

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER (DRTC) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL
ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**MISE EN ŒUVRE DE L'APC ET CONSTRUCTION DE
LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE EN CORRECTION
ORTHOGRAPHIQUE : CAS DES ACTIVITÉS
D'APPRENTISSAGE EN CLASSE DE 6^{ème} /5^{ème} AU
LYCÉE BILINGUE D'APPLICATION DE YAOUNDÉ III**

*Mémoire présenté et soutenu le 16 septembre 2024 en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Sciences de l'Éducation*

Filière : Didactique des Disciplines

Spécialité : Didactique du Français

par

BALDINA FOURAMA

21V3341

Licence ès Lettres Modernes Françaises



jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	NDIBNU-MESSINA ETHE Julia, Pr	UYI
Rapporteur	TOUA Léonie, CC	UYI
Examineur	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la priorité intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé 1 n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	12
CHAPITRE 3 : LA PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES.....	49
CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DIDACTIQUES.....	68
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	78
BIBLIOGRAPHIE.....	78
ANNEXES.....	78
TABLE DES MATIÈRES.....	78

À mon oncle

GUÉKÉMÉ David

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche a vu le jour grâce aux soutiens et contributions de plusieurs personnes.

Je remercie mon encadreur Dr. TOUA Léonie pour son encadrement, ses conseils et ses encouragements qui ont été d'un grand apport dans la réalisation de ce travail de recherche, ainsi que les membres du jury d'avoir pris soin de lire et d'évaluer ce travail de recherche.

J'adresse ma reconnaissance à tous les enseignants du Département de Didactique des disciplines qui ont nourri mon esprit de recherche.

Ma reconnaissance va également à l'endroit de Mme LIPOT LIPOT Cécile, censeur et Mme NZAMBO Ghislaine, enseignante au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème} pour leur soutien pendant le stage.

Je remercie mes amis KOUMBIZICK Patrick Stéphane, FILEM Boukar et FEDEME Emmanuel pour leur soutien au quotidien, et tous mes camarades de promotion avec qui j'ai partagé les meilleurs moments de ma vie.

Enfin je remercie toute ma famille pour son soutien moral et financier.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC :	Approche Par Compétences
APC-ESV :	Approche Par Compétence avec une Entrée par les Situations de Vie
BAD :	Banque Africaine de Développement
CB :	Compétence de Base
CS :	Compétence Scripturale
HR :	Hypothèse de Recherche
HS :	Hypothèse Secondaire
IFEF :	Institut de la Francophonie pour l'Éducation et la Formation
IPE :	Institut Internationale de la Planification de l'Éducation
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
OCDE :	Organisation de la Coopération et du Développement Économique
OII :	Objectif Intermédiaire d'Intégration
OO :	Objectif Opérationnel
OR :	Objectif de Recherche
OS :	Objectif Spécifique
OTI :	Objectif Terminal d'Intégration
PPO :	Pédagogie Par Objectifs
QR :	Question de Recherche
QS :	Question Secondaire
S.D :	Sans Date
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
ZPD :	Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Opérationnalisation des variables	46
Tableau 2 : Tableau synoptique	47
Tableau 3 : Répartition de l'échantillon d'étude	53
Tableau 4 : La pratique enseignante et expérience de l'APC	55
Tableau 5 : technique de l'élaboration du sujet en correction orthographique	56
Tableau 6 : Processus de construction de la compétence scripturale des apprenants	58
Tableau 7 : attitudes des apprenants face à la discipline	59
Tableau 8 : Développement de la compétence scripturale en correction orthographique	60
Tableau 9 : La préférence des apprenants	61

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche porte sur le thème : Mise en œuvre de l'APC et construction de la compétence scripturale en correction orthographique : cas des activités d'apprentissage en classe de 6^{ème}/5^{ème} au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème}. Ce thème s'inscrit dans le cadre de la didactique de français langue étrangère et vise le développement de la compétence scripturale à travers la maîtrise de la correction orthographique. Le choix de ce sujet émane des difficultés rencontrées par les acteurs de la classe (enseignants et apprenants) dans le processus enseignement-apprentissage de la correction orthographique. L'absence d'une formation à l'utilisation de certains outils et ressources selon l'APC semble être la principale cause de cette difficulté de construction de la compétence scripturale. Pour répondre à cette problématique, nous avons observé des leçons de français afin de questionner le niveau de maîtrise de l'APC par les enseignants, et à travers les questionnaires nous avons ensuite analysé les réponses des uns et des autres sur la mise en œuvre de cette approche. Les données collectées nous ont permis d'identifier, d'une part, que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place dans leur discipline, l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie (APC-ESV), et d'autre part, que les apprenants sont confrontés à des problèmes de repérage de mots mal écrits. Ils éprouvent aussi des difficultés à corriger les fautes glissées dans les textes proposés par l'enseignant. Ce travail de recherche se termine par quelques propositions didactiques pouvant permettre aux apprenants de construire leurs compétences scripturales en correction orthographique. Cette construction de compétences prend en compte les différentes dimensions de la langue et permet aux apprenants de développer leur capacité à produire des textes cohérents et pertinents.

Mots clés : *compétence, correction orthographique, apprentissage*

ABSTRACT

This research work focuses on the implementation of CBA (Competence Based Approach) and the construction of scriptural competence in spelling correction: case of learning activities in 6th/5th grade class at the bilingual Application high school of Yaoundé 3rd. This theme is part of the didactics of French as a foreign language and aims to develop skills scriptural through mastery of spelling correction. The choice of this subject emanates from the difficulties encountered by the actors in the class (teachers and learners) in the teaching-learning process of correction spelling. The absence of training in the use of certain tools and resources according to CBA seems to be the main cause of this difficulty of building scriptural competence. To answer this problem, we observed French lessons in order to question the level of mastery of APC by teachers, and through the questionnaires that we then analyze everyone's responses to the implementation of this approach. The data transmitted to us made it possible to identify, on the one hand, that teachers experience difficulties in implementing in their discipline, the approach by skills with entry through life situations (CBA-ESV), and on the other hand, that learners face problems in spotting poorly written words. They also have difficulty in correcting mistakes in texts proposed by the teacher. This research work ends with some didactic proposals that can enable learners to construct their scriptural skills in spelling correction. This construction of skills takes into account the different dimensions of the language and allows learners to develop their ability to produce coherent and relevant texts.

Keywords : *competence, spelling correction, learning*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'approche par compétence est une méthode d'enseignement-apprentissage centrée sur le développement de la compétence des apprenants plutôt que sur la simple acquisition des connaissances. Elle vise à développer des compétences spécifiques dans un domaine précis pour permettre aux apprenants de s'adapter aux différentes situations de la vie. La compétence scripturale, qui concerne la maîtrise de l'écriture, est une compétence clé qui doit être développée dès le cycle d'observation.

Le cycle d'observation qui accueille les apprenants en moyen âge et ont un tonneau en moitié vide a fait appel à la conscience des acteurs de l'éducation de repenser le système mise en place par les prédécesseurs afin de muscler les compétences de ces derniers, d'où l'application de l'APC. Cette nouvelle approche est dotée de plusieurs réformes que le Cameroun a jugé utile, comme beaucoup d'autres pays d'Afrique en particulier et du monde en général ont adopté voir appliquer dans le système éducatif depuis presque déjà deux décennies. C'est elle qui doit orienter les techniques d'enseignement-apprentissage. Cependant, il nous a semblé évident de constater qu'elle n'est pas l'affaire de tous les enseignants : tous ne maîtrisent pas son application dans la pratique lors du processus d'enseignement-apprentissage de la correction orthographe. Dans les classes, la pratique effective et l'application de cette approche deviennent difficile chez les enseignants à mettre en œuvre dans leurs disciplines respectives. Bon nombre d'entre eux n'ont pas la maîtrise parfaite de cette dernière.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe au cycle d'observation, l'approche par compétences peut jouer un rôle central dans la construction de la compétence scripturale en correction orthographique chez les apprenants. En effet la correction orthographique nécessite une compréhension fine de la langue française et une capacité à appliquer les règles orthographiques dans des contextes variés. Elle est un élément essentiel qui doit être travaillé pour permettre aux apprenants d'écrire correctement les mots. Cette disposition a pour but de fournir aux apprenants les moyens nécessaires pour faire d'eux des citoyens capables, entre autres, de s'enrichir en lexique afin de communiquer et de s'exprimer avec clarté dans la langue contemporaine.

Pour cette étude, nous nous intéresserons à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les activités d'apprentissage liées à la correction orthographique au cycle d'observation. Nous nous sommes posés la question de savoir : comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique des apprenants en classe de 6^{ème} / 5^{ème} selon l'approche par compétence ?

Pour répondre à cette question de recherche, le travail a été organisé en cinq chapitres. Le premier chapitre permet d'examiner les aspects théoriques qui permettent d'explicitier et de justifier la problématique de recherche. Le deuxième chapitre est consacré à l'insertion théorique de l'étude par rapport l'enseignement-apprentissage selon l'APC et la construction de la compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation. Dans ce chapitre, nous présenterons l'APC et les différentes pratiques liées à la construction de la compétence scripturale en correction orthographique pour les fautes que rencontrent les apprenants au cours de la pratique de l'écrit (linguistique) et la valeur du champ d'écriture. Le troisième chapitre s'intéresse à la présentation de la méthodologie de recherche. Ici nous faisons allusion à la description de l'observation suivie d'une étude analytique du questionnaire produit par les enseignants de français et les apprenants de la classe 6^{ème} /5^{ème} au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème}. Quant au chapitre quatrième, il porte sur la présentation des résultats et l'analyse des données de notre investigation. Et enfin nous achevons avec le chapitre cinquième, dans lequel nous procéderons à l'interprétation et implication didactique.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

L'approche par compétences offre une nouvelle manière de procéder à l'enseignement de l'orthographe en mettant l'accent sur les compétences nécessaires pour écrire correctement les mots plutôt que sur la mémorisation de règles. Cette approche est appliquée dans le souci d'améliorer l'apprentissage de l'orthographe en général et de la correction orthographique en particulier. Elle a des défis et des enjeux pour les enseignants. Dans ce travail de recherche nous examinerons le contexte de l'étude fournie à travers des circonstances et des conditions dans lesquelles la recherche s'est déroulée, en mettant en lumière les éléments qui ont conduit à la formulation du problème de recherche. Ce dernier consistera à identifier une lacune dans les connaissances existantes, à partir de laquelle émerge la question de recherche, qui vise à orienter l'investigation vers des objectifs de la recherche. Ces objectifs définissent les attentes et les résultats attendus de l'étude, tout en mettant en avant l'intérêt de celle-ci pour la communauté scientifique ou la société en général. Enfin, la délimitation précise pour les frontières et les limites de la recherche, en définissant clairement ce qui sera inclus de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1.1. Contexte de recherche

De tous les exercices de la classe de français, l'orthographe sous forme de dictée classique est un exercice dont les résultats sont à l'origine de controverse entretenue au sujet de la baisse du niveau scolaire. C'est suite aux notes catastrophiques des apprenants en dictée que les acteurs de l'éducation ont décidé de changer la manière d'évaluer l'orthographe. La correction orthographique qui est venue remplacer la dictée classique permet d'évaluer en amont les outils de la langue française. Elle vise à évaluer la capacité de l'apprenant à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé, à déceler et à corriger les erreurs qui y sont intentionnellement glissées en respectant les règles usuelles de l'orthographe, de grammaire et de conjugaison. L'épreuve de la correction orthographique est un extrait d'une longueur de 12 à 15 lignes (120 à 150 mots), (MINESEC, 2014).

L'enseignement de l'orthographe au cycle d'observation s'inscrit donc dans le cadre de l'éducation primaire, où les élèves âgés de 06 à 11 ans commencent à développer des compétences en lecture, en écriture. Ce contexte éducatif nécessite une approche pédagogique adaptée à l'âge et au niveau de développement des élèves, tout en prenant en compte les

programmes scolaires et les objectifs d'apprentissage spécifiques à ce cycle. Pour cela, il convient de considérer les ressources pédagogiques disponibles, les méthodes d'enseignement les plus efficaces, ainsi que les défis et les besoins particuliers des élèves de cet âge dans l'apprentissage de l'orthographe. Les enseignants doivent également tenir compte des avancées de la recherche en didactique de l'orthographe pour mettre en place des pratiques fondées sur des bases scientifiques solides pour qu'il n'y ait pas d'embrouille dans l'application de la nouvelle pédagogie.

