoro, 1994)

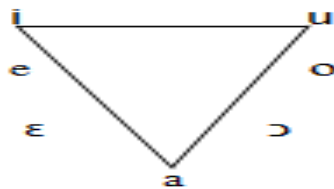


Fig. 3 : Ivili (Maganga, 1989)

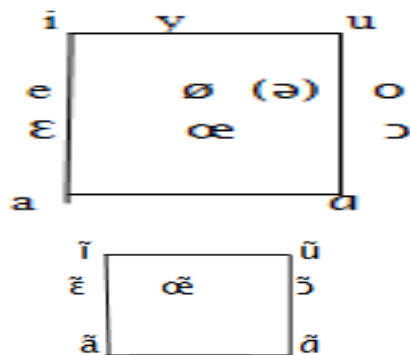


Fig. 4: Mina (Picron et Simon, 2018) présentation modifié par nous

Tableau n° 1 : Phonologie du Vili (Maganga ,1989)

	Labiales	Dentales	Palatales	vélaires
orales	p	t	ts	k
	f	d	dz	g
	b	s		
	v	r		
		l	y	

Tableau n°2 : Phonologie du Samayi (Ovono Bikoro, 1994)

	Labiales	Dentale	Palatales	Vélaires
Orales		s		
	p	t	ts	k
	f	d		
	β	s		
	w	r		
		l	y	ʏ

Tableau n° 1 définition articulatoire des consonnes du français (M.P Léon 2019)

orales		bilabiales	Labio-dentales	Apico-alvéolaires	Pré-dorso-alvéolaires	Pré-dorso-post-alvéolaires	Dorso-palatales	Dorso-vélaires	Post-dorso-uvulaires
occlusives	sd	p		t				k	
	sr	b		d				g	
Fricatives	sd		f	l	s	ʃ			
	sr		v		z	ʒ	j ɥ	w	
Nasales		m		n			ɲ		ŋ

Tableau 4 : système consonantique du Mina (Picron et Simon, 2018)

		bilabiales	Labio dentales	labiovélares	dentales	alvéolaires	rétroflexes	pré palatales	palatales	Vélares	Vélares glottals	uvulaires
Occlusives	Sd	P		kp	t				c	k		
	sr	b		gb	d		ɖ		ɟ	g		
Nasales		m			n				(ɲ)	(ŋ)		
Fricatives	sd	f				s		ʃ			x	
	sr	v				z		ʒ				
latérales	sr				l						ħ	ʁ
Glissant arrondi									ɥ			
Glissant non arrondi									j			

#### 4-Les erreurs phonogrammiques (phonétiques) de substitution

La substitution en linguistique revêt deux acceptions qui ne s'opposent pas, mais se complètent

En linguistique historique, on parle de substitution, quand deux langues sont en contact, on désigne comme substitution d'une langue A à une langue B le fait que la langue A finit par être employée exclusivement, la langue B tombant dans l'oubli (...). Si un individu finit par ne plus parler sa langue maternelle B pour utiliser une langue apprise A, il y a également substitution de A à B. (Dubois, Giacomo et ali, 2002, p 454)

Pour (Adopo, 2020, p 18) « Le remplacement par les apprenants des éléments de la langue cible qu'ils ne maîtrisent pas par les éléments équivalents de leur langues maternelle est une substitution linguistique ». La substitution peut être d'ordre phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique lexicale ou même stylistique.

Dans notre étude, la substitution ou transfert est d'ordre phonétique, C'est une erreur de la prononciation due au bilinguisme chez un individu. Cette prononciation erronée peut être un cas spécifique d'interférence. « On entend par interférence des problèmes d'apprentissage pour lesquels l'apprenant transfère le plus souvent inconsciemment de façon inapproprié des éléments et des traits d'une langue connue dans une langue cible ». Hammers et Blanc, 2022, p 189)

