

Délégation Générale
à la Recherche Scientifique et Technique

Institut des Sciences Humaines

Centre de Recherches et d'études Anthropologiques

Philosophie et Procédure pour la rédaction d'un syllabaire

S.I.L. Cameroun

par

Dr. Olive Shell

Société Internationale de Linguistique

B.P. 1299

Yaoundé

République Unie du Cameroun

1982

Table de matières

Préface	3
I Les histoires, base des leçons du syllabaire	4
II Considérations sur la structure linguistique et le contenu	6
III Comment organiser les leçons	12
IV Mots clé et exercices de syllabes	12
V Exercices à mots grammaticaux	16
VI Leçons à tons	16
VII Exercices pratiques d'écriture	18
VIII Traduction des histoires en langue officielle	18
IX Format, illustrations, etc.	20
X Les tableaux, un outil important lors de la préparation d'un syllabaire	22
Bibliographie	24
Appendice	25

PHILOSOPHIE ET PROCEDURE POUR LA REDACTION D'UN
SYLLABAIRE

SIL, Cameroun, 1981

Préface

Cette brochure donne un aperçu du processus actuel de production de syllabaires en langues maternelles tel qu'il est appliqué par la SIL au Cameroun. Il décrit également la philosophie qui est à la base de chaque étape. Nous appliquons la méthode dite de Gudschinsky avec quelques modifications.

Le syllabaire axé sur trois domaines: 1) contenu du matériel, et 2) structure de la langue et les conventions d'orthographe, c'est-à-dire les types de syllabes et les possibilités de les associer pour former des mots; consonnes et voyelles et les possibilités de les associer pour former des syllabes; l'emploi des majuscules et les règles de ponctuation. Pour accorder assez d'importance à un matériel de lecture intéressant et facile, (voir page 5), le contenu est prioritaire tout en respectant la fréquence des syllabes, des consonnes et des voyelles.

Afin d'annuler les limitations initiales du contenu dues aux structures linguistiques, quelques "mots à vue" peuvent être introduits sur cinq ou davantage de pages des préleçons (les mots à vue sont ceux enseignés en tant que tels, indépendamment du contenu des syllabes). De telles pages forment la transition idéale pour passer du présyllabaire général aux leçons du syllabaire. Les pages suivantes traitent avant tout des leçons du syllabaire.

Nous ne prétendons pas que la procédure que nous développons dans les pages suivantes soit la seule bonne ou forcément la meilleure en toute circonstance. Dans la pratique elle s'est simplement avérée utile et fonctionnelle.

La philosophie sur laquelle chaque étape des démarches est fondée se trouve sur les pages de gauche (paires); la démarche proprement dite sur les pages de droite (impaires).

Les détails des démarches entrent tout à fait dans le cadre du chapitre IX de Wiesemann et Tadadjeu.

Mes remerciements, je les adresse à mes collègues Sylvia Hedinger et Annie Whaley; leurs suggestions m'ont beaucoup aidé à améliorer un premier brouillon. Mes remerciements vont aussi au dactylographe Alfred Vensu, et à Martin Steib qui a traduit le manuscrit en français.

Philosophie

I. Les histoires, base pour la production de syllabaires

Pour lire on a à la fois besoin d'informations visuelles et non visuelles: D'une part on doit être capable de voir et de déchiffrer des mots (aspect visuel), d'autre part on doit connaître les mots écrits et comprendre les situations dont la publication parle (aspect non visuel). "Lire" n'est donc pas vraiment lire, mais simplement reconnaître des mots, à moins que le lecteur ne comprenne ce qu'il lit. Le cerveau interprète le texte lu en fonction des connaissances antérieures. Dans le choix des textes les auteurs de syllabaires tiendront donc compte des réalités connues par les lecteurs auxquels ils s'adressent en se servant de mots et de situations qui leur sont familiers.

Les lecteurs liront les histoires avec plus de facilité si les structures syntaxiques et sémantiques choisies sont naturelles. Dans toute langue le style naturel est plus ou moins redondant, c'est-à-dire que plusieurs sources fournissent des informations et que l'information donnée est prévisible ce qui réduit la chance de mal lire. Souvent la redondance consiste à répéter certaines choses. a) D'autres phénomènes sont prévisibles à cause de règles orthographiques. Ainsi le français permet uniquement une voyelle après h, l, m et n mais pas de consonnes. b) D'autres phénomènes sont prévisibles à cause de règles syntaxiques ou grammaticales. Ainsi on s'attend à un substantif après l'article défini le ou la. c) Il en est de même des règles sémantiques. L'expression "le gros chat noir" est suivi de verbes tels que courir, chasser etc., mais non chanter, écrire, cuire. On peut aussi prévoir le temps du verbe qui doit s'accorder avec les formes qui précèdent.

Une autre forme de redondance sont les informations qui se trouvent déjà dans la tête du lecteur. Par elles une fois que le lecteur est parvenu aux mots "la poule" dans la phrase, "la poule blanche couve des oeufs", il saura qu'un adjectif descriptif doit être féminin ("blanche" et pas "blanc") aussi que le verbe sera au singulier (couve et pas couvent). Arrivé au mot "couve", le lecteur découvrira que les possibilités sémantiques seront limitées aux "oeufs".

Des histoires simples de la vie de tous les jours, écrites par des auteurs locaux remplissent au mieux les conditions de lecture facile que nous avons mentionnée ci-dessus: des informations visuelles qui renvoient à des informations non visuelles; de la redondance naturelle qui donne des indices et réduit les possibilités d'erreur.

(suite en page 6)

Procédure

I. Les histoires, base des leçons du syllabaire

L'auteur du syllabaire détermine d'abord les activités et les domaines qui intéressent d'éventuels lecteurs. Exemples: 1) les travaux des hommes: l'agriculture, la construction, l'élevage du bétail ou de la volaille, la chasse, la pêche; 2) travaux des femmes: aller chercher de l'eau, cuisiner, faire le ménage et prendre soin de la famille, travailler aux champs; 3) travaux des enfants: garder le bétail, aller chercher de l'eau, s'occuper des enfants (cadets), chercher du bois et faire le feu. Voilà des sujets familiers aux futurs lecteurs. L'auteur du syllabaire rédige des histoires d'une demie page à une page (ou plus). Elles peuvent juste donner des informations générales. Toutefois les lecteurs (hommes, femmes, adolescents et même enfants) les trouveront plus intéressantes si elles représentent des personnes exerçant des activités qui leur sont familières et avec lesquelles ils puissent s'identifier.