En effet, le contexte socio-éducatif dans lequel évoluent les élèves, y compris leurs interactions familiales et sociales, peut également avoir un impact sur leur apprentissage de l'orthographe. Il est donc important de prendre en considération l'environnement global dans lequel se déroule l'enseignement de l'orthographe au cycle d'observation. Ainsi, pour y parvenir, quelques principes doivent être mis sur pied afin de rendre plus subtile la construction des compétences à savoir : une formation professionnelle continue des enseignants, mettre l'accent sur la construction des apprenants, donner un sens aux apprentissages, la recherche d'une démarche scientifique pour apercevoir et découvrir les problèmes de l'enseignement/apprentissage de la correction orthographique au sous cycle d'observation en contexte de l'APC, MINESEC, *op.cit.*).

1.1.2. Justification de la recherche

En plus de la revue de l'évaluation qui est passée de la dictée classique à la correction orthographique par les acteurs de l'éducation de notre pays, nous assistons au même phénomène de la note catastrophique des apprenants au cycle d'observation en correction orthographique. Cependant, le résultat de notre investigation pendant le stage a soulevé les zones d'ombre entre les enseignants dans leur application de l'APC. Beaucoup s'adaptent avec difficulté à cause de la non-maitrise de la pédagogie que l'APC impose et d'autres sont départagés entre la PPO et l'APC. Par ailleurs la mauvaise application de cette nouvelle pédagogie dans la discipline respective de certains enseignants et les résultats d'apprentissages qui n'honorent pas le statut de l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique sont causées par l'absence de la formation au préalable de ces enseignants. Ainsi, nous ajoutons le manque des outils exigés par l'APC, car si la pratique pédagogique des enseignants est impactée, les résultats des apprenants seront totalement déçus, d'où notre thème fera l'objet de cette étude.

Toutefois, certains enseignants ont des difficultés à intégrer la nouvelle approche dans leurs pratiques de classe parce qu'ils n'ont pas reçu la formation en contexte de l'APC. C'est

pourquoi, on constate une conséquence sur la qualité d'enseignement. Bien plus, la non-maîtrise de l'APC par l'enseignant impacte les apprentissages et les résultats des apprenants en orthographe aussi bien qu'en correction orthographique.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

1.2.1. Constat

Notre constat cherche à rendre les apprenants plus performant en langue française en générale et en correction orthographique en particulier où cette dernière passe pour une épreuve au détriment de la dictée classique ou la dictée des phrases détachées. Cette nouvelle pédagogie mise en place dans le domaine de la langue française secoue les enseignants dans leur pratique de classe qui, n'ayant pour unique ressource que les manuels scolaires et ne s'investissent pas dans la créativité pédagogique pour susciter et encourager l'apprenant. Il y a lieu de dire que la construction de compétence scripturale en correction orthographique selon l'approche par les compétences nécessite d'énormes efforts chez les enseignants comme chez les apprenants.

1.2.2. Problème de recherche

La formulation du problème permet de procéder à l'énonciation précise du sujet, (EMINE, 2019). Notre sujet est né des observations faites lors d'une descente sur le terrain dans les établissements secondaires pour le stage d'observation de Master1 intitulé : enseignement-apprentissage pour une réussite éducative au Cameroun. En effet, partant de la pédagogie basée sur la construction des compétences par les apprenants et ayant des difficultés d'adaptation aux textes proposés en correction orthographique, cela justifie par leur incapacité à corriger les fautes glissées dans ce dernier lors de l'épreuve de correction orthographique. Nous avons formulé comme suit : Difficulté d'enseignement-apprentissage de la correction orthographique en classe de 6^{ème}/5^{ème} selon l'APC. C'est à partir de cette difficulté que nous avons fait allusion à ce thème de recherche ci-après : Mise en œuvre de l'APC et construction de la compétence scripturale en correction orthographique : cas des activités d'apprentissage en classe de 6^{ème}/5^{ème} au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème}. Nous avons choisi d'étudier ce thème pour jeter un regard critique sur cette nouvelle approche pédagogique et surtout apporter notre pierre à l'édifice afin de rendre en questionnant les pratiques des enseignants et en proposant des pistes d'enseignement-apprentissage pouvant améliorer les performances des

apprenants en correction orthographique. L'enseignant doit faire l'objet d'une préoccupation de cette mise en œuvre de la nouvelle pédagogie. Notre réflexion vise à amener les apprenants du cycle d'observation à parvenir à une meilleure production d'écrit et à enrichir leur bagage lexical dans différents domaines de la langue.

1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE

1.3.1. Question de recherche

La problématique de recherche renvoie à l'ensemble des questions qui se posent autour d'un sujet de recherche et qui nécessitent une réponse. Elle permet de définir les enjeux et les limites de la recherche, ainsi que les objectifs à atteindre, elle constitue un axe central autour duquel s'articule toute la démarche scientifique.

Notre question de recherche principale est la suivante : comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique des apprenants en classe de 6^{ème}/5^{ème} selon l'approche par compétence ? Cette problématique va naître des questions secondaires suivantes :

- En quoi la construction sur la base de critère de l'approche par compétence développe-t-elle les compétences grammaticales et de la conjugaison ?
- Comment les signes de ponctuations participent-ils à la maîtrise des compétences en correction orthographique ?
- Comment la lecture et la maîtrise du lexique impactent les compétences en correction orthographique ?

1.3.2. Hypothèse de recherche

En nous en tenir à la question de recherche, nous ajoutons l'hypothèse. Notre hypothèse générale est la suivante : la mise à disposition d'un outil construit selon les exigences de l'APC (critères et enjeux) serait favorable à un meilleur développement de la compétence scripturale en correction orthographique chez les apprenants.

En plus de l'hypothèse générale, nous avons formulé les hypothèses secondaires suivantes :

- Les règles grammaticales et de la conjugaison sont un facteur important pour réussir l'épreuve de la correction orthographique selon l'APC.
- La maîtrise des signes de ponctuations et de coupure des mots permet aux apprenants de comprendre le sens de la phrase pour réussir l'épreuve de la correction

orthographique.

- La maîtrise de la lecture et du lexique permet aux apprenants de bien orthographier les mots lors d'une épreuve de la correction orthographique.

L'exposition de ces questions et hypothèses nous conduisent à bâtir les objectifs de ce travail de recherche partant du constat selon lequel il y'a plusieurs années que le système éducatif camerounais concours à la réussite de la mise en œuvre de cette nouvelle approche dans l'enseignement de la correction orthographique.

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour améliorer notre compréhension des processus impliqués dans l'acte d'écriture, il est important de disposer les articulations de la langue. Tout acte éducatif vise un objectif pour développer les compétences et les pratiques pédagogiques plus efficaces. L'objectif de cette étude permet d'éviter d'éventuels égarement dans la rédaction de notre travail de recherche. Ces objectifs prennent en compte le contexte de la mise en œuvre de l'APC et la construction des compétences scripturales en correction orthographique pour rallier la pratique enseignante afin d'améliorer l'enseignement de l'orthographe chez les apprenants. Ce qui favorisera leur réussite scolaire et professionnelle.

1.4.1. Objectif général

Le problème de recherche posé, la problématique et les hypothèses énoncées, marquent l'objectif de notre travail. En effet, si le problème repose sur les difficultés d'enseignement-apprentissage de la correction orthographique en contexte de l'APC, il va sans doute que notre objectif général est de trouver de solution aux difficultés liées à la mise à disposition d'un outil construit selon les exigences de l'APC (critères et enjeux) pour un meilleur développement des compétences scripturales en correction orthographique chez les apprenants.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Il s'agit dans ce travail de recherche de :

- Montrer les stratégies possibles pour retenir les différentes règles de grammaires pour répondre aux besoins réels de formation des enseignants et apprenants,
- Proposer une nouvelle méthode notamment la lecture-écriture qui favorisera une remédiation efficace de la méthodologie correctionnelle en orthographe et clarifier les acquis des apprenants dans la maîtrise des signes de ponctuations,

- Montrer aux apprenants l'utilité d'un savoir dans la vie scolaire et, chercher le moyen de les motiver en s'attachant à la lecture et à la découverte des nouveaux mots.
- Organiser les apprentissages de la meilleure manière possible afin de susciter chez l'apprenant l'esprit créatif.

Nous souhaitons donc sortir l'APC de la voile des difficultés et la construction de compétence en correction orthographique qui entravent les acteurs à bien l'appliquer dans leur discipline afin qu'elle soit le bien de tous.

1.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Le présent travail de recherche vise l'amélioration de l'apprentissage de la langue française en général et de l'orthographe en particulier des apprenants. En vue d'optimiser les compétences et créer une étroite collaboration avec les acteurs de l'éducation, il est évident qu'on attend de nous une voie renouvelée de l'enseignement du français notamment le cas échéant celui de l'exercice de la correction orthographique.

1.5.1. Intérêt social

Sur le plan social, ce travail de recherche contribue à la mise en valeur du travail collectif en communauté d'apprentissage qui apparaît comme un soutien à l'apprentissage. Le travail en équipe peut constituer la réussite des acteurs dans la mesure où il permet d'organiser la classe et les apprentissages avec pour intérêt de soutenir la communication. De ce fait, Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex : amis, famille). C'est ainsi qu'il va théoriser la zone proximale de développement (ZPD).

L'amélioration des compétences en correction orthographique est un enjeu majeur pour les apprenants, les enseignants, les parents et la société en générale. Une communication écrite efficace est essentielle dans de nombreux domaines, tels que l'éducation, la vie quotidienne et les relations sociales. Il est important d'améliorer les compétences en orthographe des apprenants dès le plus jeune âge. Les enseignants jouent un rôle clé dans cette démarche, en fournissant une formation adéquate et en utilisant des méthodes pédagogiques innovantes pour aider les apprenants à développer leurs compétences. Les parents quant à eux peuvent jouer le rôle important pour encourager leurs enfants à lire et à écrire régulièrement, et en leur fournissant un environnement favorable à l'apprentissage.

Une telle démarche peut être un défi collectif qui nécessite l'engagement des tous les acteurs de la société.

1.5.2. Intérêt didactique

Sur le plan didactique, l'apprentissage de la correction orthographique en français est une compétence importante pour les apprenants, car elle leur permet de mieux maîtriser la langue et de communiquer. Pour les enseignants, l'enseignement de la correction orthographique peut renforcer les compétences linguistiques des apprenants et les aider à mieux s'exprimer à l'écrit. Pour les parents, l'apprentissage de la correction orthographique peut être une occasion de soutenir leurs enfants dans leur parcours scolaire et de les aider à acquérir des compétences pour leur vie future.

L'APC est particulièrement utile pour l'enseignement de la correction orthographique dans la mesure où elle permet aux apprenants d'apprendre à utiliser les règles d'orthographe de manière pratique et concrète. Les enseignants peuvent proposer des activités et des exercices qui mettent en avant les compétences orthographiques des apprenants, tels que la reconnaissance des sons, la maîtrise des règles et la pratique de l'écriture.

Dans ce sens, l'orientation didactique semble intéressante car elle est au début de la scolarité ; les apprenants sont motivés à établir avec l'instrument social qu'est le langage, des rapports différents de ceux qu'ils entretenaient avant leur entrée à l'école. Les échanges entre enseignants/apprenants ou entre les apprenants qui conduisent ceux-ci à comprendre et à produire des discours nouveaux ; la fréquentation des textes écrits variés et stimulant sont susceptibles de déclencher les premiers conflits entre les capacités internes des apprenants et les formes les plus évoluées de la langue, fournissant ainsi à l'enseignant des repères pour faire naître la zone proximale de développement (Onana, 2016,2017).

1.5.3. Intérêt scientifique

La recherche scientifique académique selon une équipe de production algérienne (Friedrich Ebert Stiftung, 2016), repose sur le recours systématique à des méthodes et procédures spécifiques pour obtenir des informations ou pour révéler les relations entre les variables de la société. Elle vise à mettre en lumière de nouvelles informations ou les connaissances. Pour ce fait, la recherche scientifique repose également sur l'examen d'hypothèses afin de comprendre ou d'analyser un phénomène donné au sein de la société.