Selon la grille typologique de Catach, les erreurs de type phonétique proviennent du fait que, « l'enfant n'entend pas le mot juste ; il oublie les lettres : par exemple « mai-~~o~~-tenant pour maintenant ». Il confond les lettres « g~~o~~loper » pour galoper. Il confond les sons: « salate » pour « salade ». A cet effet, il utilise une lettre ou un groupe de lettres ou sons en lieu et place de l'autre. A la lecture de cette grille, les erreurs d'orthographe ne sont imputables qu'à l'apprenant. Cette grille ne mentionne pas les erreurs de type phonétique qui proviendraient du fait que l'enfant écrit le mot erroné « juste » qu'il entend

de la prononciation de son enseignant, exemple, **tribi** pour **tribu** ou **sien** pour **chien**. Cela peut s'expliquer par le fait que les apprenants et enseignants cibles de Catach sont unilingues. Le français en France étant à la fois langue d'acquisition et langue d'enseignement / apprentissage. Ce qui n'est pas le cas de certains apprenants et enseignants gabonais et étrangers africains. Pour ces derniers, le français est une langue première d'enseignement/d'apprentissage ; tandis que les langues gabonaises et étrangères africaines sont leur première langue d'acquisition (langue maternelle). Il en résulte de cette cohabitation une situation de bilinguisme qui entraîne des interférences phonétiques tant pour les enseignants que pour apprenants.

#### 4.1-Les erreurs phonogrammiques (phonétiques) de substitution en A1X

a)- de **y** < **i** (6x)<sup>24</sup>

##### Corpus 1

1 a- Kumba n'était pas parti au tribunal [trib**ɥ**nal] où avai<sup>25</sup> lieu le procès de sa sœur

1a<sub>1</sub> - Kumba n'était pas parti au trib**in**al [trib**in**al] où avai lieu le procès de sa sœur.

1b - Le père de Bika va au bureau [b**ɥ**ro] tous les jours de la semaine sauf le merc**re**di

1b<sub>1</sub> - Le père de Bika va au b**ir**eau [biro] / <sup>26</sup>birau /birrau tous les jours de la semaine sauf

---

<sup>24</sup> **i** < **y** (4x)<sup>24</sup> se lit **i** est substitué par [**y**] erreur relevée 6 fois sur l'ensemble des copies.

<sup>25</sup> Nous avons laissé dans notre corpus, les erreurs qui ne font pas parti de notre analyse. Elles ont été simplement soulignées. De plus, nous n'avons pas traité tous les cas de substitution relevés sur les copies dans chaque classe.

le merecredi

1c- Elle a acheté un fusil [ fɥsi] de chasse pour son beau-père.

1c<sub>1</sub>. Elle a acheté un fusil [ fɥsil]/fizi/fɥisi de chasse pour son beau-père.

1d- Pour aller à l'école nous prenons le bus [bys] scolaire. C'est pour cela que nous arrivons en retard.

1d<sub>1</sub>. Pour aller à l'école nous prenons le biss [bis] scolaire. C'est/sès/ sest/ pour cela que nous arrivons en retard.

1e- On nous a demandé d'acheter les culottes [kylot] de sport pour l'éducation physique/phisique/.

1e<sub>1</sub> On nous a demandé d'acheter les kilotes /cilottes/ de sport pour l'éducation physique/phisique/

L'enseignant A1X est un locuteur Ivili. Il a déclaré dans l'enquête être locuteur de sa langue maternelle. La voyelle du français[y] fricative palatale sonore n'est pas attestée dans le système vocalique d'Ivili. Sur les quinze (15) copies des élèves retenues pour l'analyse, neuf (5) ont déclaré n'être que les locuteurs français, quatre (4) parlent approximativement leur langue maternelle, deux (6) disent s'exprimer dans leur langue maternelle couramment. Deux (2) situations peuvent expliquer l'erreur des substitutions de à [y] à [i] dans le corpus ci-dessus.

- Les élèves n'ont aucune connaissance des mots, ils les rencontrent pour la première fois lors de la dictée. Ils transcrivent la prononciation qu'ils entendent, celle du maître. C'est le cas de [tribi<sup>nal</sup>, bi<sup>ro</sup>, fi<sup>si</sup>, bi<sup>ss</sup> ci<sup>lote</sup>].