Les histoires peuvent prendre la forme autobiographique, explicative ou narrative (voir Gudschinsky p. 84). Si des dialogues et des questions sont naturels à la langue, on peut les inclure.

Dans les premières leçons du syllabaire il ne sera pas encore possible d'utiliser les histoires telles qu'elles ont été rédigées. Elles fournissent néanmoins une grande partie du vocabulaire de ces leçons et de tout le livre. Nous suggérons de huit à douze histoires qui représentent dix pages d'un interligne double. Vous avez avantage à les numéroter pour vous y référer facilement.

Il peut être que l'auteur trouve quelques lettres de l'alphabet manquantes dans ses histoires. Ces sont les lettres moins fréquemment utilisées. On peut les présenter dans des leçons convenables où les mots qui les contiennent vont bien avec le sujet des histoires, probablement vers la fin du livre.

II. Considérations de structure linguistique et de contenu

Les histoires servent de base pour découvrir les éléments structurels à enseigner dans le syllabaire et "les mots à vue" afin de rendre les histoires intéressantes et naturelles. Dans la section A, on veut avant tout connaître la fréquence des éléments

(suite en page 7)

II. Considérations sur la structure linguistique
et le contenu

Les histoires dont le contenu familier aux lecteurs renferment les éléments structurels principaux à enseigner dans le syllabaire. Ces éléments comprennent des types de propositions de phrases et les unités dont elles sont formées: lettres, syllabes, marques du ton et signes de ponctuation, etc.

La plus petite unité de prononciation est la syllabe. Un nombre limité de types sont possibles dans chaque langue, à savoir certaines combinaisons de consonnes et de voyelles. Certains types sont plus fréquents que d'autres. Dans l'apprentissage ou l'enseignement on part de ce qui est connu pour aller à ce qui est inconnu. De cette manière l'élément nouveau peut être déduit de choses déjà connues. Les étudiants apprennent d'abord les types de syllabes les plus courants, et seront à même de les reconnaître dans des mots nouveaux. Autrement dit des mots peuvent être "construits" à partir de types de syllabes connus. Un type de syllabe appris dans un mot peut être considéré comme connu s'il apparaît dans un mot différent. Le répertoire de mots nouveaux a tendance à augmenter plus rapidement si on commence par enseigner les types de syllabes les plus fréquents. Toutefois les auteurs de syllabaires établiront une statistique de fréquence des différents types de syllabes pour le matériel qu'ils envisagent d'utiliser dans les syllabaires.

Cependant, s'ils utilisent uniquement les types de syllabes et les lettres fréquents, ils sont extrêmement limités dans le vocabulaire, en particulier dans les premières leçons du syllabaire. C'est pourquoi le contenu du matériel est plus important que la structure de la langue. Les limites imposées par la structure (lettres et types de syllabes) ne sont donc pas absolues. A la section A nous donnerons des suggestions relatives à l'établissement des fréquences; le chapitre B vous aidera à tenir compte du contenu.

A. Comment établir les fréquences des
lettres et des syllabes

a) Les histoires sont composées de deux catégories de mots: 1) les mots concrets qui contribuent au développement du thème de l'histoire et 2) les éléments grammaticaux qui relient ces mots en leur donnant un sens logique.

Exemples: Les chevaux grimpent lentement le sentier. Cheveaux, grimpe et sentier sont des mots du type 1, alors que les éléments soulignés appartiennent au type 2. Les éléments grammaticaux qui lient les

(suite de la page 5) Procédure

structurels; dans la section B on se concentre sur le contenu.

A. Comment compter différents types de fréquences

Les histoires permettent de calculer la fréquence des syllabes, des consonnes et des voyelles. Nous vous conseillons de procéder comme suit:

a) Soulignez les substantifs et les adjectifs descriptifs avec un bic rouge (ou une ligne simple); soulignez ensuite les verbes avec un bic vert (ou une ligne double) et les "mots grammaticaux" d'une ligne ondulée.

Divisez une feuille A 4 en deux en traçant une ligne verticale. Ecrivez dans la moitié gauche une seule fois tous les substantifs et adjectifs de l'histoire I. Ecrivez les verbes également une seule fois dans la moitié droite. Utilisez une nouvelle feuille pour chacune des histoires.

b) Ecrivez sur une autre feuille A 4 les consonnes simples qui apparaissent en première position de syllabes ouvertes, puis les consonnes digraphes et les groupes de consonnes de syllabes ouvertes. Exemples: CV(V), CCV(V), CCCV(V), etc.

Les voyelles qui sont les noyaux de syllabes apparaissent sur une ligne horizontale en début de page, avec suffisamment d'espace entre chacune pour les sous-cellules représentant chacune des histoires (voir tableau 1 où il y a de l'espace pour chiffrer les syllabes de dix histoires). Il est peut-être avantageux d'utiliser des feuilles A 4 en travers ce qui donne de la place aux voyelles qui peuvent être fort nombreuses; si on prévoit deux espaces pour chaque consonne en colonne à gauche, une page supplémentaire est sans doute nécessaire qu'on peut agraffer éventuellement en bas de la première page du tableau.

Mais revenons aux listes de la section IIAa. Dans les sous-cellules il faudra noter les syllabes des mots de chaque histoire et également le nombre de mots différents avec la même syllabe. Ainsi dans le tableau la syllabe "pi" apparaît dans les histoires 1 à 10 respectivement, dans un, deux, un, zéro, trois, zéro, un, zéro, deux et un mots.