Le sociologue (Giddens, 2013, p38) cité par cette même équipe de production algérienne

mentionnée plus haut décrit le processus de recherche en sociologie, comme dans d'autres sciences, comme « l'art du possible ». Cette description est basée sur la prise de conscience que la connaissance scientifique est soumise à des barrières morales et à des conditions d'accès direct à l'information. Toutes les informations ne sont pas disponibles pour le chercheur, et toutes les méthodes de recherche ne sont pas possibles et acceptables au regard du respect de l'éthique de la recherche scientifique surtout dans la société éducative.

Pour reprendre avec le cas de notre thème, il est évident de spécifier notre domaine d'investigation afin de rendre plus visible ce thème. Notre thème portant sur la construction de la compétence scripturale en correction orthographique ; présente un intérêt scientifique significatif pour plusieurs raisons telles que :

- L'identification des difficultés ;
- L'amélioration des pratiques pédagogiques ;
- L'implication dans la réussite scolaire et professionnelle ;

Par ailleurs, pour que l'apprentissage soit effectif, il est évident que l'enseignement se conçoive dans un cadre interactif afin de permettre aux apprenants de mieux développer leurs compétences scripturales en correction orthographique en les mettant au centre de préoccupation. En plus, les études permettent de mieux comprendre les processus d'apprentissage de la langue écrite et d'identifier les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour améliorer les compétences orthographiques des apprenants. Elles peuvent ainsi contribuer à l'élaboration de programmes d'enseignement plus adaptés aux besoins des ceux-ci et à l'amélioration de la qualité de l'enseignement de la langue écrite.

1.6. DÉLIMITATION DU SUJET

L'étude se concentre sur la construction de la compétence scripturale en correction orthographique selon l'approche par compétence. Elle vise à comprendre les processus d'apprentissage de la langue écrite et à identifier les méthodes pédagogiques les plus efficaces pour améliorer les compétences orthographiques des apprenants.

1.6.1. Délimitation géographique

Notre étude s'est déroulée dans l'établissement secondaire général du département du Mfoundi, région du centre. Il s'agit précisément du lycée bilingue d'application de Yaoundé 3^{ème}. Dans la moindre mesure et dans le même cadre, la recherche s'adressera aux enseignants de français qui interviennent au cycle d'observation et aux apprenants de la classe de 6^{ème} /5^{ème},

celui-ci étant un socle de l'acquisition des compétences communicatives, (Onana, 2016/2017).

1.6.2. Délimitation temporelle

La délimitation temporaire est une notion utilisée dans le domaine de la gestion de projet pour fixer une période précise pendant laquelle l'activités de recherche doit être réalisée. Elle permet de définir clairement les limites temporelles d'un projet ou d'une tâche, en indiquant le début et la fin de la période pendant laquelle l'activité doit être menée à bien. Notre étude a, pendant le stage d'observation en Master 1 qui avait pour thème : Enseignement-apprentissage pour une réussite éducative au Cameroun. En effet, la mise en œuvre de l'approche par compétences et la construction de la compétence scripturale en correction orthographique représente un défi pour les acteurs impliqués dans le domaine de l'éducation. Les difficultés rencontrées peuvent être liées à des obstacles d'ordre organisationnel, pédagogique ou culturel. Cependant, il est important de mettre en place des actions d'accompagnement et de soutien pour aider les acteurs à surmonter ces difficultés et à réussir dans cette nouvelle approche innovante, en sensibilisant, formant, accompagnant et en évaluant de manière continue les acteurs. Il est également essentiel de reconnaître les défis et mettre en jeu des solutions adaptées pour permettre une transition réussite vers une approche pédagogique basée sur les compétences.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le chapitre sur l'insertion théorique de l'étude vise à explorer l'importance du développement des compétences linguistiques des apprenants dans un contexte pratique et opérationnel. En mettant l'accent sur l'application de l'approche par compétence en correction orthographique dans les situations réelles, ce chapitre vise à préparer les apprenants à une tâche littéraire afin de relever les défis de la communication écrite dans leur vie professionnelle et quotidienne. Nous allons définir l'APC selon ses normes. Il est donc utile de situer chaque concept clé en précisant les caractéristiques, les significations et l'usage en didactique. Dans ce chapitre, nous allons passer par une brève présentation de l'APC et situer son origine dans le système éducatif, en mettant en lumière quelques principales visées de cette dernière. En plus, démontrer les rôles des acteurs qui conduira à identifier les lacunes de l'enseignement-apprentissage selon cette approche. Nous allons évoquer aussi la notion de compétence scripturale et la correction orthographique pour nous permettre de montrer les travaux des auteurs qui ont intervenue et en même temps parler de l'enseignement de l'orthographe au cycle d'observation. Enfin, les méthodes d'enseignement de l'orthographe qui pose des problèmes aux apprenants, notamment en raison de la complexité de la langue et de la diversité des règles orthographiques.

2.1. PRÉSENTATION DE L'APC

D'après Guersas., et Nassima (2021) : « L'approche par compétences est encore appelée la pédagogie de l'intégration, une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habilités afin de résoudre les problèmes de vie ». Elle s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement-apprentissage et diffère de la pédagogie par le contenu.

L'APC, ou l'approche par compétences qui est un modèle pédagogique aujourd'hui, vise à développer les compétences chez les apprenants et diffères en cela de la transmission de connaissances. La définition du terme compétence ne fait pas l'unanimité. La compétence désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de performance, et un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation.

Dans le cadre de la correction orthographique, les compétences scripturales sont mobilisées pour permettre aux apprenants de produire des textes sans fautes d'orthographe. L'adoption de l'APC dans le système éducatif a pour objectif d'améliorer la qualité des

apprentissages. Il s'agit donc de garantir l'acquisition des savoirs et le développement de compétences, (Abdelali., et al., 2018). Nous comprenons que l'approche par compétences est conçue comme une conception centrée sur l'apprenant en situation, et non plus sur l'apprentissage d'un éventail de savoirs et/ou d'habiletés.

Nous n'allons pas présenter l'historique global de l'APC, juste un bref aperçu de son apparition dans le système éducatif, surtout qu'elle n'est pas le souci majeur de notre réflexion. Née des cendres de la pédagogie par objectifs, l'APC, encore appelée approches par les compétences de bases repose telle qu'inscrit dans les travaux de De Ketele à la fin des années 80. Elle est née donc en réaction au déterminisme interne prôné par la pédagogie par objectifs et fondée sur des origines théoriques liées au behaviorisme, et qui caractérisée par une pédagogie : enseignement-apprentissage, centrée sur les comportements observables et mesurables au détriment de la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans le cerveau.

Si la pédagogie par objectifs est arrivée aux États Unis dans les années 1950 dans un contexte socio-économique, notamment celui de l'industrie automobile, avec des bonnes intentions, elle va connaître une grande diffusion dans le monde éducatif avec les travaux de Bloom, il demeure une approche machinale et automatique, imposant un travail à la chaîne, consistant à réaliser une suite de gestes sans faire intervenir aucune initiative personnelle du travailleur ou de l'apprenant (Betene, 2015/2016).

Le monde du travail empruntera à la linguistique chomskyenne la notion de compétence pour son sens d'adaptation créative aux exigences de la complexité. Pour le cas, il s'agira de désigner chez les employés et dans les entreprises une capacité à s'adapter à des situations professionnelles de plus en plus complexes, instables et événementielles.

(Le Boterf, 2000), parlera de savoir-agir. Désignée et développée sous le terme pédagogie de l'intégration, l'approche par les compétences va s'introduire progressivement dans plusieurs pays d'Europe, ensuite dans les pays africains à partir des années 1990, notamment au niveau de l'enseignement primaire, secondaire, technique et professionnel. Son caractère migratoire, des milieux professionnels aux milieux éducatifs est révélateur du dynamisme que cette approche a apporté aux techniques d'enseignement-apprentissage et aux diverses méthodes de formation. L'APC est appliquée dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation.

De Ketele dira à propos que l'APC cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré, de résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation. Présenter l'APC dans ce travail de recherche nécessite une hiérarchisation de ses

critères et enjeux jusqu'à sa mise en place dans le système éducatif. Nous essayerons de ressortir ses origines, l'historique, ses visées, ses objectifs et ses apports dans le domaine de l'éducation.

2.1.1. Origine de l'APC

L'APC est développée sous l'appellation de pédagogie de l'intégration, approche actionnelle, approche par les compétences de base ; l'approche par les compétences relève donc des travaux de De Ketele avec l'appui des autres tels : Roegiers, Boterf. Elle tient ses origines des milieux industriels et dont le parcours s'est révélé important au vu des résultats qu'elle a présenté à la suite des autres approches antérieures. Bien qu'elle réponde aux préoccupations laissées par la pédagogie par objectifs, l'APC ne vient pas exclure cette dernière avec ses méthodes et ses démarches mais apporte plus de performance dans le développement de compétences. L'APC prend en compte donc la capacité à gérer et constitue une image qui se présente en réalité comme une forme améliorée et contextualisée de la pédagogie par objectifs et elles ont en commun l'objectivité des apprentissages (le Boterf, *op.cit.*). Le mouvement de l'approche par les compétences s'est imposé dans les pays du Nord tels que : la Belgique, la Suisse et le Canada, ainsi que sur le continent africain. Pour certains, la compétence désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de performance, pour d'autres, elle désigne un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. L'élaboration des programmes de formation s'est formalisée au fur et à mesure, dans beaucoup de pays notamment anglophones et germanophones, en reposant explicitement ou implicitement sur la philosophie et les principes aujourd'hui associés à l'APC (IIPE-UNESCO Dakar, 2020). De ce qui précède nous pouvons aborder les mécanismes de la mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif camerounais.

2.1.2. Historique et description de la mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif camerounais

Pour étudier l'APC dans notre contexte, c'est présenter son importance, sa nécessité et son parcours. C'est aussi une possibilité de présenter sa mise en œuvre dans le système éducatif camerounais. L'APC a commencé à entrer en vigueur au Cameroun dans le primaire avant d'être intégré dans le secondaire par la formation des personnels (Samari, *op.cit.*). Ce dernier nous rappelle que l'expérimentation de l'APC a été mise en œuvre dans cent cinquante écoles primaires et pilotes pendant deux ans (2003 et 2004) réparties sur l'ensemble du territoire national. La mise à disposition des curricula élaborés s'est faite en 2009. L'implémentation de

l'APC a démarré en avril 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Elle a été également introduite et financée par la Banque Africaine de Développement (BAD) qui visait à réduire le redoublement en développant des activités de remédiation, (Ndangang, 2018/2019). Il n'y a pas que les origines, il y'a bien d'autres statuts de cette dernière. En effet, l'APC naît des principales visées qui viennent renforcer l'ancienne pédagogie (PPO).

2.1.3. Les principales visées de l'APC

Traiter les principes, c'est visiter les postulats fondateurs ou les idéaux soutenus par les acteurs de l'APC. Il s'agit d'un ensemble des principes visuels pour une évaluation de compétences possibles dans la mise en place des acquis renfermant des statuts règlementaires de l'enseignement/apprentissage. L'APC a donc des principes tels que :

- Le principe de la qualité : l'APC enseigne que seuls les acquis de qualité qui s'installent de manière durable dans le psychisme. On perçoit donc la nécessité qu'il y a à alléger les programmes d'enseignement ;
- Le principe de l'erreur : l'erreur se présente comme le passage obligatoire dans le processus d'apprentissage, compte tenu du fait qu'elle est naturelle chez tout être humain et particulièrement chez l'apprenant. Elle permet de défaire de fausses perceptions et de mieux reconstruire et reconfigurer sa structure mentale ;
- Le principe de globalité : ici, l'apprentissage part des situations globales qui sont des situations d'intégration ou situations complexes (Roegiers, 2006).
- Le principe de construction : la connaissance est le produit d'une construction. Les nouveaux savoirs sont construits à partir des acquis antérieurs et on peut voir par ce principe, le lien entre les notions.
- Le principe de l'intégration : l'apprenant développe la compétence en utilisant les composantes de façon intégrée. En effet, l'élève doit pouvoir résoudre une situation complexe de la vie quotidienne à partir de plusieurs ressources mobilisées, (Mbom, 2015/2016). Bien que les visées de l'APC sont un vaste champ d'investigation pour une meilleure réussite en éducation, elles vont également au-delà de ses moyens complets qui constituent les objectifs et les apports dans la société éducative.