---

<sup>26</sup> Dans les phrases de l'analyse, la première occurrence est la prononciation relevée chez le maître. Le signe / sépare les différentes orthographes pour le même mot relevées sur les copies

- Les apprenants connaissent les mots, leur prononciation est déjà interférée, ils la reproduisent par écrit. C'est le cas [bireau, bis, cilotte, fîsil] dans les phrases : 1b<sub>1</sub>, 1c<sub>1</sub>, 1d<sub>1</sub>, 1c<sub>1</sub> dans lesquelles qu'il n'y a pas d'autres erreurs dans les mots ciblés tels en dehors du son[y]. En effet, on s'attendrait à phusique à la place de physique.

b)- de  $\tilde{\epsilon} < e / \epsilon$  (3x)

$\tilde{a} < a$  (1x)

### Corpus 2

2-a-Douka et Koumba sont sur le chemin [ʃəm $\tilde{\epsilon}$ ] de l'école, ils attendent le car scolaire.

2. a1 Douka et Koumba sont sur le chema [ʃəma] səmε/chemé [ʃəme] de l'école, ils attendent le car.

2-b-C'était maintenant [m $\tilde{\epsilon}$ tn $\tilde{a}$ ] l'homme de la famille.

2-b<sub>1</sub> C'était métenant [mεtəna] / mētenan [m $\tilde{\epsilon}$ ten $\tilde{a}$ ] / métena [mεtəna] l'homme de la famille

Dans les phases 2.a<sub>1</sub>, et 2b<sub>1</sub> dans les prononciations [ʃəma/ cheme, mεtəna, m $\tilde{\epsilon}$ ten], il y a dénasalisation du son [  $\tilde{\epsilon}$  ] au profit des sons [e] et [a] et [ε]. L'Ivili n'atteste pas des voyelles nasales. L'enseignant ivili interfère de ce fait la voyelle nasale [  $\tilde{\epsilon}$  ] français en orales[e] et [a] et [ε].

c)- de  $\beta < b$  (3x)

$b < v$  (3x)

### Corpus 3

3. a- Nous sommes arrivés [arive] à la maison le soir, c'est le moment d'ouvrir la porte

3. a1-. Nous sommes arriβé [ariβe] /arivé à la maison le soir c'est le moment d'oubriβ [dubriβ]/douvrir/ [duβrir] la porte.

3b- Notre mère est allée à la veillée [veje] à l'église.

Viens voir, les poules couvent [kuvə] sous le badamier

3. b1- Notre mère est allé à la βéillé [βeje] /véyé [beje] /béjie à l'église.

βien /vjẽ βoir/voir ! Les poules coube sous le badamier.

Dans les productions relevées dans le corpus 3 ci-dessus, la fricative [β] remplace l'occlusive [b]. Cette interférence ne peut être attribuée à l'articulation de l'enseignant AX1, car la fricative [β] n'existe pas en Ivili, L'occlusive [b] y est bien attestée dans toutes les positions (initiale, interne de la structure des lexèmes de ce dialecte). Nous croyons que ce sont les bases articulatoires<sup>27</sup> provenant d'autres langues ou dialectes des apprenants qui sont à l'origine de ces interférences.

Les substitutions issues de la phrase 3b<sub>1</sub> où l'occlusive [b] prend la place de la fricative [v] sont exclues de la prononciation de l'enseignant également, car la langue maternelle de celui –ci atteste bien les deux sons. C'est la prononciation des apprenants qui est incriminée. On peut d'ailleurs observer

---

<sup>27</sup> La base articulatoire de tout locuteur est constituée de l'articulation des sons acquis dans la phase d'acquisition de sa langue maternelle, on parle aussi en linguistique des habitudes articulatoires

dans cette phrase, l'emploi des l'occlusive [b] chez certains élèves dans les mêmes positions.

**d)- tʃ < t (2x)**

#### Corpus 4

4-a- Les femmes avaient tué [tʃe] les poules pour les manger pendant la faite. La nourriture [nuritʃ:r] de la fête était bonne.