(suite en page 9)

substantifs et les verbes sont seulement signifiants dans le contexte des substantifs et des verbes, mais peuvent être négligés dans le comptage des fréquences. Ce comptage comprendra donc seulement les substantifs, les verbes et les adjectifs descriptifs.

Nous nous intéressons à trouver les mots contenant les syllabes et les lettres les plus fréquentes en vue de savoir quels sont les sujets de notre histoire qui ont le plus de mots du type 1 composés de syllabes et de lettres très fréquentes. Ce thème fera l'objet du premier groupe de leçons de notre syllabaire. Lors du comptage, la syllabe d'un type est comptée une seule fois dans un mot donné. On ne compte pas les répétitions de ce même mot.

b) Pour établir la fréquence des différentes voyelles et consonnes, une matrice est fort utile. A cet effet on se sert d'une feuille A 4. On groupe les consonnes dans une colonne à gauche et les voyelles en tête de page, sur une ligne. L'ordre des consonnes est secondaire; il faut peut-être les classer d'après l'ordre du tableau des phonèmes. Ne faites pas la distinction scientifique entre digraphes et groupes de consonnes, mais considérez toutes les combinaisons de consonnes comme unité qui seront représentées par CC, CCC, etc. Néanmoins la fréquence des consonnes initiales dans des syllabes ouvertes sera distinguée des consonnes finales en syllabes fermées. Une matrice de consonnes dans chaque position peut s'avérer nécessaire.

Les voyelles apparaîtront en tête de la matrice: les voyelles à une lettre, les voyelles orales et nasalisées et les combinaisons de lettres vocaliques composées d'unités ou de noyaux de syllabes, par ex. les voyelles longues et les diphtongues.

Afin de déterminer quelle est l'histoire dont les mots contiennent le plus grand nombre de syllabes fréquentes, il est utile de diviser les cellules en sous-cellules conformément au nombre d'histoires (voir tableau no. 1).

c) Les mots grammaticaux ne doivent pas être enseignés dans l'ordre de fréquence des syllabes dont ils sont composés; toutefois il est important de savoir quels sont les mots grammaticaux utilisés dans les différents types d'histoires. En introduisant les mots grammaticaux très fréquents dans les premières leçons, la composition d'histoires sera facilitée.

d) La lecture décourage les gens si la liaison entre l'oeil et le cerveau est surchargée (Smith pp 14 et 15). Afin d'éviter cela, il est préférable d'enseigner un seul élément à la fois. Les auteurs de

(suite de la page 7) Procédure

	i	e	a	ə	u	
p	1 2 1 - 3 - 1 - 2 1	2 1 - 1 - - 2 1 3 1	3 - 3 1 1 1 1 - 1 2	1 1 2 - 1 2 4 - 1 -	3 1 2 3 1 - 2 - 2 -	etc.
t	1		3	1	1	
k			etc.			

tableau 1

A supposer que dans l'histoire I il y ait les noms et adjectifs descriptifs t s , tita, x ta et batu et les verbes tuskati, pak ti et takati. Veuillez noter que les noms et adjectifs paraissent être chacun un morphème, tandis que tous les verbes contiennent le suffixe -ti. Le suffixe est classé comme mot grammatical et n'entre donc pas dans le compte des fréquences. Pour l'histoire 1, les chiffres inscrits sur le tableau des syllabes pour la lettre "t" seraient ceux du tableau 1.

Une fois que les syllabes de toutes les histoires ont été inscrites sur le tableau, faites les totaux horizontaux et verticaux. Les premiers indiquent combien de fois chaque consonne ou groupe de consonnes est apparu. (Le chercheur notera aussi à l'aide des sous-cellules, avec quelle voyelle une consonne donnée est combinée le plus souvent). Les totaux verticaux signalent le nombre de fois qu'une voyelle et une combinaison de voyelles est apparue.

c) On ne pourra passer sous silence les mots grammaticaux qui demandent toutefois un graphique plus simple. Pendant que vous faites une liste des noms, des adjectifs descriptifs et des verbes de l'histoire 1, établissez aussi une liste brute des mots grammaticaux. Complétez-la par la suite avec les mots grammaticaux des autres histoires. Regroupez les mots grammaticaux ensuite en les écrivant dans leur ordre alphabétique de haut en bas d'une feuille A 4. Mettez le nombre des histoires sur une ligne, au début de cette page. Vous pouvez maintenant noter les occurrences des mots grammaticaux aux sous-cellules correspondantes.

d) Si les syllabes fermées ont seulement quelques possibilités de consonnes finales, par ex. "i" ou "h", on pourra ajouter une autre colonne avec sous-cellules dans lesquelles on note le nombre de syllabes fermées avec la consonne à gauche de la même rangée. Dans la négative, on pourrait simplement faire une liste des consonnes finales ou des groupes de consonnes finales.

syllabaires pourront appliquer cette règle en introduisant d'abord les consonnes dans les syllabes ouvertes si la structure de la langue le permet.

Ensuite lorsque les étudiants ont assimilé les consonnes initiales suivies d'une voyelle, les mêmes consonnes peuvent être enseignées en position finale. Cet ordre sera inversé si les consonnes apparaissent surtout en position finale. Au préalable les étudiants auraient appris les autres éléments de ce type de syllabe. Il en va de même pour les voyelles. On commencera par les traiter en syllabes fermées ou ouvertes, selon la structure de la langue.

B Comment accorder assez d'importance au contenu

a) Si l'on applique aveuglément le principe d'introduire en premier lieu les syllabes et les lettres les plus fréquentes et si l'on s'en sert pour construire des histoires, celles-ci risquent de comporter des phrases isolées sans aucun rapport ou de donner un récit artificiel. En revanche si l'on choisit des syllabes ou des lettres appartenant au groupe de syllabes ou de lettres fréquentes, l'éventail des sujets s'en trouve élargi. Cela aide à rendre plus naturelles les phrases et la structure de l'histoire (voir tableau 3). (Cela n'exclut pas la possibilité de choisir au besoin d'autres syllabes).