2.1.4. Les objectifs

L'objectif de l'APC est que les apprentissages soient organisés à partir d'une macro

compétence qui décrit les acquis envisagés en passant par : L'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) qui est une macro compétence et reprend les principaux acquis d'un cycle donné, les Objectifs Intermédiaires d'Intégration (OII) sont les objectifs définis pour chaque niveau d'étude et l'OTI ou l'OII ne peut qu'être maîtrisée après avoir atteint certaines Compétences de Base (CB), c'est-à-dire, certains prérequis nécessaires comme base pour l'assimilation des apprentissages. La matière devant être enseignée pour arriver à une compétence de base est formulée dans les Objectifs Spécifiques (OS). Finalement les comportements que l'on attend d'un apprenant à l'issue d'une leçon ou d'une séquence de formation sont décrits par les Objectifs Opérationnels (OO), ceux-ci à leur tour sont accompagnés par les nécessaires contenus matières, qui constituent l'ensemble les notes de cours mises à la disposition des apprenants (Munangi., et al., 2009).

L'approche par les compétences s'est définie, à partir de ses principes, des objectifs, et par eux, elle se démarque de plusieurs autres approches. Alors que la PPO qui la précède directement définit ses objectifs par le moyen d'amener l'apprenant à maîtriser le savoir, l'APC amènera l'apprenant à utiliser et à manipuler le savoir. Elle se donne pour objectif de :

- Mettre l'accent sur ce que doit maîtriser l'élève. Il s'agit ici de définir et insister sur les besoins réels de formation en se posant la question de savoir ce que doit connaître l'apprenant à tel ou tel niveau de formation pour espérer répondre aux attentes de la société définis dans le profil de sortie MINESEC, *op.cit.*). En effet les élèves à la sortie de leur formation doivent se distinguer de type d'homme que veut former une société en plein essor. Ces besoins sont constitués de l'ensemble des connaissances et compétences que l'apprenant doit posséder ou développer au cours d'une année ou d'un cycle. L'enseignant ne doit pas être scotché sur ce qu'il doit enseigner, mais organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu (Roegiers, 2006).
- Donner du sens et clarifier les acquis des élèves en termes de résolution des situations concrètes demandent aussi plus de compétence et d'autonomie chez l'enseignant. À travers cet objectif il revient de montrer à l'élève l'utilité d'un savoir dans la vie active afin qu'il ne demeure théorique comme dans l'ancienne méthode (PPO).

2.1.5. Les apports

L'idée d'introduire les compétences pédagogiques dans les curricula scolaires résulte d'un constat d'échec dans la vie pratique et le monde du travail : les apprenants brillants à

l'école ne s'intègrent pas toujours de manière efficiente dans la vie courante, par manque de compétences de base suffisantes pour le monde du travail. Ils ne s'adaptent pas et ne développent pas facilement toutes les capacités qui sont en eux, (Munangi., et al., *op.cit.*).

Pour que l'APC soit bien implémenté dans le processus d'enseignement-apprentissage, beaucoup d'énergie ont été soufflé chez les autorités en charge du système éducatif scolaire. Elle a compté plus dans le développement des compétences dans la mesure où l'apprenant a dans sa tête qu'il n'a pas besoin qu'on lui dicte les acquis à développer en et construisant ses connaissances. L'apprenant qui a une bonne maîtrise de sa discipline n'a pas besoin d'attendre tout chez son maître avant d'entrer en contact avec le savoir. Nous trouvons cela trop bénéfique chez l'apprenant qui est en gestation dans sa quête du savoir. Les enseignants ont essayé d'appliquer dans leurs disciplines respectives et place aux résultats depuis sa mise en œuvre dans le système éducatif camerounais. L'APC est un vaste champ à contourner, elle fait intervenir les acteurs de l'éducatif pour chacun de se préoccupe des tâches qui lui sont allouées

2.2. LE RÔLE DES ACTEURS

François., et al., (2010), ont réagi par rapport la réussite parfaite dans le système éducatif où les tâches doivent être départagées entre les acteurs (l'institution, l'enseignant et l'apprenant). Ces acteurs ont en commun le développement de compétences. Les principes d'intégration, de transfert, de distinction et même de globalité, pour ne compter que ceux-là, nous montrent que l'apprentissage se fait dans la logique de la réciprocité avec l'action conjuguée, consciente des deux acteurs. À cet effet enseignant et apprenant sont situés sur un même palier à quelques différences seulement, (Mbom, *op.cit.*). Le rôle fondamental des acteurs est de préparer les matériaux, de présenter les tâches et consignes, de gérer les travaux, de donner au moment opportun les coups de pouce pour faire progresser la réalisation des tâches, d'analyser les productions, de faire une synthèse théorique et méthodologique finale, (Ratziu, 2015), ne dira pas le contraire.

2.2.1. Les rôles des enseignants

Dans la mise en œuvre de l'APC, les enseignants sont appelés à accompagner les apprenants dans leur formation pour être des bons scripteurs de demain, l'enseignant joue le rôle de coach, guide, facilitateur. Il ne doit pas être le magister. (Mbomn, *ibid.*), reprend en disant qu'avec l'APC, l'enseignant est un médiateur, un accompagnateur, un ingénieur.

- Médiateur : car il joue l'intermédiaire entre le savoir et les apprenants. En effet, il facilite la compréhension, la construction des savoirs chez les élèves ; il le guide dans le traitement des informations et la résolution des situations complexes.
- Accompagnateur : il donne régulièrement à l'élève l'occasion d'exercer ses compétences en lui proposant des situations qui aident celui-ci à devenir conscient de ce qu'il sait déjà et établissent le rapport entre ses savoirs antérieurs et les nouveaux.
- Un ingénieur : car il crée un environnement pédagogique qui favorise au maximum la possibilité d'une construction réelle et efficace des connaissances. Il place le savoir à apprendre dans des situations correspondant au quotidien de l'apprenant afin que celui-ci soit de plus en plus motivé. Il serait même aussi par-là un motivateur.

2.2.2. Les rôles des apprenants

Ici l'apprenant est responsable de la construction de ses savoirs, il est un acteur en se défendant dans sa construction. L'apprenant est au centre des préoccupations de la pédagogie de l'intégration. Contrairement à la PPO qui est centré sur le savoir, l'APC est centré sur la situation problème ou de vie et non sur le savoir, sachant que c'est là la caractéristique majeure de la PPO. L'enseignant n'est donc plus omniprésent. Il partage désormais son pouvoir avec l'apprenant, afin qu'il participe à la construction des connaissances dans un groupe, et soit conscient des démarches conduisant à son apprentissage. Il est donc un acteur, mieux un coopérateur, car il interagit aussi bien avec l'enseignant qu'avec les autres camarades. Ils sont les principaux acteurs de leur apprentissage (Toua, 2010).

2.2.3. Les outils associés

La tâche allouée aux autorités en charge qui tiennent et guident le système afin d'éviter les troubles qui peuvent provenir de la formation des enseignants ou les moyens mis en place pour une bonne réussite scolaire est : évaluer les résultats des apprenants. Les autorités en charge de l'éducation doivent au préalable impliquer dans la formation des inspecteurs pédagogiques et les animateurs pédagogiques afin de vérifier l'imprégnation par les enseignants qui va conduire au développement de compétences des apprenants. Nous pouvons citer quelques outils pouvant renforcer les compétences des apprenants :

- Les ressources en ligne (YouTube, Google,) : il existe de nombreuses ressources en ligne pour aider les apprenants à développer leurs compétences en correction

orthographique. Des sites web proposent des exercices interactifs, des règles orthographiques détaillées, des dictées en ligne, des jeux éducatifs, etc. Les apprenants peuvent utiliser ces ressources de manière autonome pour s'entraîner et consolider leurs compétences.

- Les situations-problèmes : Les situations-problèmes sont des exercices qui mettent les apprenants face à des situations réelles où ils doivent appliquer leurs compétences en correction orthographique. Par exemple, ils peuvent être amenés à corriger des textes trouvés dans la presse, à rédiger des courriers électroniques professionnels sans fautes d'orthographe, ou à participer à des jeux de rôles où la correction orthographique est primordiale. Les situations-problèmes permettent aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences dans un contexte authentique.
- Les feedbacks réguliers : Les feedbacks réguliers sont essentiels pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences en correction orthographique. Les enseignants peuvent fournir des commentaires détaillés sur les erreurs commises, expliquer les règles orthographiques, proposer des exercices de révision et donner des conseils pour éviter les erreurs à l'avenir. Les feedbacks peuvent être donnés de manière individuelle ou collective, à l'oral ou à l'écrit.
- La collaboration entre pairs : la collaboration entre pairs peut être un outil efficace ; ce que Vygotski a développé dès 1960 dans le socioconstructivisme. Les apprenants peuvent s'entraider dans la relecture et la correction de leurs textes, partager leurs stratégies d'apprentissage, discuter des difficultés rencontrées et trouver ensemble des solutions. La collaboration entre pairs favorise l'engagement et l'interaction sociale, ce qui peut renforcer l'apprentissage.

Tous ces éléments énumérés sont pour accompagner les apprenants dans leur construction de compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation.

2.2.4. L'enseignement-apprentissage selon l'APC

Avant de développer le concept de l'enseignement-apprentissage selon l'APC, nous parlons de son implémentation dans le système éducatif camerounais qui s'est faite en 2012 par un séminaire de formation des personnels de la chaîne de supervision pédagogique. Si dans le primaire la formation a été planifiée comme cela se perçoit sous la plume de Nkeck Bidias, dans le secondaire, les choses se sont accélérées : les inspecteurs ont bénéficié d'une formation sur l'APC ; mais au niveau des régions, il faut relever qu'il est incohérent de former les inspecteurs

pédagogiques régionaux au même moment que les animateurs pédagogiques. Il aurait été souhaitable que cette réforme commence par l'école de formation des enseignants, au lieu de surprendre les enseignants déjà en exercice avec une approche. L'APC comme son nom l'indique cherche à développer chez l'apprenant une attitude de construction voire l'aptitude face à une situation de vie. L'APC qui a été intégré dans le système éducatif de notre pays suit d'énormes critères et enjeux de sa mise en œuvre dans chaque discipline.

La non maîtrise de ces facteurs peuvent vouer les résultats scolaires à l'échec, voilà pourquoi (Samri, *op.cit.*) nous parle de sa mise en application dans les disciplines qui a fait couler d'ancre aux acteurs dans la mesure où elle procède par l'entrée par situation de vie et le temps est plus accordé à l'apprenant de construire son savoir. Bien qu'elle laisse entrevoir son importance dans le développement des compétences, elle s'accroche sur les principales visées pour donner un sens à l'enseignement apprentissage. Par ailleurs l'objet de cette étude n'est pas seulement de faire une présentation globale, mais aussi de faire une analyse de la compétence scripturale en correction orthographique afin de combler le besoin de notre thème. Comment comprendre cette pédagogie ? Parce que les enseignants et apprenants peinent à trouver satisfaction à tour de rôle. (Habib, 2019), explique le cas de l'enseignant qui se trouve confronté à une rupture avec les pratiques pédagogiques où les conceptions antérieures devaient élaborer et mettre en œuvre des comportements nouveaux. Dans l'obligation constante d'actualiser ses pratiques, son objectif principal est d'obtenir un retour sur ses démarches pédagogiques afin de les valider. Il vérifie explicitement ou implicitement si sa méthode pédagogique a une action efficace sur ses apprenants.

2.2.4.1. Les critères de l'APC

L'APC définit des nombreux critères qui permettent de développer les compétences des apprenants. L'idée d'introduire cette nouvelle pédagogie relève de la baisse de niveau des apprenants dans les disciplines, c'est pourquoi les acteurs de l'éducation ont pensé placer l'apprenant au centre de la construction de sa compétence. C'est à lui qu'il appartient désormais de prendre en compte le développement de l'agir compétent. Ces critères sont utilisés pour définir les objectifs d'apprentissage et structurer les programmes éducatifs afin de garantir les apprenants à acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans leur vie personnelle, professionnelle et sociale (MINESEC, *op.cit.*).

2.2.4.1.1. La situation de vie

L'APC tient compte de la situation d'apprentissage des apprenants dans la mesure où

les apprenants sont appelés à dominer les textes pour bien structurer. Le profil de l'apprenant au terme du 1^{er} cycle selon programme du MINESEC, *ibid.*), est consacré au savoir de la leçon exposée et le contexte du milieu. Les objectifs d'apprentissage étant donc de conduire l'apprenant à construire lui-même son savoir, il y'a lieu de dire que l'APC est un atout pour donner du sens au travail scolaire, malgré les difficultés liées à son application, (Perrenoud, 2000). La situation de vie des apprenants est également prise en compte dans l'approche par Compétence (APC) au Cameroun. Les programmes éducatifs sont conçus en tenant compte ces réalités sociales, économiques et culturelles des apprenants, afin de les préparer à faire face aux défis de la vie quotidienne et à s'adapter à leur environnement. (MINESEC, *op.cit.*).