4a<sub>1</sub> Les femmes avaient [tʃe] les poules pour les manger pendant la faite. La [nourritʃ:r] de la fête était bonne.

4b- Mais la nuit, il faisait froid, et nous n'avions pas de couverture [.couvertʃ:r]

4b<sub>1</sub>. Mais la nuit, il fesait froid, et nous n'avions pas de couvertʃ:r].

La substitution de [t] à [tʃ] dans les cas ci-dessus provient d'une succession des deux voyelles **u+e** [ue] prononcée en diérèse en français, cette succession étant irréalisable par l'enseignant A1X car dans sa langue il n'existe pas de diphtongue. Il y a insertion de la consonne [ʃ] épenthétique entre [t ʃ u] par commodité articulatoire.

#### **4.2- Les erreurs phonogrammiques (phonétiques) de substitution en B1Ya)**

**s < x (5x)**

#### Corpus 5

5a- Les mathématiques ne sont pas difficiles, il suffit de s'exercer. [segzɛrse]. Pour les examens [zɛgzɛmɛ̃]. Les enseignants donnent les exercices [zɛgzɛrsis] aux élèves afin qu'ils s'exercent. [segzɛrse]. Il existe

[egzist] les élèves paresseux qui ne font pas des **e**xercices [zegzɛrsis] à la maison.

5a<sub>1</sub>- Les mathématiques ne sont pas difficiles, il suffit de [e**s**.**s**ercé]/eserse./esercer. Pour les **es**.samen/ esamin esama/, les enseignants donnent les [essercis]/ **ess**ercices aux élèves afin qu'ils [e**s**.**s**ers]. Il **es**.**s**ist les élèves paresseux qui ne font pas des **ess**ercices à la maison.

Dans ces deux phrases, il ya trois difficultés articulatoires qui peuvent expliquer la prononciation interférée du phonogramme /**x**/ par le maître : D'abord, la non correspondance du graphème /**x**/ avec les sons réalisés, en effet, le son /**x** / se lit [g**z**], ensuite la liaison entre les graphèmes /**s**/ et /**e**/ dans le **sexamen** [lezeg**z**amẽ]; cette liaison entraîne la sonorisation du son[**s**] en [z] en français. Enfin, le système consonantique du Samayi, dialecte de l'enseignant/médiateur/ émetteur n'atteste ni le son [z], ni le son [g]. Le maître le substitue au son [s] le plus proche de [z], [les.samen]. Mais dans ces mots, ce son [s] qui se substitue au son [z] sonore se retrouve devant [g] [lezeg**z**amẽ], par commodité articulatoire il ya assimilation de [g] en [s] devant [z] [les.samen], mais la succession [s+s] se prononce en diérèse, marqué par le point (.) dans la transcription phonétique .

**b)- y < r (6x)**

### Corpus 6

6. a- Pour trouver rapidement [rapidmã] la route [rut] de l'école, il faut passé par le rond [rõ]

6. a1 Pour trouver [yapidement]/hapidement/apidement la [youte] de l'école, il faut passé par le [yond] / hon /yon point.

6b- Pendant l'activité de l'éducation phisque, l'enseignant nous demande de faire une **r**onde [rõd]

6b1- Pendant l'activité de l'éducation phisque, l'enseignant nous demande de faire une **y**onde/**h**onde/**w**onde

Chez l'enseignant **B1Y**, on constate que bien que le son [r] soit bien attesté dans le système consonantique du Samayi, le maître, dans la prononciation, substitue ce[r] à [y]. Cela s'explique par le fait que le [r] n'apparaît jamais en position initiale dans ce dialecte, il n'est relevé qu'en intervocalique **VRV**.

c)- Ø < ə (2x)

### Corpus 7

7-a La ferme**t**ure [fɛrmətɥr] des classes arrive, bientôt nous irons au village de ma mère.

C'est le commandement [kɔmãdãmã] de la police que le gardien suit maintenant.