En ce qui concerne les mots clé employés pour enseigner des syllabes on retiendra que les syllabes avec lesquelles on combine la syllabe nouvelle ne doivent pas être connues. Il n'est donc pas nécessaire d'examiner les syllabes inconnues d'un mot clé.

b) L'introduction de "mots à vue" dans les histoires contribue à en rendre le contenu plus intéressant. De même le style s'en trouve amélioré. Les "mots à vue" sont des mots dont les syllabes et les lettres n'ont pas forcément été enseignées. Les étudiants les apprennent tels quels, les identifient, les distinguent d'autres mots en ce qui concerne la longueur, l'aspect du mot, les particularités de certaines lettres ou la combinaison de différents traits.

Les "mots à vue" à introduire de préférence dans les premières leçons seront enseignés sur plusieurs pages au début du syllabaire (cinq à dix, voire plus). De telles pages présentent l'avantage d'être une transition idéale d'un présyllabaire général (non spécifique à la langue) aux leçons plus formelles d'un syllabaire. Si l'on rédige un présyllabaire spécifique à la langue, l'auteur inclura les "mots à

(suite en page 12)

(suite de la page 9) Procédure

Toutefois, si beaucoup de consonnes peuvent être finales, un autre graphique, le numéro 2 (voir pp. 25 à 28 pour les tableaux 2 à 5), en quelque sorte l'inversion du graphique 1 s'avérera utile. Faites à gauche une liste des consonnes et des groupes de consonnes finales et mettez les voyelles en tête de page, en colonnes de sous-cellules, comme sous b). Inscrivez le nombre correspondant à chaque histoire dans les sous-cellules. Les totaux des rangées donneront la fréquence de chacune des consonnes finales, qui pourra être ajouté aux totaux des consonnes du tableau 1. Les totaux des colonnes indiqueront par ailleurs la fréquence des voyelles. A moins que le nombre de syllabes fermées soit de loin supérieur à celui de syllabes ouvertes, ces totaux ne seront pas ajoutés aux totaux du tableau 1.

B. Accorder assez d'importance au contenu

a) Pour trouver le groupe de syllabes, de consonnes et de voyelles les plus fréquentes, les chiffres des sous-cellules des rangées sont additionnés, aussi les chiffres des sous-cellules et des colonnes du tableau 1. Les chiffres à droite des rangées donnent les totaux de mots différents qui contiennent une consonne déterminée ou un certain groupe de consonnes (consonnes initiales au tableau 1, consonnes finales au tableau 2). Les sommes au bas fournissent la même information pour les voyelles. En vue d'en faire un tableau sommaire écrivez dans une colonne gauche d'une autre page les consonnes ou groupes de consonnes dans leur ordre de fréquence, en plaçant les plus fréquentes en tête de colonne. Mettez en rangée les voyelles à une lettre, les voyelles longues et les voyelles nasalisées en tête de page, en les groupant de gauche à droite dans leur ordre de fréquence. Grâce à ce procédé une matrice apparaît qui montre quelles sont les syllabes les plus fréquentes (voir tableau 3).

b) Nous avons suggéré ailleurs (voir page 3.) d'introduire les "mots à vue" dans les pages spéciales des préleçons du syllabaire. La première de ces pages présenterait avantageusement deux "mots à vue", avec une illustration pour chacune. Sous ces mots il y aurait deux brèves colonnes de répétitions de ces mots, avec d'espace ample entre les colonnes et entre les mots de chaque colonne. Grâce aux mots groupés de cette manière les nouveaux lecteurs peuvent s'exercer à reconnaître des mots, selon le critère: "identique au mots illustrés" ou "différent d'eux." Sur chacune des pages suivantes, on introduit un seul mot nouveau avec l'illustration correspondante. Les répétitions de mots à chaque page comprendront le mot nouveau à apprendre et les mot déjà appris et permettront encore de voir leur identité et leur différence.

(suite de la page 10) Philosophie

vue" dans ses dernières pages, en prévision des histoires du syllabaire utilisant ces mots.

En plus des "mots à vue" initiaux, on pourra en introduire d'autres de temps en temps aux pages d'histoires du syllabaire. Afin que les lecteurs ne soient pas obligés d'apprendre trop de choses par coeur, un mot à vue au maximum sera ajouté par leçon. Par ailleurs il n'y en aura pas dans chaque leçon.

III. Comment organiser les leçons

Les auteurs choisiront des sujets à développer dans plusieurs leçons pour assurer la continuité. La lecture des étudiants est facilitée, si le sujet ne change pas. Comme ça les personnes et le milieu continuent en plusieurs contes, ce qui aide à inclure de nouveaux détails intéressants.

L'histoire n'est pas seulement un texte suivi; elle fournit également la matrice pour introduire les mots clé à partir desquels on enseigne les syllabes, de même que les mots "construits" composés de syllabes et de lettres déjà enseignées. Le rapport entre la page à syllabes et la page à histoire est réciproque: en effet, l'histoire est la source et la matrice des éléments de mots que nous aimerions présenter; la page à syllabes est basée sur ces éléments. La page d'histoire sert à pratiquer dans le contexte les éléments qui viennent d'être appris. La relation entre les leçons peut être considérée comme une spirale*, l'axe central d'études étant le thème traité et développé dans les histoires. Les étudiants assimilent et répètent les nouvelles syllabes dans l'histoire dont le contenu et les éléments structurels servent de base à la nouvelle histoire. Cette dernière contient les nouveaux éléments à enseigner qui deviennent à leur tour une partie des soutiens qui aident à apprendre à lire l'histoire suivante, etc.

IV. Mots clé et exercices de syllabes

"Syllable relationships reduce memory load" (les relations structurelles internes des syllabes diminuent les exigences sur la mémoire) est le titre du chapitre 3.3 de Gudschinsky. Si l'étudiant parvient à reconnaître des syllabes il peut mieux voir les relations structurelles internes des mots et des phrases et il augmente le nombre de mots qu'il sait lire. Reconnaître comment les syllabes sont semblables l'une à l'autre permet d'élargir le nombre de syllabes connues. Les exercices de syllabes essaient de montrer ces relations aux étudiants. Ils

*Singh emploie l'expression "spirale" dans un autre sens.