2.2.4.1.2. L'analyse de la société

L'analyse de la société dans le système éducatif reste le pionnier du développement de la compétence dans la situation d'apprentissage. L'enseignant doit tenir compte de la société à laquelle fait face les apprenants. Pour ce fait, les apprenants peuvent avoir des problèmes aux niveaux des accents et l'enseignant doit jouir de ses compétences pour relever cette inaptitude. Dans le cadre de l'approche par compétences (APC) au Cameroun, l'analyse de la société joue un rôle crucial dans la conception des programmes éducatifs au niveau scolaire. Cette analyse vise à comprendre les enjeux sociaux, économiques, culturels et politiques qui influent sur la vie des apprenants et de la population en général. En tenant compte de ces réalités, les programmes éducatifs peuvent être adaptés pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants et les préparer à s'engager activement dans la société (MINESEC, *ibid.*).

2.2.4.1.3. Le milieu de vie et la fonction langagière

Les situations dans lesquelles interviennent la réaction des apprenants sont aussi d'ordre social. La prise en compte du milieu de vie dans l'enseignement des langues et dans le développement des compétences langagières est essentielle pour s'assurer de l'acquisition des compétences nécessaires pour interagir de manière appropriée et efficace dans divers contextes. En intégrant une perspective axée sur le milieu de vie dans l'enseignement des langues, les apprenants sont mieux préparés à utiliser la langue de manière adaptée à leurs besoins et à leur environnement social, professionnel et culturel. (MINESEC, *ibid.*).

2.2.4.2. Les enjeux de la mise en œuvre de l'APC

Les enjeux sont d'ordre personnels et culturels. Selon le programme d'étude mis en place par les acteurs de l'éducation, la langue est l'élément central dans laquelle l'apprenant

apprend à exprimer sa personnalité. Ainsi, il ressort de cet aspect des enjeux personnel et culturel.

2.2.4.2.1. Les enjeux personnels

Tout au long du cycle, l'enseignant se préoccupe prioritairement de soutenir l'apprenant dans le traitement d'une grande diversité de situation de vie impliquant la mise en action des ressources langagières. De ce fait, l'enseignant cherche à aider l'apprenant à acquérir progressivement sa maîtrise de la langue et ses concepts, c'est-à-dire à accroître les compétences en lecture, en écriture et s'exprimer de manière cohérent. Ce qui permettra de donner un outil lui permettant, non seulement de construire sa personnalité, mais accéder aux œuvres significatives de sa culture et celle des autres et, de se donner de repères culturels et historiques. (MINESEC, *op.cit.*).

2.2.4.2.2. Les enjeux culturels

Le développement de la compétence scripturale en correction orthographique fait également appel aux enjeux culturels dans la mesure où les textes proposés aux apprenants peuvent les amener à dominer eux-mêmes ces derniers. Comme la langue d'enseignement, le français permet l'accès aux apprentissages, garantit la réussite scolaire ainsi la promotion sociale et le développement. Au plan international, il est évident que l'apprenant découvre et apprécie d'autres culture au travers de cette dernière, communique avec elle. (MINESEC, *ibid.*).

2.2.5. Les ressources

Une ressource est un moyen pour traiter une situation. Elle est une ressource si, et seulement si la personne est à mesure d'utiliser cette ressource ou elle dispose cette ressource, (MINESEC, *ibid.*).

(Ratziu 2015), pense que les réformes récentes apportées dans de nombreux systèmes éducatifs proposent d'inscrire le processus d'enseignement-apprentissage dans l'approche par les compétences (l'APC). Deux raisons sont invoquées principalement : celles de l'efficacité et de l'équité. Il s'agit d'une part que les élèves acquièrent réellement les compétences indispensables pour devenir des citoyens responsables et actifs et d'autre part, que le « socle » de compétences soit maîtrisé par tous les élèves, y compris ceux qui rencontrent le plus de difficultés. La mobilisation des ressources semble une solution pour pallier aux problèmes de développement de compétences en orthographe voilà pourquoi nous allons faire le distinguo entre les ressources : internes et externes.

2.2.5.1. Les ressources internes

Les ressources internes sont les ressources cognitives (ensemble des connaissances que la personne a construit en faisant l'expérience, tout au long de sa vie, d'une diversité plus au moins étendue de type de situation), les ressources conatives (qui concernent tout ce qui relève du savoir être : l'intérêt de la personne ou sa motivation à s'engager dans une situation, son tempérament, son image d'elle-même, sa disponibilité affective, son attitude, ses valeurs, ses tendances, etc...). (MINESEC, *ibid.*). Le but de toute formation est d'aider les personnes à développer des compétences. (Howe, 2017).

2.2.5.2. Les ressources externes

Les ressources externes sont les ressources matérielles et humaines :

Les ressources matérielles concernent tous les moyens matériels disponibles qu'une personne est à mesure d'utiliser pour traiter une situation.

- Ainsi, un ordinateur est une ressource si, et seulement si, une personne sait user pour réaliser une intention quelconque dans une situation qu'elle cherche à traiter.
- De même l'Internet est une ressource matérielle pour un cyber analphabète.

Pour répondre à notre problème d'étude, si l'enseignant dispense mal son cours, les résultats des apprenant seront voués à l'échec.

Les ressources humaines concernent toutes les personnes susceptibles d'aider ou d'accompagner une personne à traiter une situation. Pour une personne, une autre personne ou un groupe de personnes représentent des ressources humaines si, et seulement si, celles-ci peuvent effectivement l'aider à traiter sa situation, sans pour autant réaliser le traitement de la situation à sa place. (MINESEC, *op.cit.*).

2.3. LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET L'ORTHOGRAPHE

La compétence scripturale et la correction orthographique sont deux aspects importants de la rédaction en orthographe. Les apprenants doivent se rendre à l'évidence pour structurer leurs écrits. Ainsi, pour qu'ils produisent un texte de qualité, il est essentiel qu'ils développent à la fois des compétences scripturales et des capacités à corriger ses erreurs.

2.3.1 Compétence scripturale

La compétence scripturale est la capacité d'une personne à écrire de manière claire, cohérente et efficace. Elle comprend la capacité à organiser ses idées, utiliser une grammaire et

une syntaxe appropriées, à choisir les mots précis et à adapter son style d'écriture. On peut définir la compétence scripturale également comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (Dabène, 1991).

Le développement de la compétence scripturale selon le programme d'étude de 6^{ème}/5^{ème} (MINESEC, *ibid.*) soulève des points d'ordre linguistique. Il est important de relever les axes qui aident les apprenants dans leur construction de cette compétence scripturale. Bien plus, il faut faire appel aux micro-compétences qui sont : les fautes d'accent, de majuscule, de ponctuation, de mauvaise coupure de mots en fin de ligne ; les fautes d'orthographe simple (les homophones, les graphismes etc...) ; les fautes d'orthographe avec incidence sémantique (ce qui relève du sens des mots) ; les fautes de grammaire ou de conjugaison (l'emploi des temps verbaux, les accords, etc...) pour donner un sens à la construction de ces apprenants.

2.3.2. L'orthographe

L'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française. Selon le programme d'étude de 6^{ème}/5^{ème} La correction orthographique vise à évaluer la capacité de l'apprenant à saisir le sens d'un texte qui lui est proposé, à déceler et à corriger les erreurs qui sont glissées dans le texte.

La correction orthographique consiste à attribuer une forme correcte jugée erronée ou non conforme au code de la langue du texte (Ouellet, 2013), cité par (Amiri, 2017/2018). La correction orthographique dépend de la qualité de ressources lexicale, la qualité des algorithmes de comparaison du mot inconnu et des suggestions trouvées ; (Dominique., et al., 2010). Elle relève des fautes de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire ; tous ces éléments doivent être respectés par l'apprenant lors d'une épreuve. Pour reprendre avec le programme d'étude, il faut donc mentionner des outils nécessaires pour palier au problème de construction de compétence en correction orthographique des apprenants au cycle d'observation, ce qui n'est pas le partage de tous les enseignants en contexte de l'APC.

2.4. TRAVAUX SCIENTIFIQUES PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE SELON L'APC

Les travaux scientifiques sont les inventaires que l'on fait des écrits déjà effectués et en partie liée avec le thème sur lequel on souhaite travailler dessus. Elle est le point de départ de toute recherche en sciences sociales ; elle permet de rendre compte de ce qui a été dit avant

nous sur le sujet abordé et nous donne la possibilité de nous exprimer en toute connaissance de cause. Pour mener à bien et rendre spécifique notre réflexion, plusieurs travaux de recherche en liaison avec notre thème sont tour à tour cités.

2.4.1. La littérature sur la mise en œuvre de l'APC

Betene, (2016), pense que l'évaluation de l'orthographe selon l'APC au Cameroun rencontre des difficultés surtout l'épreuve de la correction orthographique en classe de 6^{ème} /5^{ème}, pour lui l'enseignement de cette discipline nécessite plus d'ardeur chez les acteurs. Il propose à cet effet les pistes pour une meilleure évaluation de compétence en passant à travers les rôles des acteurs :

- Que les enseignants s'arriment aux nouvelles méthodes en vigueur prônées par la pédagogie de l'intégration ou l'approche par les compétences lors des séquences didactiques, en apprenant par des tâches.
- Qu'ils reconnaissent l'apprenant non pas selon sa note, ses compétences, mais l'apprentissage de l'orthographe à travers la méthode ludique avec pour objectif de permettre à l'apprenant d'apprendre en jouant, autrement dit sans peine.

Pour (Hirtt, 2009), l'approche par compétence est une mystification pédagogique, une tâche que les acteurs doivent chercher chacun à déconstruire avant la reconstruction pour développer une compétence en rédaction d'un texte des apprenants. Pour lui, être compétent n'est pas seulement exécuter une opération, agir et réagir dans un contexte particulier. Les acteurs doivent être capables de constituer les connaissances pour donner un sens à leur savoir au quotidien.

Toua, (2021) pense que l'application de l'APC à la littérature ou à l'étude de textes littéraires reste un défi qui traduit un déficit de formation des enseignants de français. Elle rappelle à cet effet certaines difficultés liées aux effectifs pléthoriques. Cette incompatibilité n'aide pas l'enseignant de français à développer une posture en adéquation avec cette nouvelle pédagogie. Selon cet avis nous pouvons comprendre que l'effectif pléthorique des apprenants dans une classe influence l'apprentissage et rend difficile l'apprentissage pour les acteurs de développer les compétences surtout scripturales en production d'écrit.

Munangi., et al., (2009) définissent les circonstances qui constituent cette nouvelle approche dans la pratique de la classe par les acteurs de l'éducation. Pour eux l'approche par les compétences est tout ce qui rentre dans l'amélioration de compétences. La Compétence : c'est un savoir-agir qui consiste à mobiliser et à transférer de façon spontanée un ensemble de

ressources pertinentes en vue de résoudre un problème de la vie quotidienne. En d'autres termes, c'est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complète. Etre compétent, c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien. Pour cela, l'enseignant doit donner aux apprenants des outils, appelés ressources. L'approche par compétences (APC) : c'est un courant pédagogique qui permet à l'apprenant de construire les connaissances étape par étape en vue de faire face à des situations de la vie courante.

UNESCO, (2020) l'Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation en Afrique. L'objectif de l'étude consiste à identifier, les bonnes pratiques et à examiner comment celles-ci peuvent être utilisées dans d'autres contextes. La définition du terme compétence ne fait pas l'unanimité. Pour certains, la compétence désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de performance, pour d'autres, elle désigne un processus dont le déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. On peut également noter les techniques à développer dans la formation professionnelle.

Dans les travaux de l'UNESCO, (1998), il est souligné que sans un système éducatif performant, aucun Etat ne peut prétendre à un réel développement endogène. La performance d'un système éducatif entraîne une amélioration de la qualité de l'éducation, avec l'élaboration des programmes scolaires pertinents, la mise en œuvre des méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition des compétences.