La blessure [bləsɥr] de sa camarade s'est aggravée parce qu'elle prenait ça comme l'amusement [lamɥsãmã]

7a1 La ferme**u**tur [fɛrmøtɥr] /ferme**u**r des classes arrive bientôt, nous irrons au village de ma mère.

C'est le commandeumant [kɔ̃mãdø̃mã] de la police que le gardien suit maintenant.[ mẽ̃tø̃nã] La bleussure [blø̃sɥr] de sa camarade s'est aggravée parce qu'elle prenait ça comme l'amuseement [lamɥsø̃mã].

Dans ces phrases, l'occurrence faible (2x)/15) de la substitution du en [ø] en[ə] prouve que l'erreur ne provient pas de la prononciation de l'enseignant, mais celle des élèves, car sur 15 copies on a relevé cette erreur que chez deux élèves.

#### 4.3- Les erreurs phonogrammiques (phonétiques) de substitution en C1Z

d) ɲ < j

##### Corpus 8

8.a- On constate que les classes sont bondées, c'est parce que dit-on, l'Etat n'a pas de moyen. [mwajẽ̃] Les élèves qui n'ont pas de crayon [krajõ̃] ne sont pas nombreux ce matin.

8a<sub>1</sub> - On constate que les classes sont bondées, c'est parce que dit-on / diton / ditong

L'Etat n'a pas de moignin [mwajɲẽ̃] .Les élèves qui n'ont pas de craignon, [krajɲõ̃] ne sont pas nombreux ce matin.

8. b- Le train a broyé [bwajẽ̃] les ordures qui étaient sur sa route en passant

8b<sub>1</sub> - Le train a broigné [bwajɲẽ̃] les ordures qui étaient / était sur sa route en passant / paçant

L'enseignant **C1Z** est de nationalité béninoise, il a déclaré pendant l'enquête avoir comme langue maternelle le Mina. On constate que dans le système consonantique de cette langue, selon (Picron et Simon, 2018), la consonne [j] palatale et la voyelle nasale [ẽ̃] existent. Mais le son [j] n'est pas

attesté devant les voyelles nasales, il est alors remplacé dans la prononciation par le son [ɲ] qui est la palatale la plus proche de [j].

#### d)- ã < ẽ

##### Corpus 9

9a- Il pleuvait, le ciel était couvert de nuages et la terre des **in**sectes. [dezẽsɛkt]

Le maître nous avait donné les **in**formations [ẽfɔrmasjõ] sur le devoir **in**dividuel [ẽdividɥɛl] à faire à la maison.

9a<sub>1</sub>- Il pleuvait, le ciel était couvert /couvère de nuages et la terre [dezãsɛkt]

Le maître nous avait donné les **ã**formations [ãfɔrmasjõ] sur le devoir **ã**dividuel [ẽdividɥɛl] à faire à la maison.

La substitution de [ẽ] par [ã] s'explique par la position initiale du son [ẽ] dans les mots ciblés. En Mina, cette voyelle est contextuelle, elle n'est pas relevée en position initiale absolue. Mais dans d'autres contextes : interne et finale. Elle est remplacée par [ã] à cet effet.

#### 4. 4- Résultats et discussion

Notre enquête a révélé qu'à la question « *quelle langue parlez-vous, quand vous n'êtes pas en classe* »?

35 % d'élèves affirment ne parler que la langue maternelle dans leur milieu familial. 20% dit parler le français et leur langue maternelle et 45% avouent ne parler que le français. Des trois (3) enseignants émetteur/médiateur, il ressort que deux enseignants sont Gabonais, un est Béninois. Parmi les Gabonais, l'un

dit parler le Vili, l'autre le Samayi, le dernier parle Mina (une langue béninoise – togolaise).