(suite de la page 11) Procédure

Il est possible d'introduire d'autres "mots à vue" dans les pages du syllabaire consacrées aux histoires. Vous avez intérêt à accompagner chaque "mot à vue" d'un dessin.

III Comment organiser les leçons

L'étude des tableaux 1 et 2 permet de dire quels sont les sujets les plus appropriés pour enseigner les types de syllabes les plus fréquents. Même si l'histoire ne peut être utilisée telle quelle, une adaptation est toujours possible. Si dans l'histoire 3, quatre syllabes sont très fréquentes, on pourrait former un groupe de quatre leçons sur la même sujet, par ex. la construction d'une maison ou la préparation d'un repas. Chacune de ces leçons pourrait contenir un mot clé entrant dans le thème des leçons. On enseigne par la suite une nouvelle syllabe (ou lettre) à partir de ce mot clé. A la fin du groupe de leçons, on pourrait inclure une leçon de révision comprenant tous les mots nouveaux qui ont été enseignés dans les quatre leçons. Il s'agit non seulement des mots clé contenant les quatre syllabes enseignées mais encore de tous les mots nouveaux composés également de ces syllabes, des syllabes apprises par analogie et de certains "mots à vue" (voir IV).

Même à ce stade précoce du travail il est sans doute possible de dresser un plan général des groupes de leçons suivants qui présenteront d'autres syllabes très fréquentes et par la suite des syllabes et lettres moins fréquents. Le matériel contenu dans les histoires servira de base aux histoires des syllabaires, mais l'auteur du syllabaire pourra aussi inclure d'autres éléments dans ces histoires. Peu à peu on aura davantage de possibilités pour construire des mots nouveaux se prêtant aux histoires.

Les premières histoires sont les plus difficiles à composer, parce que le nombre de mots, de syllabes et de lettres enseignés est très restreint. La liberté d'action dans la rédaction s'élargit si certains "mots à vue" à utiliser dans les premières leçons ont déjà été introduits dans les préleçons. Nous recommandons aussi d'incorporer quelques "mots à vue" nouveaux dans le syllabaire.

Sur deux pages visibles en même temps il convient de placer à gauche l'introduction à l'histoire et une illustration relative à l'histoire. L'histoire proprement dite occupera la partie droite.

(suite en page 15)

(suite de la page 12) Philosophie

sont présentés sous forme d'analogies, de comparaisons et d'oppositions. La synthèse va plus loin. Elle met en évidence les relations externes des syllabes: quels sont les rapports des syllabes lors de la formation des mots.

Dans le premier exercice on applique le principe de l'analogie, en présentant encore la nouvelle syllabe, avec une série de nouvelles syllabes semblables que les étudiants peuvent reconnaître par analogie en raison des traits qu'elles ont en commun avec la nouvelle syllabe (voir Gudschinsky, pp. 31-33).

Dans le deuxième exercice on a recours à la comparaison. Les nouvelles syllabes sont groupées de manière à faire apparaître leur degré de ressemblance. Elles ont toutes le même élément nouveau.

Le troisième exercice est axé sur les contrastes. L'élément nouveau de syllabes nouvelles est mis en opposition avec des éléments connus apparaissant dans un milieu identique ou presque identique.

Dans le quatrième exercice on a recours à la synthèse. On y forme des mots nouveaux à partir de syllabes connues. (Le synthèse est aussi appliquée à la deuxième page de la leçon où une histoire est composée au moyen d'éléments connus.)

Nous recommandons de ne pas écrire de majuscules ni de marques de ton dans les exercices, sauf raisons impératives. Cette restriction se justifie parce que la grande majorité des syllabes peuvent porter différents tons selon le contexte. Dans les exercices on s'efforce avant tout de reconnaître des syllabes selon leur structure phonologique. Il se pose toutefois le problème que dans des langues comptant de nombreux mots monosyllabiques les lecteurs prennent les syllabes dans les cases pour des mots. Par ailleurs ils ont peut-être appris que l'absence d'une marque de ton correspond à un certain niveau tonal (par ex. ton moyen). Dans de tels cas les étudiants risquent d'être déconcertés.

Les exercices à syllabes deviennent monotones et perdent de l'intérêt s'ils contiennent trop de détails sans rapport avec l'objectif général qui consiste à apprendre à lire l'histoire de la leçon. Il vaut donc mieux éviter des exercices très compliqués qui demandent beaucoup de temps à apprendre ou même lire. Pour reconnaître des syllabes et des mots il est sans doute préférable de s'exercer à lire des histoires plutôt que de répéter sans cesse des exercices à syllabes.

(suite en page 16)

IV Mots clé et exercices à syllabes

Une illustration faisant partie de l'histoire introduira les exercices à syllabes développés sur la partie gauche. Rédigez une courte phrase sous l'illustration qui s'y rapporte, qui donne le thème de la leçon, contienne le mot clé et met l'accent sur ce mot. (Cette phrase peut très bien introduire l'élément à enseigner dans l'exercice de grammaire).

Sous l'illustration et la phrase nous présentons le mot clé isolé. Ensuite ce mot est décomposé ce qui permet à l'étudiant de découvrir la syllabe nouvelle dans le contexte du mot. (Des explications détaillées pour la construction d'exercices à syllabes se trouvent dans Gudschinsky, partie 3.3 et dans Hill, chapitre 11. Pour pénétrer à sujet voir Gudschinsky, chapitre 4, où on discute des aspects particuliers concernant syllabes et mots clé.)