Abdelali., et al., (2018) estiment qu'il y a des obstacles qui entravent à l'application de l'approche par les compétences par les enseignants du secondaire. Ils définissent également le rôle fondamental de l'approche par compétences (APC) pour des apprentissages efficaces à la production écrite.

Perrnoud, (2000) parle dans le contexte d'appropriation à des nouvelles approches dans le programme scolaire. Il stipule que l'approche par compétence est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. *« A quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisable dans la vie et dans le travail ? »*

Perrenoud, (1999) dans son discours sur le développement de compétence nous propose que l'approche par compétences laisse une large place aux savoirs. Elle exige cependant un allègement et un réaménagement des contenus afin de favoriser le transfert et la mobilisation des savoirs. Paba, (2016) développe la mise œuvre de l'APC par les enseignants. L'APC en

matière de formation des enseignants insiste à la fois sur l'apprentissage par expérience et surtout la pratique réflexive, concrètement la formation « par expérience ».

2.4.2. La littérature sur le développement de la compétence scripturale

Chartrand., et al., (1999) développent la fonction épistémique de l'écrit et genre disciplinaire cité par (Maameri, 2015). D'après sa conception, les savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale appartiennent à quatre grandes composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique.

Selon (Aissaoui, 2021), nous comprenons que le développement de la compétence demeure un enjeu de la connaissance dont l'importance dans la compréhension écrite et l'amélioration de la compétence scripturale révèle un caractère immuable. Il cite à cet effet (Vincent, 1893), qui développait dans son ouvrage : « La lecture ». Où il définissait la lecture comme une tâche intellectuelle complexe qui permet à l'apprenant de changer son mode de penser et de vivre, et aussi, elle permet de développer l'esprit créatif, elle se définit aussi comme une technique pour apprendre de nouveaux mots et élargir la compréhension.

Sall, (2013), nous propose l'importance d'une mobilisation des acteurs de terrain, les enseignants, dans le succès d'une réforme éducative étant établie, cette recherche s'est intéressée particulièrement, au nouveau curriculum basé sur l'acquisition de compétences comme il est vécu par les enseignants du primaire.

Turcotte, (1997), pense que pour développer chez les apprenants les compétences scripturales, il faut qu'ils s'approprient à la lecture. La lecture dans sa thèse constitue une habilité générale fondamentale dont le rôle clé dans les apprentissages et la vie professionnelle ne sont pas modifiés par le développement des technologies de l'information et de la communication. Il propose pour une bonne production : la lecture, les stratégies de lecture, les stratégies d'enseignement. Selon son analyse, il doit dans l'enseignement d'une discipline plusieurs stratégies pour faciliter la compréhension chez les élèves.

Bouras, (2019) dans ses travaux de recherche pense que la production écrite ne se réduit pas à une simple transcription, elle ne consiste pas à lier des phrases bien formées, elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire. En situation de classe, la production écrite s'intéresse aux trois domaines :

- La prise de notes : désigne le produit écrit du cours qui reflète la progression de la séance. Ce domaine permet de mémoriser les connaissances et fixer les acquis.

- Les ateliers d'écritures : il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.
- Les évaluations (sommatives ou institutionnelles) : conçues durant toute l'année scolaire. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade bien déterminé.

Pour Suzanne et Michèle (s.d), les difficultés des apprenants sont dû à la capacité langagière et le rapport à l'écrit. L'enseignant doit créer une sorte de motivation pour permettre le passage de l'enseignement-apprentissage.

Kheddar, (2017), pense que la lecture est avant tout une activité de décodage et déchiffrement des signes linguistiques accompagnés par une interprétation du contenu et la réception du message présenté. Pour elle, le lecteur doit être à mesure d'interpréter et d'évaluer.

Belhachi., et al., (2021), proposent qu'une activité d'écriture doive être basée sur un enseignement des spécificités discursives et linguistiques. Une approche basée sur la collocation relie les différentes disciplines de savoir peut-être des outils d'aide aux apprenants pour la rédaction. Avant de présumer cette étude, il serait primordial de délimiter la notion de l'écrit qui, selon la conception vygostkienne du langage, est considérée comme étant une activité sociale qui se diffère d'une société à une autre selon un facteur dit culturel.

2.4.3. La littérature sur la correction orthographique

Dominique., et al., (2010) définissent la correction orthographique comme un processus qui consiste à proposer un ou plusieurs mots en remplacement d'un mot inconnu des dictionnaires du correcteur.

Le Brun., et al., (2016), apprendre l'orthographe pour eux reste une tâche difficile avec le nombre des élèves qui conditionnent fortement leur vécu scolaire et leur réussite. Étudier l'efficacité des méthodes employées pour améliorer l'apprentissage de l'orthographe chez les élèves est donc primordial.

Pour (Bégin, 2008), dans son ouvrage, distingue les étapes qui différencient les stratégies.

Chebout et Bougueddah, (2021) quant à eux, ils nous ont fait comprendre qu'il faut faire recours à la dictée ; ce qui peut aider les apprenants dans leur amélioration de la performance scripturale.

Avec (Onguene, 2001), la réflexion est portée sur l'enseignement de l'orthographe en français langue seconde avec des pistes méthodologiques qui sont différentes des voies traditionnelles.

Ebodiam, (2015) a fait une étude sur la différence entre la dictée classique et la

correction orthographique. Elle pense que la pauvreté du lexique mental et les problèmes psychologiques constituent un obstacle chez l'apprenant à corriger les fautes dans le texte.

Amiri, (2017), selon lui, le correcteur orthographique (le Bon Patron) a un impact sur l'amélioration des compétences orthographiques. Il propose la vulgarisation de la digitalisation de l'enseignement pour développer les compétences chez l'apprenant. Il définit le correcteur orthographique comme un moyen qui permet de rendre autonome dans leur apprentissage et dans la gestion des outils d'aide afin qu'ils soient outillés pour fonctionner seuls. Pour lui le TICE apporte de nouvelles dimensions à l'enseignement du français et joue un rôle important dans l'apprentissage de l'écrit en général et de l'orthographe en particulier.

Maameri, (2015) quant à lui pense que la correction orthographique comporte la composante nécessaire à la compétence scripturale qui pour sa part demande plus d'autonomie pour être capable d'orthographier. Il propose une définition de la compétence scripturale qui est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux. La compétence scripturale est « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs », rendant possibles la production par le biais de l'acte d'écrit.

Riffaterre, (1979), estime que le texte littéraire est construit de manière à contrôler son propre décodage c'est-à-dire ses composantes n'ont pas le même système de probabilité d'occurrence dans la communication ordinaire. Pour décrire il faut faire recours à une segmentation de la séquence verbale autre que celle qu'utilise la linguistique.

Ponty et Mengue, (XIX^ès) : pensent que c'est en exposant et débattant sur les difficultés enseignantes dans l'espace socio-numérique qui peut expliquer la situation de vie professionnelle. En parcourant les différentes opinions des sujets, ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

Chaima et Wahida, (2021), selon leurs appréhensions, les difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants lors de la production écrite sont dues à l'imprégnation des apprenants. Ils pensent que les difficultés pourraient être à cause du manque de mémorisation ou de la non maîtrise des règles orthographiques. Elles justifient à travers l'observation des Copies des apprenants que les erreurs sont classées en deux catégories : orthographe grammaticale et orthographe lexicale.

Selon (Chaves, 2019), l'apprentissage de l'orthographe par la lecture-écriture peut

favoriser l'acquisition des apprenants. Pour elle, il se dégage un consensus dans la littérature scientifique sur l'importance du décodage dans l'acquisition des connaissances orthographiques. Ainsi, l'hypothèse de l'auto-apprentissage par la lecture postule qu'un bon décodage permet de mémoriser la forme orthographique. D'autres études mesurent l'impact du traitement visuel et de la graphomotricité dans l'apprentissage de l'orthographe lexicale ; que ce soit pour l'un ou l'autre de ces facteurs le nombre de présentations ne fait pas l'unanimité.

Pour (Bressoux, 1995), les acquisitions en lecture des élèves de l'enseignement élémentaire varient, toutes choses égales par ailleurs, en fonction de la classe qu'ils fréquentent. Il existe également des différences d'acquisitions d'une école à l'autre, mais elles sont nettement réduites par rapport à celles estimées au niveau des classes.

Différentes interventions des penseurs qui nous ont précédés dans leurs écrits sur la mise en œuvre de l'approche par compétence et la construction de compétence scripturale en correction orthographique sont mentionnés, il est évident voir important de rappeler que le contexte de cette nouvelle pédagogie est la bienvenue dans le système éducatif de notre pays, mais il faut relever quelques manquements pour réussir la pratique effective de l'enseignement/apprentissage de la correction orthographique au cycle d'observation.

Après notre passage dans les établissements, nous avons observé quelques zones d'ombre qui voilent l'application de l'APC. On peut proposer à partir des intervenants sur cette dernière, que les acteurs (enseignants) mettent plus de rigueur dans l'application et une formation continue pour qu'ils aient plus d'expérience.

Dans le souci de rendre les apprenants plus performants dans leur construction de compétence scripturale en correction orthographique, quelques suggestions sont énumérées pour renforcer la culture des apprenants : les feedbacks réguliers, les situations-problèmes, les ressources en ligne et la collaboration entre pairs. Tous ces éléments sont à bon port pour la construction de compétence. Il est donc utile de choisir d'entre ces outils qui conviennent le mieux aux besoins et aux préférences des apprenants.

2.5. LES THÉORIES DE RÉFÉRENCES

Apprendre la langue dans l'interaction est effectivement un moyen pour les apprenants d'être actif, à la fois en tant que producteur d'un discours mais également en tant qu'interprète du discours de l'autre.

2.5.1. Le constructivisme

Le constructivisme : apprendre, c'est construire ses connaissances. Issus des travaux de Jean Piaget, dès 1950, ce modèle considère qu'apprendre se fait par la construction de l'apprenant. Il s'oppose à la fois au transmissif (modèle de l'empreinte), en y développant l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent, et au béhaviorisme, puisqu'il développe l'idée que les connaissances sont réappropriées par l'apprenant.

L'accommodation est quant à elle le processus inverse, c'est-à-dire qu'elle correspond au fait de changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène. Le but de ces processus est alors de faire face à un déséquilibre, amenant une déconstruction, afin de pouvoir atteindre un état d'équilibration, par le biais de l'auto-régulation des structures cognitives.

Tout comme les cognitivistes, Piaget a donc fortement contribué à l'ouverture de la « boîte noire » et au déplacement de l'attention des pédagogues vers les processus cognitifs à l'œuvre chez l'apprenant. Celui qui apprend n'est donc pas simplement en relation avec les savoirs qu'il emmagasine (modèle de l'empreinte) ou qu'il automatise (modèle béhavioriste) : il comprend et organise son monde au fur et à mesure qu'il élabore des connaissances, en s'adaptant. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schèmes de pensée déjà existants

2.5.2. Le socioconstructivisme

Initié par les travaux de Lev Vygotski, dès 1960, le socioconstructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget, en y ajoutant la dimension sociale des apprentissages. Cette approche met davantage l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. Si la construction d'un savoir est personnelle, celle-ci s'effectue toujours dans un cadre social. Effectivement, l'apprenant n'est pas seul : il est entouré d'autres personnes qui ont un impact sur lui et le développement de ses connaissances.

Le développement des activités d'interaction écrite entre pairs implique que les participants développent une posture favorable au travail en groupe et sous-entend ainsi les notions d'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif, (Manoilov, 2019). (Olive et Piolat, 2005) signalent que les interactions entre élèves sont nettement plus efficaces, pour la réécriture du texte, lorsque la relecture est opérée par des élèves de niveau supérieur ou des

adultes ayant davantage de connaissances, les erreurs orthographiques étant les plus simples à corriger par des scripteurs novices que les erreurs relatives au genre et au texte. Dans le cadre d'une autre contribution (Colognesi et Van, 2017). Nous avons montré que déployer les stratégies efficaces pour commenter les textes des autres ne vont pas de soi.