Dans cette étude et selon notre enquête, la substitution d'un son par un autre dans les dictées de notre étude réfère à trois situations :

- L'enseignant n'arrive pas à bien prononcer un son du français car, il ne le possède pas dans la base articulatoire de sa langue maternelle, il le substitue par celui qui est le plus proche du système consonantique ou vocalique de sa langue. Dans ce cas, l'élève qui est ignorant de l'orthographe des mots en question reproduit la prononciation du maître, il écrit la vraie/fausse lettre qui correspond au son entendu.
- La base articulatoire de l'élève n'atteste pas le son français, que le professeur cependant a correctement prononcé. Ainsi, l'élève qui a retenu le mot, le prononce mentalement, il écrit la « vraie / fausse » lettre qui correspond au son articulation propre.
- Soit le maître et l'enseignant n'arrivent pas à articuler le son correctement. Leurs deux langues vont interférer sur les sons cibles. On relève ainsi pour les mêmes mots des erreurs différents.

« Il faut souligner que l'exercice de la dictée traditionnelle met en place un processus cognitif assez complexe qui est souvent source d'erreurs orthographiques chez les enfants bilingues. » (Fayol et Jaffre, 1992). En effet, plusieurs processus, entrent en jeu dans la dictée traditionnelle.

La maîtrise du vocabulaire des mots de la langue française. Elle peut aider l'élève qui est confronté à une articulation interférée à bien orthographier les mots ; la méconnaissance des mots dictés, dans ce cas, l'orthographe de ces unités est soumise à la prononciation du maître /émetteur/médiateur ; enfin la confrontation de la base articulatoire des enseignants et des élèves locuteurs de leur langue maternelle avec les sons du français. Elle met en jeu une stratégie cognitive qui est une grande source d'erreurs d'interférences dans la dictée comme nous l'avons vu précédemment.

Ces trois difficultés que nous venons d'inventorier nous emmène à poser la question suivante : quel est l'objectif poursuivi par la dictée

traditionnelle ? La réponse de la didactique du français est : la maîtrise de l'orthographe française. Or il ressort de notre analyse que l'activité de la dictée traditionnelle est plus complexe que ne laisse penser les consignes des programmes scolaires. « Les erreurs d'orthographe sont des indices d'un défaut de maîtrise de la convention orthographique. La substitution étant un automatisme inconscient, qui est le résultat d'une construction mentale, d'un travail cognitif, on pourrait se demander si l'erreur est toujours « un défaut de la maîtrise de la convention orthographique » ? (Jaffre et Fayol, 1997). Dans une situation où le français est une langue étrangère comme c'est le cas au Gabon, l'activité de la dictée traditionnelle s'avère encore plus difficile pour les apprenants dans la mesure où elle relève de l'interlangue. Le français langue d'enseignement /apprentissage s'entremêle avec les langues locales d'acquisition ce qui instaure des micro-systèmes dans la mémoire de certains élèves et aussi de certains enseignants. De ce processus ressurgit dans l'articulation de quelques mots du français. Que faire alors de la dictée traditionnelle en milieu scolaire gabonais.

#### **4.5- Quelques propositions**

La dictée traditionnelle que nous pouvons qualifier de « dictée brutale » semble avoir pour fonction d'évaluer la capacité de l'élève à bien orthographier les mots, même inconnus, et peut –être lui, apprendre le vocabulaire. Mais tel qu'elle est pratiquée elle ne sert qu'à souligner les fautes de l'élève sur sa copie et de lui soustraire les points dans une évaluation sommative négative. En revanche, aujourd'hui certains enseignants conscients des limites de cette forme de dictée ne la pratiquent plus exclusivement. « En effet, cette version classique de la dictée entre désormais en concurrence avec des alternatives parfois qualifiées de dispositifs innovants qui permettent de raisonner collectivement sur le fonctionnement du système orthographique. » (Cogis et al., 2015). Parmi ces nombreux dispositifs innovants, nous pouvons citer trois :

- la dictée préparée

L'élève prend connaissance du texte à l'avance, Les erreurs possibles ont été envisagées et analysées auparavant, ainsi, l'orthographe des mots est retenue ainsi que les accords grammaticaux ensuite il ya un traitement collectif des problèmes d'orthographe posés par le texte avant la dictée en individuelle.

- Dictée du maître :

Le maître écrit le texte au tableau et provoque les échanges entre élèves sur un certain nombre de difficultés orthographiques avant de le dicter.