L'exercice 1 est l'exercice analogique. Une fois que la voyelle ou la consonne nouvelle d'une syllabe ont été introduites comme dérivés du mot clé, nous formons d'autres syllabes avec l'élément nouveau en le combinant avec des éléments connus. Exemples:

"tita", "i" est la
lettre nouvelle
(a,u,t,p et r déjà connus)

"sisi", "s" est la
lettre nouvelle
(i,a,u,p et t déjà connus)

Exercice 1

i	i	i
ti	pi	ri

Exercice 1

i	a	u
si	sa	su

L'exercice 2 est l'exercice comparatif. Les syllabes nouvelles sont alignées verticalement pour montrer que la lettre nouvelle est la même dans les trois cas. Exemples:

Exercice 2

ti
pi
ri

Exercice 2

si
sa
su

L'exercice 3 est l'exercice de contraste. Nous écrivons les syllabes nouvelles en rangées et plaçons des syllabes connues au-dessus d'elles opposant l'élément nouveau à des lettres connues en même position. Exemples:

Exercice 3

tu	pu	ru
ta	pa	ra
ti	pi	ri

*

Exercice 3

pi	pa	pu
ti	ta	tu
si	sa	su

* Si possible pas plus de neuf, mais jamais plus de douze syllabes.

(suite en page 17)

(suite de la page 14) Philosophie

Dans l'exercice à mots construits les cases devraient être différentes de celles des autres exercices. Son objectif est différent des trois premiers exercices, et il est en rapport plus étroit avec l'histoire. En définitive les exercices 1, 2 et 3 décomposent en quelque sorte les syllabes, tandis que l'exercice 4 les construit à partir de syllabes.

V. Exercices à mots grammaticaux

Une personne qui lit couramment ne lit pas de mots isolés, mais des groupes de mots qui forment des unités sémantiques et qui sont liés grammaticalement. Les exercices à mots grammaticaux veulent aider le lecteur à reconnaître immédiatement les structures grammaticales de base.

Au mesure auquel l'étudiant se familiarise avec les structures grammaticales, il lira plus couramment (voir Gudschinsky, chapitre 5).

VI. Leçons à tons

"L'alphabet général des langues camerounaises" adopté par la Réunion Nationale sur l'unification et l'harmonisation des alphabets des langues camerounaises du 7 au 9 mars 1979 à Yaoundé établit des principes qui aident à décider quels tons seront marqués et donne d'autres instructions (voir Tadadjeu et Sademboue p.17 suiv.)

Notre philosophie consiste à marquer les tons de façon consistante dès le début du syllabaire. Ainsi les étudiants apprendront les mots dans leur forme standardisée. Si l'on veut que les lecteurs se concentrent sur les syllabes et les lettres vocaliques sans tenir compte du ton, on les écrit dans des cases, sans marque de tons (voir philosophie section IV); si les étudiants les "lisent" pour s'exercer, le niveau du ton n'a pas d'importance. Ce seront les leçons "à ton" qui leur permettront de reconnaître les symboles tonals écrits sur des mots entiers, isolés ou dans un contexte.

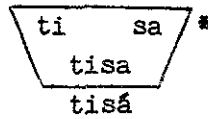
Si l'on marque tous les tons d'une langue, ceux-ci, selon Hill, chapitre 9 devraient aussi figurer dans les exercices à syllabes. Par conséquent des syllabes à lettres identiques et à tons différents sont enseignées comme syllabes différentes. D'après cette méthode les syllabes portent des tons dans tous les exercices à syllabes. (L'absence d'une marque indique aussi un ton.) Cette méthode est problématique si l'on marque plus de deux tons (voir Hill). Eunice Pike (voir Gudschinsky, p.94) se contente de

(suite en page 18)

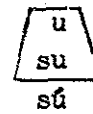
(suite de la page 15) Procédure

L'exercice 4 est l'exercice aux "mots construits". Nous recommandons deux genres de cases, selon le genre de mot construit:

- deux syllabes s'unissent et forment un mot:



- une seule syllabe constitue un mot:



V. Exercices à mots grammaticaux

Les exercices à mots grammaticaux combinent les structures grammaticales et les mots à contenu connus. (voir Gudschinsky, chapitre 5, particulièrement 5.4, et Hill, chapitre 8 pour de détails concernant la composition des exercices.)

L'exercice à mots grammaticaux suit les exercices à syllabes. Normalement il est en tête de la deuxième page. Pour le distinguer de l'histoire on peut le mettre dans une case, écrire des lignes verticales à côté ou écrire des astérisques entre l'exercice et l'histoire.

VI. Leçons à tons

Il est important que le ton soit écrit de la même façon dans tout le syllabaire. Il ne sera pas enseigné en tant que tel dans les toutes premières leçons.

a) Nous enseignons plusieurs syllabes et lettres au cours des cinq à dix premières leçons. Ensuite une leçon consacrée au ton introduit les tons des leçons précédentes pour des mots contrastants où le ton haut est marqué du signe "'", alors que le ton moyen n'est pas marqué. Les deux mots peuvent soit être une paire minimale qui ne se distinguent donc que par le ton, soit contenir des lettres différentes. Veillez à ce que les lecteurs connaissent déjà les mots choisis. Les dessins les aideront à distinguer les mots et à associer la marque du ton au niveau tonal correspondant. Il va de soi que l'enseignement ne s'arrête pas à une seule paire de mots. D'autres mots du même niveau tonal qui portent les mêmes marques aideront les étudiants à faire le rapport logique entre les marques à tons et les différents niveaux de prononciation. N'oubliez pas de présenter les mots dans leur contexte.

Les différentes marques du ton seront enseignées deux par deux, par ex. le ton haut "'" et le ton moyen non marqué; dans une autre leçon le ton bas "``" sera

* Pour les tons dans les cases à syllabes voir paragraphe 5, page 14.

(suite en page 19)

(suite de la page 16) Philosophie

s'exercer avec toutes les syllabes au ton 2, ton toujours utilisé pour les syllabes accentuées des emprunts. Une fois que les étudiants avaient appris les syllabes de cette manière aussi que les signes pour les tons, ils pouvaient les reconnaître dans d'autres mots qui différaient par le ton.

Les observations de Gudschinsky (section 12.4) expliquent proprement comment écrire le ton des éléments grammaticaux ou des mots dont les tons changent selon leurs environnements.