2.6. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE D'OBSERVATION

L'enseignement de l'orthographe au cycle d'observation comprenant les classes : 6^{ème} /5^{ème}. Il a pour but d'aider les élèves à acquérir les compétences nécessaires en matière de langue française. La compétence attendue est surtout d'ordre linguistique. Le cours de l'orthographe offre à l'apprenant une occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs, en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites. Le corpus doit être un texte bien écrit ou un document sonore parfaitement compréhensible. L'enseignant qui est en charge doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les apprenants...(MINESEC, *op.cit.*). Les démarches pour l'enseigner sont subdivisées en cinq étapes qui sont :

- Découverte du fait orthographique : l'enseignant doit proposer un corpus qui comporte des exigences orthographiques à étudier.
- L'analyse du phénomène à étudier (individuellement/en groupe) : les apprenants découvrent le fonctionnement des notions à acquérir.
- La confrontation des différentes réponses : les apprenants doivent faire une présentation, en justifiant, les résultats de leurs analyses pour permettre aux uns et autres de se rendre compte de leurs erreurs afin de les corriger.
- Formulation de la de(s) règle (s) : énoncé pour améliorer les résultats des manipulations notées par les apprenants sous forme de règle.
- Exercice d'application : les apprenants sont soumis à des exercices consistant à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider. (MINESEC, *op.cit.*).

2.6.1. L'orthographe française

Cuq, (1990), aborde la question de l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, une écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparaît sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonético-graphique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. Ce système complexe est à mettre en rapport selon Catach cité par Cuq, avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème. On

distinguera des zones constitutives du système graphique français correspondant à chaque type d'unité :

- Les phonogrammes, qui renvoient aux phonèmes. Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes : lettre simple, quand une lettre correspond à un son (à = [a]) ; lettre simple à signe auxiliaire (cédille souscrite à c : çà) ; digramme, groupe de deux lettres correspondant à un phonème (ou pour [u] dans loup), trigramme, groupe de trois lettres notant un phonème (-Ile pour [j] dans fille) ;
- Les morphogrammes, qui sont des marques morphologiques, généralement des marques finales non prononcées, sauf en cas de liaison de genre (petit/petite) ou de nombre (petit/ petits, il chante/ils chantent).

C'est à partir du XVIII^e siècle que se fixe l'orthographe telle qu'on la présente aujourd'hui. Depuis l'invention de l'imprimerie à la fin du XV^e siècle, des étymologistes et des traditionalistes s'opposent. Dans la troisième édition du dictionnaire de l'Académie française (1740), on voit disparaître de nombreuses consonnes inutiles grâce à l'emploi des accents aigus, graves et circonflexes (ex. : fête pour feste). L'apparition des dictionnaires, malgré les contradictions d'une édition à une autre, coïncide avec la naissance d'une norme orthographique (Lizotte, 1998).

L'orthographe peut signifier « la manière d'écrire les mots correctement ». Ce mot d'origine grecque, se compose de deux parties : orthos, qui signifie droit, exact, et graphie qui signifie écriture, désignant l'ensemble des normes qui règlent la façon et la manière d'écrire dans une langue, (Melili, 2014-2015).

L'orthographe est l'ensemble des normes qui régulent la façon et la manière d'écrire le vocabulaire d'une langue ; c'est l'art d'écrire correctement (Amiri, 2017). Elle est subdivisée en deux parties : une orthographe d'usage ou lexicale et une orthographe grammaticale. « L'orthographe lexicale » ou « l'orthographe d'usage » se rapporte aux règles qui permettent la transcription graphique des sons des mots. Alors que l'orthographe grammaticale englobe la conjugaison des verbes et l'accord en genre et en nombre etc. L'orthographe représente donc d'une part, la manière d'écrire correctement les mots d'une langue en respectant la transcription graphique de ces mots. Ce qui relève de l'orthographe lexicale. D'autre part, c'est le respect des règles de la langue ce qui relève de l'orthographe grammaticale.

Pour (Catach, 1995), l'orthographe est définie comme l'ensemble des normes et des règles qui permettent de construire un système d'écriture cohérent d'une époque à une autre. C'est une « manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains

rapports établis avec les autres sous -système de la langue (morphologie, syntaxe, lexic) ».

2.6.2. Différents types d'orthographe

Habituellement on distingue trois types d'orthographe française : l'orthographe lexicale, l'orthographe d'usage et l'orthographe grammaticale. Pour ce travail, nous unirons l'orthographe lexicale à celle d'usage pour essayer de comprendre les enjeux du développement de compétences scripturales chez les élèves au cycle d'observation.

2.6.2.1. L'orthographe lexicale ou d'usage

Il est intuitivement facile de considérer que nos performances orthographiques reposent sur deux capacités de base. La première, revient à connaître et appliquer les correspondances phonèmes-graphèmes. Cette application conduit à une orthographe phonologiquement plausible mais souvent non conventionnelle (orthographe phonologique). La seconde consisterait à retrouver directement dans notre mémoire des formes orthographiques stockées, des instances, au moment de les transcrire (Fayol, 2006).

Brissiaud et Cogis, (2011) nous rappellent qu'en français, peu de mots s'écrivent de façon régulière. Leur mémorisation est plus ou moins difficile selon la fréquence du mot, la fréquence des correspondances phonèmes graphèmes, le nombre de graphèmes potentiels, les lettres muettes, la distinction graphique des mots homophones. Comment favoriser la mémorisation ?

- La sélection des mots : on commence par faire apprendre des mots utiles, pour que les élèves perçoivent les enjeux de leurs efforts.
- La manipulation des mots : les mots sont classés, manipulés, organisés en catégories pour aider à la mise en mémoire et à la récupération.
- L'identification des similarités morphologiques : les mots à classer sont décomposés pour être analysés en morphèmes et constitués en familles de mots.
- Les stratégies: observer le mot écrit dans ses différentes dimensions : prononciation, syllabes, phonèmes, morphèmes... Puis on efface le mot et on demande de le visualiser dans sa tête avant de le copier, de l'écrire sans modèle...

Cette catégorie définit la façon d'écriture les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Dans laquelle, les critères des mots deviendront par des pratiques répétées, des repères et des habitudes de raisonnement. Chaque mot a sa propre « orthographe » ou bien sa propre « graphie », et chaque graphie à une relation avec une prononciation ; et généralement on trouve l'orthographe lexicale dans les dictionnaires (Piron,

2020).

Selon (Frith, 1985), selon lui, un certain nombre d'études suggèrent que l'exposition aux séquences de lettres des mots en lecture conduit l'enfant à développer des représentations orthographiques qui peuvent être utilisées en orthographe.

2.6.2.2. L'orthographe grammaticale

Selon (Brissiaud et Cogis, *op.cit.*), pour appliquer une règle, il ne suffit pas de pouvoir réciter la règle, il faut aussi pouvoir catégoriser les mots et identifier les relations qui les unissent. Cependant, les élèves échafaudent des règles à la mesure de ce qu'ils peuvent concevoir. Certaines marques orthographiques sont visibles et aident les jeunes élèves à percevoir les classes et les relations syntaxiques. Aller de l'orthographe à la grammaire nous semble une voie prometteuse.

L'apprentissage de l'écriture est un processus complexe, particulièrement pour le scripteur du cycle d'observation. En effet, pour construire ses connaissances sur l'écrit, l'apprenant doit percevoir la langue à travers un système complexe. Tout au long de son apprentissage, le scripteur débutant passe par de nombreuses préoccupations liées à la langue et développe diverses stratégies orthographiques (Marion, 2010).

Des penseurs comme (Fayol et Jaffré, 2016) ont approuvé au cours des années 80, les travaux sur l'orthographe qui ont pris un nouveau tournant avec la parution des études sur la littéracie, c'est-à-dire la façon que les jeunes enfants apprennent à lire et à écrire dans une orthographe donnée.

2.7. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

Séguéla, P, et al, (2010), selon leurs perceptions, la correction orthographique est un outil pour apprendre à corriger un texte complètement remplie de fautes afin de faire une remédiation méliorative et progressive des apprenants. Cette phase doit être réfléchié par l'enseignant. Elle consiste également à proposer un ou plusieurs mots en remplacement d'un mot inconnu des dictionnaires du correcteur.

Pour établir les liens entre activités d'orthographe et activités d'écriture, l'enseignant doit aussi savoir préparer ses apprenants à lire un texte en évaluant leurs réussites et non pas seulement à se contenter des erreurs. Il faut tenir les deux bouts : transmettre des connaissances, mais aussi amener les élèves à mobiliser ces connaissances dans leurs écrits (Brissiaud et Cogis, *op.cit.*).

Trois axes de réflexion sont à considérer pour développer les compétences scripturales des apprenants :

- Comment choisir le texte ? En effet, il est à développer que la particularité de cette discipline et de montrer aux apprenants la mobilisation des nouveaux mots. Pour bien conduire son apprentissage, l'enseignant conçoit le texte par rapport à ce que ses élèves ont travaillé ultérieurement. Il doit demander aux apprenants de réinvestir leurs connaissances sur l'orthographe. L'enseignant peut faire découvrir les nouveaux vocabulaires aux apprenants, les alléger la tâche à effectuer, il peut aussi utiliser des mots précédemment appris. Une stratégie pour vérifier si les apprenants ont bien mémorisé l'orthographe des mots au fil du temps.
- Comment évaluer les erreurs ? Le terme erreur est préférable car la faute une connotation morale et peu inadaptée. Les erreurs sont inévitables dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe française. La démarche semble efficace pour réussir à développer la compétence scripturale.
- Quelle remédiation faut-il mettre en place ? Elle prend une place inédite et centrale dans l'exercice de la dictée. Il s'agit d'identifier les erreurs, de les catégoriser afin de savoir les corriger ; (Boudier, M., 2012). Il s'agit pour les apprenants d'explicitier l'orthographe, d'avoir un retour réflexif métalinguistique. Pour plus de rigueur lors de la correction en classe, l'enseignant peut procéder par le travail en petit groupe, individuellement, enfin une mise en commun.

2.7.1.1. La construction du sens par le lecteur

La principale compétence à mobiliser est la maîtrise de la langue française, de ses structures grammaticales, de ses manières de dire, mais aussi de ses nuances lexicales et de ses intonations (Aubert, 2019). Pour elle, s'exprimer à l'oral, c'est avant tout formuler un message clair, intelligible et adapté à l'interlocuteur, en construisant des phrases correctes et qui ont un sens complet. Cependant lors de l'expression orale, d'autres compétences sont souvent liées à la communication non verbale. Il s'agit par exemple d'adapter la posture de son corps, de dresser son regard, de marquer l'intonation par un changement du début de parole (prendre son temps, apprécier les silences), et de gérer sa gestuelle pour appuyer le sens de ses propos (parler avec les mains par exemple, y compris les mouvements du corps). La compréhension orale est aussi un objectif d'apprentissage qui précède souvent la prise de parole. En effet nous ne pouvons pas inventer les formes discursives utilisées par un groupe social dans une situation donnée telle que développée par (Doaa, 2016).

2.7.1.2. La stratégie de mise en texte

Garcia-Debanç, (1986), cité par (Stéphane et Silva, 2016), pense que la mise en texte correspond à la phase de rédaction proprement dite et à la mobilisation des compétences morphosyntaxiques, sémantique et textuelles du scripteur. Il s'agit dès lors des choix relatifs au découpage du texte, aux aspects lexicaux, syntaxique.

Pendant la mise en texte, l'écrivain est amené à considérer la cohérence du texte en comportant une phrase bien construite. En outre pour qu'un apprenant produise une bonne rédaction, il doit avoir la maîtrise de la langue afin s'automatiser des certaines connaissances et faire une bonne transcription des mots :

- ✓ Rédiger un texte conforme aux caractéristiques du type de texte choisi ;
- ✓ Développer les idées sélectionnées ;
- ✓ Enchaîner les phrases d'une manière cohérente et cohésive ;
- ✓ Utiliser un lexique qui correspond au type de texte ;
- ✓ Enrichir le texte par l'utilisation des synonymes, des antonymes, des figures de style, la ponctuation, des articulateurs logiques ou chronologiques.

2.7.1.3. La stratégie de révision et de l'écriture

Les stratégies de révision permettent aux apprenants des pauses pendant la rédaction dans lesquelles il parvient à réviser constamment son texte : vérifier les choix linguistique et textuels ; vérifier la mise en place des connecteurs, les règles de cohérence du texte et l'enchaînement des idées ; relire et évaluer le texte produit.

Dabène, (*op.cit.*) définit la compétence scripturale « comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire ». Dans la première modélisation de la compétence scripturale qu'il en fait, il détermine trois types de savoirs en jeu dans la production d'un texte : les savoirs linguistiques, les savoirs sémiotiques (signes écrits qui renvoient à la langue comme la calligraphie, typographie, etc.) et les savoirs socio-pragmatiques (les fonctions sociales de l'écrit, les paramètres de la situation de production, etc.).