- La dictée à propositions multiples

Le maître présente un texte qui propose plusieurs graphies de certains mots, et aussi plusieurs accords possibles. L'élève copie et choisit la graphie et explique son choix par un raisonnement.

Ces nouvelles formes de dictées peuvent contribuer à la maîtrise de l'orthographe dans le système scolaire gabonais dans la mesure où l'élève n'est plus seul face à sa copie, n'ayant pour seuls outils de secours que son ouïe et ses leçons d'orthographe. Ainsi, l'activité de la dictée devient ludique et les interactions didactiques permettent à l'enfant de comprendre les règles orthographiques sans recourir à des exercices cognitifs complexes.

A ces formes de dictées innovantes, on peut suggérer que la lecture des ouvrages appropriés aux niveaux des élèves soit une activité pédagogique imposée. L'apprenant tiendra un cahier de lecture dans lequel il inscrira les mots qu'il juge difficiles. Cela contribuera à fixer l'orthographe de ces mots dans sa mémoire. L'enseignant peut exiger un compte rendu de lecture rédigé par l'élève. A travers les propres productions de celui-ci, le maître pourra ainsi évaluer et orienter sa maîtrise de l'orthographe. L'exercice de l'orthographe appliquée peut être aussi utile à la maîtrise de l'orthographe. Il consiste en une application différée de la leçon. L'apprenant sera invité à construire les phrases de son choix en fonction de la leçon d'orthographe du jour.

## CONCLUSION

La dictée est un très bon exercice qui peut s'avérer utile pour l'enseignement /apprentissage de l'orthographe si elle ne vise pas

exclusivement à sanctionner les fautes sur les copies des élèves, mais à favoriser l'apprentissage des graphies en attirant l'attention de l'élève sur les difficultés des règles de l'orthographe tant lexicales que grammaticales. A cet effet, une didactique efficace doit conduire à un apprentissage sans erreurs. Or, l'exercice de la dictée traditionnelle tel qu'il est pratiqué en milieu scolaire gabonais ne peut permettre d'atteindre ce but. En effet, le développement de la psychologie cognitive nous apprend que l'apprentissage et/l'apprentissage d'une langue ne « saurait se réduire à une simple imprégnation passive ou imitative » (Gaonaac'h, 2000). Il s'agit d'une activité complexe mettant en jeu des stratégies d'appropriation de la langue cible. Les erreurs d'orthographe décelées sur les copies des élèves des classes de 5<sup>e</sup> année dans les trois écoles de Libreville enquêtées ont montré que la dictée traditionnelle est une forme de l'écrit oralisé qui met en jeu un émetteur (le maître) , un récepteur (l'apprenant) entre les deux se trouve le message (la dictée). Il est apparu dans l'observation et les analyses que le bilinguisme, tant celui des maîtres que celui des apprenants est source d'erreurs d'orthographe. Les substitutions des phonogrammes, et la grande variété des erreurs phonétiques analysées, les divers stratégies de substitution employées par les apprenants, prouvent que l'enfant bilingue, face aux maîtres tout aussi bilingues et aux mots à orthographier, ne se trouve pas devant un système global. Au contraire, il est confronté à des microsystèmes chaque fois qu'il est en présence des mots à orthographier. En français, il existe deux systèmes, oral et graphique des sons qui ne se recouvrent pas, ce qui rend la prononciation des graphèmes ainsi que l'orthographe de cette langue difficiles à maîtriser. La dictée traditionnelle n'est pas un exercice productif, au contraire, elle tend à retarder la maîtrise de l'orthographe chez les élèves. Les didacticiens doivent repenser la dictée traditionnelle, pourquoi pas l'exclure tout simplement des curricula car, « la dictée n'apprend pas l'orthographe » (Jaffre, 2023). Une étude en milieu scolaire gabonais orientée sur les apprenants et les enseignants ayant le français comme langue maternelle pourrait conforter l'hypothèse qui tant à affirmer que

un phénomène linguistique comme la substitution provient du bilinguisme des locuteurs.