VII. Exercices pratiques d'écriture

La plupart des syllabaires récents contiennent des exercices pratiques à la fin des leçons, pour ces trois raisons principales: 1) Écrire la forme des lettres, les syllabes et les mots qui viennent d'être appris aide les étudiants à s'en souvenir. C'est une possibilité supplémentaire de pratique. 2) L'exemple du syllabaire permet au professeur de penser aux éléments de la leçon que les élèves doivent écrire souvent. De même il tiendra compte de la forme et de la hauteur relative des lettres. Les élèves, quant à eux, oublieront moins vite ces détails après que ces mots ont été effacés du tableau noir. 3) Ces exercices occupent un groupe d'étudiants tandis que le professeur peut se consacrer à un autre groupe plus ou moins avancé.

Ces exercices ne remplacent pas la dictée, la composition ou la rédaction libre, mais doivent les précéder.

Gudschinsky (chapitre 6.3) discute les avantages d'enseigner des lettres moulées au lieu de lettres cursives.

VIII. Traduction des histoires en langue officielle

Une traduction se justifie parce que des locuteurs d'autres langues s'intéressent au sens des mots et au contenu du matériel produit. Exemples: i) Des locuteurs de langues apparentées qui ne comprennent pas la langue utilisée dans le syllabaire seront contents d'utiliser des textes intéressants, s'ils trouvent une traduction. ii) Le matériel du syllabaire est disponible pour les étudiants en linguistique et pour les chercheurs qui rédigent des études comparatives et construisent ou reconstruisent des formes apparentées. iii) Des ethnologues, des fonctionnaires etc. ont accès aux résultats des recherches.

(suite en page 20)

(suite de la page 17) Procédure

opposé au ton haut "´". Une troisième leçon montrera la différence entre le ton moyen et le ton bas.

A condition que votre langue se serve du ton pour marquer des distinctions grammaticales, elles peuvent être enseignées dans des exercices à mots grammaticaux, une fois que toutes les marques du ton ont été enseignées à l'aide d'exemples lexicaux (noms en opposition; paires minimales).

L'intervalle pour présenter des leçons sur le ton dépend de plusieurs facteurs: le système tonal de la langue, l'emploi qu'elle en fait dans les éléments lexicaux et grammaticaux enseignés dans les leçons du syllabaire. Non seulement il importe que tous les tons seront utilisés dans le syllabaire, mais chacune des marques tonales sera introduite comme un élément à apprendre.

b) Lauber utilise une méthode différente enseignant la "melodie" d'un mot. Il reprend la "mélodie" des mots clés enseignés auparavant et la superpose sur des syllabes comme "da" qui n'ont pas de sens. Pour plus de détails voir l'article de Lauber.

VII. Exercices pratiques d'écriture

Ces exercices à écrire se trouvent en bas de la deuxième page de la leçon. L'espace entre chacune des quatre lignes est de 5 mm. Ainsi la place est suffisante pour les grandes lettres et celles qui s'étendent en-dessous des lignes.

L'exercice porte sur les nouveaux éléments de la leçon en question, et éventuellement sur des choses déjà enseignées auparavant.

Les phrases à écrire s'accordent avec la pensée générale développée dans la leçon.

Les exercices contiennent des majuscules et des signes de ponctuation à partir du moment où ces éléments ont été introduits dans les leçons.

VIII. Traduction des histoires dans la langue officielle

Pour la traduction dans la langue officielle l'histoire seule sera obligatoirement prise en considération mais pas les exercices des pages à gauche. Il vaut mieux traduire les exercices à mots grammaticaux, car ils mettent en évidence des phénomènes grammaticaux, y compris l'emploi que la grammaire fait des changements tonals, ce qui peut intéresser les linguistes.

(suite en page 21)

IX. Format, illustrations, etc.

Le syllabaire ou la série de syllabaires se proposent de présenter toutes les lettres de l'alphabet et tous les types de syllabes de la langue. Si tous ces types ne figurent pas dans le syllabaire, chaque lettre devrait au moins apparaître dans assez de positions et de combinaison avec d'autres lettres pour que les étudiants soient assez familiers avec la lettre en question. Ainsi dans leur subconscient ils saisiront son rôle dans d'autres positions et combinaisons. En raison des différences de structure entre les langues il est illusoire de se prononcer sur le nombre idéal de leçons d'un syllabaire.

Par ailleurs il faudra également décider si le syllabaire sera en une seule brochure, ou alors en deux, trois, voire plus. Quelles sont les préférences des gens? Sont-ils prêts à dépenser une certaine somme pour un seul livre ou deux fois la moitié de ce montant? Si un seul livre contient la totalité des leçons les étudiants ont tout sous la main et ne confondent pas l'ordre des leçons. D'autre part si les leçons sont présentées dans plusieurs livrets, les étudiants éprouvent la satisfaction d'en terminer un et d'en commencer un nouveau. La solution à adopter dépend beaucoup de la situation locale.

La grandeur des lettres est moins importante que l'espacement entre elles. A titre d'exemple une grande écriture avec un seul espace entre les lignes est plus difficile à lire que l'écriture "pica" avec double espace. Lors de la mise en page il faudra tenir compte du public auquel le syllabaire est destiné.

Les dessins ne sont pas nécessaires, mais fort utiles. Elles suscitent l'intérêt des lecteurs et facilitent le contact entre le professeur et ses élèves en illustrant le thème général dont il va être question pendant des semaines de cours. Nous recommandons de se limiter à des dessins faits de simples lignes qui mettent en évidence des détails importants. Cela évitera de passer beaucoup de temps à expliquer les dessins.

(suite en page 22)

(suite de la page 19) Procédure

Nous suggérons de choisir de petites lettres pour la traduction, de serrer l'interligne et de procéder à une mise en page économique pour que le format et partant le prix du syllabaire restent raisonnables.

IX. Format, illustrations, etc.

Nous avons déjà mentionné le format des pages des leçons. L'expérience a montré que la solution optimale consiste à réserver la page de gauche aux exercices (des syllabes et "mots construits") et celle de droite à l'histoire. (Les exercices à mots grammaticaux iront soit au bas de la page de gauche ou en tête de la page de droite.) Le syllabaire peut consister en une ou plusieurs brochures, selon le nombre de leçons.