### **Références bibliographiques**

ANDEME ALLOGO Marie –France, 2021, « Les interférences phonétiques de l'igbo et de l'anglais sur le français, chez les apprenants Nigériens du Lycée franco-britannique », in *Revue Oudjat* en ligne, Numéro 4 volume1&2, .Libreville.

CATACH Nina, 1980, *l'orthographe française*, Paris, Nathan Université.

COGIS Danielle, 2005, *Pour enseigner l'orthographe et apprendre l'orthographe. Nouveaux enjeux, pratiques nouvelles, école/ collège*, Paris, Delagrave.

DUBOIS Jean, GIACOMO Mathée et Ali, 2019, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du Langage*, Paris, Larousse, Coll., « Grands dictionnaires »

GAONAC' H Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris Didier Hatier.

HAMMERS Josiane et BLANC Michel, 1983, *Bilingualité et bilinguisme*, Bruxelles, Mardaga. <https://www.glossa.fr/index.php/glossa/article/view/77> [consulté le 6 décembre 2024].

JAFFRE Jean Pierre 2023, « Pour une vraie pédagogie de l'orthographe » in, *Le Café pédagogique*, Paris, Médiation de l'éducation.

JAFFRE Jean Pierre, et FAYOL Michel 1997, *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris, Flammarion.

KOFFI KOUAME Emmanuel, 2020, « Problématique de l'apprentissage de l'orthographe à l'école primaire ivoirienne : une analyse pédagogique et

didactique, in, « *L'enseignement apprentissage en des langues européennes dans les systèmes éducatifs africains : place, fonctions défis et perspectives.* »

LEON Monique et LEON Pierre, 2019, *La prononciation du français*. 2<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin

MANGANGA Noël, 1989, *Esquisse phonologique du kivili*, Mémoire de Maitrise niversité OMAR BONGO

MBONDZI Jeannette Yolande, 2007, *Maitrise du français écrit par les élèves du cours moyen du Gabon*, Thèse de doctorat unique, Université Paris 5, Paris.

MULLER Romain et Contant Chantal, 2010, *Les rectifications du français : La nouvelle*, Paris De Boeck

NAPON Abou, 1999, « Quelques faits d'approximation du français à l'école secondaire à Ouagadougou » in *Le français en Afrique* N° 13. Paris. Didier, Erudition.

NZEMO BIYOGHE Olga-Thérésia, 1998, *Enseignement et apprentissage de la lecture dans le système scolaire public au Gabon*, Thèse de doctorat unique, Département des Sciences de L'Education, Université de Lille 1. France.

NZE-WAGHE Alphonse Donald, 2021, « L'impact des styles d'apprentissage sur l'enseignement de l'orthographe au Gabon enquête et perspectives » in, *Revue.acaref*, Edition EFUA, Lomé, Togo.

- *Les erreurs et stratégies d'orthographe chez les élèves du premier cycle du secondaire du Gabon*, Thèse de doctorat, (PHD), Département d'études sur l'enseignement et apprentissage, Faculté des Sciences de L'Education , Université de Laval, Québec , Université de Laval Québec, Canada.

OVONO BIKORO Denis, 1998, *Esquisse phonologique du Samayi*. Mémoire de Maitrise. Université OMAR BONGO.

PRICRON Gervaise et SIMON Anne-Catherine, 2018, « Interférences entre les systèmes phonologiques du mina et du français parlé par les locuteurs d'origine togolaise en Belgique. » PDF [https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A190130/datastream/PDF\\_01/view](https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A190130/datastream/PDF_01/view).

SCHELSTRAETE Marie-Anne., & MAILLART, Christelle, 2004. « Développement des mécanismes orthographiques et limitations de traitement. » in *Glossa*, N°89, p. 4-20

TOGO Nicolas, 2018, *Les difficultés d'apprentissage de l'orthographe dans le système éducatif malien: cas du groupe scolaire second cycle de Darsalam, cap de Kontiala (Mali)*, Mémoire de fin d'études, Université Catholique de l'Afrique de l'ouest (UCAO). Bamako, Mali.