Le plus souvent de grandes lettres sont utilisées pour les premières 16 à 20 leçons. L'interligne est de deux ou de un et demi. Par la suite on se sert de l'écriture "pica", même si les histoires et l'autre matériel d'enseignement se font de plus en plus longs, l'espace entre les lignes continue d'être de deux ou d'un et demi, aussi souvent que la place le permet.

Un représentant du peuple auquel le syllabaire s'adresse dessinera les illustrations, sinon une personne qui connaît bien les détails de cette culture. Selon l'espace disponible les dessins occuperont de deux cinquièmes à la moitié d'une page, en partant du haut. Nous recommandons de décider aussitôt que possible de la place fixe à réserver aux dessins. Cela facilitera le travail de l'auteur et du dactylographe.

(suite en page 23)

(suite de la page 20) Philosophie

X. Les tableaux, un outil important lors de la préparation d'un syllabaire

Une personne qui lit couramment comprend mieux le contenu d'un texte qu'une personne qui lit lentement. Lire couramment signifie que le lecteur reconnaît immédiatement des mots ou des phrases, sans les déchiffrer avec difficulté et sans perdre du temps pour les rappeler. Afin que les lecteurs soient en mesure de reconnaître des mots instantanément ils doivent avoir eu la possibilité de les lire plusieurs fois dans différents environnements et contextes. Lors de la rédaction d'un syllabaire il est important de se servir d'un tableau de fréquence des mots pour que chaque mot apparaisse souvent (voir page 26).

Un tableau des progrès d'études est également important afin que l'auteur d'un syllabaire voie ce qui a été enseigné et ce qui devra encore être enseigné (voir page 27).

Souvent il est même avantageux d'avoir un tableau spécial qui montre quand des syllabes ont été présentées et répétées dans des exercices (voir page 28).

(suite de la page 21) Procédure

X. Les tableaux, partie intégrante de la production de syllabaires

Les deux genres principaux de graphiques sont le tableau "d'occurrence des mots" et le tableau des progrès réalisés, appelé fiche de travail pour les leçons du syllabaire. Efforcez-vous de reporter les données de chaque leçon sur les tableaux une fois qu'une leçon a été rédigée. Le tableau des syllabes est également utile (voir page 28).

Selon Hill (chapitre 3) les mots enseignés jusqu'à la 20e leçon doivent revenir dans dix leçons après; les mots introduits après seront répétés cinq fois au moins. Un auteur de syllabaires anglais préfère répéter chaque mot à dix reprises.

On peut remplir le tableau "d'occurrence des mots" en inscrivant les mots nouveaux de chaque leçon sur la colonne gauche et le numéro de chaque leçon où les mots apparaissent, dans les cellules se trouvant à la droite du mot. Dressez un tableau pour les mots du type 1 (noms, verbes, adjectifs descriptifs) et un pour les mots du type 2 (mot grammaticaux).

Les tableaux 4, 5 et 6 des pages 26 à 28 sont de Hill. Nous avons ajouté quelques éléments au tableau de la page 22.

Bibliographie

- Chal, Jeanne, Learning to Read, McGraw-Hill Book Co., New York, 1967.
- Grant, Margaret, School Methods with Younger Children (A Handbook for Teachers in Africa), Evans Brothers Ltd., third impression, 1974.
- Gudschinsky, Sarah C., A Manual of Literacy for Preilliterate Peoples, S.I.L., Ukarumpa, Papua New Guinea, 1973.
- Hill, Margaret, Rédaction des syllabaires, conseils pour l'alphabétisation, S.I.L., Yaoundé, 1978.
- Lauber, Ed. and Dayle, et al., Teaching Tone on Nonsense Syllables/Words, S.I.L. Ivory Coast, 1980.
- Martinet, Andre, Eléments de Linguistique Generale, Armand Colin, Paris, 1970.
- Murray, W. Ladybird Key Words Reading Scheme, Ladybird Books Ltd., Loughborough, 1964.
- Schonell, J. and Goodacre, E., The Psychology and Teaching of Reading, Oliver and Boyd, Edinburgh, fifth edition, 1974.
- Smith, Frank, Understanding Reading, Holt, Rinehart and Winston, second edition, 1978.
- Singh, Sohan, Learning to Read and Reading to Learn, Hulton Educational Publications Ltd., and International Institute for Adult Literacy Methods, Tehran, 1976.
- Tadadjeu, M. and Sadembouo, E., Alphabet Général des Langues Camerounaises, Université de Yaoundé, 1979.
- Wiesemann, Ursula and Tadadjeu, Maurice, A Practical Guide for Developing the Writing Systems of African Languages, Yaoundé, 1979.

Appendice

i	e	a	ə		
- 1 2 - 1	1 2 - 3 -	2 3 3 1 -	1 2 2 1 1	etc.	w
1 - 1 - -	- 1 1 - -	1 2 1 - 1	1 - 1 3 -		
		etc.			

Tableau 2

	a	u	o	ə	e	ɔ	i	aa	ii	ee
b	12	10	8	4	2	3	2			
l	10	9	5	6	3	2	-			
k	9	8	6	2	1	3	1			
s	8	7	4	3	2	-	3			etc.
t	7	6	3	5	3	1	2			
g	6	3	5	3	2	2	-			
d	4	6	1	2	3	1	2			
n	2	3	2	1	-	2	2			
nd	3	3	1	-	2	1	1			
ng	2	-	2	2	1	-	2			
r	1	1	-	2	-	2	1			
m				etc.						
ny										
p										
6										

Note: Pour établir le premier groupe de lettres à employer, on sépare par une ligne les consonnes et voyelles nettement plus fréquentes de celles qui sont moins fréquentes. Ainsi le groupe n'est pas limité à un nombre particulier de consonnes et voyelles.

Tableau 3

FICHE DE TRAVAIL

Leçon									
Mot clé									
Nouvelle lettre enseignée									
Patron de syllabe									
Syllabe enseignées									
Mot grammatical nouveau									
Mots construits									
Mots construits potentiels, mais pas utilisés									
Mots à apprendre globalement									
Punctuation									
Lettres majuscules									
Leçon d'écriture									