Pour (Cuq, *op.cit.*) la notion de compétence est : « en ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistiques, communicative et socioculturelle ».

En effet, l'apprentissage de l'orthographe chez les apprenants demande pour ce fait beaucoup de vocation linguistique ; les auteurs comme (Fayol et Jaffré, 2016) ont conclu en disant : « pour apprendre à lire et à écrire, il faut être capable de percer le code et maîtriser un

ensemble d'unités récurrentes, qu'elles correspondent à des phonèmes ou à des syllabes. Cette condition sine qua non peut certes prendre des formes variables mais sa nécessité est telle que l'acquisition d'orthographe qui semblent à priori échapper à cette contrainte nécessite des unités de transition ».

2.7.1.4. Stratégies de correction

Les stratégies de correction sont un traitement des erreurs dans le texte proposé aux apprenants à travers les différentes unités d'enseignement/apprentissage de l'orthographe, de la grammaire, et de ponctuation, l'apprenant doit repérer les insuffisances et consulter des outils de référence d'autocorrection (un dictionnaire, logiciels...etc.).

- ❖ Corriger avec d'autres apprenants en classe en vue d'améliorer la structure, le contenu, et le texte produit.
- ❖ Corriger soit en s'imprégnant profondément afin de déterminer les erreurs glissées.

Enfin, les quatre opérations abordées par les spécialistes de la didactique de l'écrit et qui sont utilisées par l'apprenant expliquent ce qui se passe dans la tête de ces derniers et décrivent ses comportements avant l'écriture pendant et après.

2.7.2. Les composantes de la compétence scripturale

Les savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale appartiennent à quatre grandes composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique. Mis à part ces composantes, il ne faut pas oublier que toute pratique langagière requiert des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné.

2.7.2.1. La composante linguistique

Toute activité de rédaction nécessite un bagage linguistique qui se compose de règles de langue et leurs différentes fonctions qui permettent à l'élève de comprendre le thème traité et la situation d'intégration que l'enseignant propose ; l'acquisition de la syntaxe permet aux élèves de voir comment les mots se combinent et comment ils se forment.

Chomsky cité par (Cuq, *op.cit.*), a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue : phonologie, morphologie et syntaxe ; dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou «

performance », en termes chomskyens ; voir aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »). Si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux, etc.

Selon (Perfetti, et Hart., 2001), les compétences lexicales permettant la compréhension permettent la pratique de la lecture, la pratique de la lecture renforce les compétences lexicales. C'est-à-dire l'acquisition du lexique aide les élèves à comprendre le sens et la formation d'un mot, à connaître les synonymes, les familles de mots et le champ lexical qu'un mot peut avoir. Ainsi la maîtrise de l'orthographe est considérée comme la clé pour construire un texte correct ; quel que soit l'orthographe lexicale qui renvoie à la forme graphique du mot et son utilisation en contexte ou l'orthographe grammaticale qui concerne beaucoup plus les règles d'accord des mots dans une phrase écrite. En outre la ponctuation est très importante dans un texte car elle guide le lecteur comme le scripteur à comprendre le sens général et sa structure globale (image du texte) qui à son tour sert le scripteur à organiser ses phrases et produire un texte compréhensible. La compétence scripturale implique énormément d'éléments qu'il faut apprendre pour la réalisation d'un écrit de qualité.

2.7.2.2. Composante sémiotique

Pour Ferdinand de Saussure, la linguistique n'est pas un domaine scientifique unique et isolé, mais elle fait partie d'une science générale du signe (des signes) qu'il appelle *sémiologie*. Les sources du CLG ne laissent aucun doute à ce sujet. Louis, (2018) définit la sémiotique comme (dans certains cas appelée aussi « sémiologie ») est un corps de théories, de méthodologies et d'applications produits ou intégrés dans le cadre de la discipline sémiotique, fondée entre la fin du XIXe et le début du XXe. L'objet empirique de la sémiotique est le produit signifiant (texte, image, etc.), c'est-à-dire qui véhicule du sens. Pour reprendre une définition courte et classique, nous dirons que la sémiotique est l'étude des signes. Des sémiotiques spécifiques ou particulières (du texte, du texte littéraire, de l'image, du multimédia, etc.) permettent de tenir compte des particularités de chaque système de signes. Louis (*ibid.*) reprend en soulignant que la sémiologie est une discipline qui étudie les signes. La sémiotique renvoie au fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification.

2.7.2.3. La composante sociologique et communicative

Nous notons dans les travaux de (Dubois, 2005) que l'objectivation sociologique est indissociable de la mise en texte. La composante sociologique fait référence aux usages de

l'écriture quelque fois dans certaines situations particulières. Savoir écrire, ce n'est pas seulement mettre en œuvre les composantes linguistique et sémiotique, « c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable ». Ajoutons à cela qu'il faut connaître et maîtriser les caractéristiques des différents textes à produire, qui s'inscrivent dans un genre et participent à un type de discours linguistiquement et socialement marqué.

Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes cité par (Cuq, *op.cit.*), propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte des facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches- communicative ou notionnelle- fonctionnelle par exemple. Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères ».

2.7.2.4. La composante pragmatique

William, cité par (Debono, 2013) pense que la composante pragmatique est fondée comme discipline des sciences du langage. Elle est définie selon Peirce comme une étude de la relation des signes à leurs usagers/utilisateurs. Les penseurs cherchent aussi à comprendre comment les locuteurs utilisent le langage pour transmettre les informations afin de persuader ou influencer les autres en s'intéressant à l'étude des aspects de ce dernier qui vont au-delà de la signification littérale des mots et des phrases. Elle renferme l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication, dont les situations scolaires doivent être développées à travers les théories : la théorie philosophique « langage ordinaire » et la théorie classique « actes de langage ». Elle renvoie également à un but et/ou à la tâche, à l'intention du scripteur et à la prise en compte du destinataire. La composante pragmatique de la compétence

scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement. La compétence scripturale est donc constituée de plusieurs savoirs appartenant aux composantes linguistique, sémiotique, sociologique et pragmatique.

A cet effet, on peut considérer que la compétence scripturale constitue un pilier central de la compétence globale de communication, elle renvoie aux capacités de l'individu de rendre compte des éléments de la pensée grâce à l'écrit, cette dimension devrait fortement être prise en charge car elle tient compte des facteurs tels que le ton, l'intonation, le langage corporel et la connaissance partagée entre les locuteurs afin d'optimiser l'enseignement/ apprentissage de l'écrit.

La pragmatique linguistique est une branche de la linguistique qui étudie la façon dont le contexte et les intentions des locuteurs influencent la signification des énoncés.

2.8.1. Les problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe

Saliha (2009) propose que l'écriture est une activité complexe qui met en jeu différentes opérations considérées comme récursives telles que la planification (opération qui vise à récupérer, à sélectionner et à organiser selon un plan des connaissances relatives au sujet contenues en mémoire à long terme) la mise en texte (qui est la rédaction proprement dite et qui implique de faire les choix lexicaux adéquats, de gérer les aspects morphosyntaxiques, de veiller à la cohérence et la cohésion du texte), la révision (opération qui a pour but d'améliorer le texte produit et qui comporte deux sous processus à savoir le repérage des lacunes et la mise au point ou correction). L'enseignement-apprentissage de l'orthographe demande donc chez l'enseignant une sorte de ressource linguistique qui démontre la nécessité de la compétence à développer afin de transmettre de manière pratique et cohérente le savoir aux élèves.

2.8.1.1. L'acte d'écrire

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants.

Selon (Largy et Gunnarsson, 2010), la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture). Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Il est évident d'ajouter la charge de la hiérarchisation continue des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen.

L'acte d'écrire est le processus de création de texte à l'aide d'un outil d'écriture tel que : le stylo, un clavier d'ordinateur ou un Smartphone. Elle implique aussi la réflexion, la planification, la recherche, la rédaction et la révision. L'écriture communique des idées, raconte des histoires, exprime des émotions ou transmet des informations. Dans cette perspective, l'écriture selon (Reuter, 1996) : une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique, mais constamment traversée par des tensions. L'écrit passe par des graphèmes et par les sons pour arriver au sens, on a aussi les blancs qui séparent les mots et l'absence de liaisons. L'écrit s'inscrit dans une dimension spatiale (la ponctuation). L'écrit reste alors que l'oral disparaît c'est « le caractère redondant de l'écrit ». On utilise des phrases longues et complexes avec un lexique riche à travers l'écrit nous dit (Ghribi, 2017).

2.8.1.2. La leçon et les règles à mémoriser

Renforcer l'enseignement de l'orthographe est un enjeu majeur pour la réussite des élèves. La maîtrise de l'orthographe a un impact significatif sur la maîtrise de la langue française dans toutes ses dimensions, notamment la compréhension des écrits et l'identification des mots. L'enseignement de l'orthographe peut donc améliorer les compétences en écriture comme en lecture, en vocabulaire comme en grammaire. La maîtrise de l'orthographe agit sur la compréhension tant en lecture qu'en écriture, elle favorise l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire. Il faut multiplier les manipulations syntaxiques (Nathalie, 2019). Les orientations pédagogiques passent par un apprentissage explicite et des leçons spécifiques régulières, cette dernière donne lieu à des leçons régulières et spécifiquement identifiées, organisée autour des formes orthographiques en liaison avec les autres domaines d'étude de la langue. Quant à la règle pour mémoriser le lexique, il est important de procéder par une méthode pour comparer dans le texte proposé aux apprenants et que l'enseignant trouve le moyen nécessaire pour guider l'activité d'enseignement/apprentissage, motiver ses apprenants à travers les leçons afin de guider leur développement des compétences. Il est important de procéder par :

- ❖ La leçon et la règle à mémoriser, ce qui pose d'énormes problèmes car celles-ci sont fort nombreuses et de plus assorties d'un nombre tout aussi important d'exceptions.
- ❖ L'exercices et surtout de dictées. Celles-ci permettant à l'élève non seulement de réinvestir ce qu'il a appris au cours des leçons d'orthographe mais encore de renforcer ses connaissances puisque la correction de la dictée est une occasion de rappeler certaines règles qui n'ont pas été appliquées (Saliha, 2009).

2.8.1.3. La dictée comme exercice spécifique

La dictée crée une orthographe artificielle. En effet, si les apprenants parviennent, le plus souvent à réduire le nombre d'erreurs commises dans les dictées, par contre, ils continuent à en faire généralement beaucoup lorsqu'ils produisent des textes. Ceci s'explique par le niveau de production tant à l'écrit qu'à l'oral et le fait que les apprenants transfèrent, assez rarement, les connaissances acquises lors d'activités spécifiques (exercices ou dictées). Lorsqu'ils sont eux-mêmes en situation de rédiger des textes. En effet, la maîtrise des règles qui ont été maintes fois enseignées aux apprenants n'ont généralement pas de problèmes à les appliquer dans des exercices spécifiques. Mais, lors de la production d'un texte cohérent, l'état de surcharge cognitive dans lequel ils se trouvent empêche les apprenants à bien cerner leurs connaissances. En fait, si dans les exercices seules les connaissances déclaratives et procédurales sont mises en œuvre lors d'une production écrite les apprenants doivent pouvoir gérer ces connaissances en temps réel parallèlement à l'activité de mise en texte puis la révision ou la correction.

2.8.1.4. Le texte proposé

La littérature semble retrouver naturellement sa place dans la classe de langue. D'une part, le texte littéraire qui est une base sur laquelle on peut construire des exercices de langue (lexicaux, grammaticaux, phonétiques, orthographiques) afin d'affiner l'apprentissage d'une langue, et d'autre part, il sert à sensibiliser l'apprenant au beau littéraire, l'amener et lui donner envie de lire des textes littéraires. Le texte littéraire peut constituer des supports pédagogiques d'une excellente efficacité selon (Farid, 2021). Le texte proposé en dictée est souvent choisi au hasard ou pour ses qualités littéraires, sans qu'il soit tenu compte d'une progression dans l'apprentissage ; en plus, il semble bien difficile d'étalonner les difficultés d'un texte choisi pour ses qualités littéraires.

Le texte est toujours unique en son genre. Et cette unicité est par définition la plus simple que nous puissions donner de la littérarité disait (Riffaterre, 1979). André, B à Paul, V qui indique le sens de la réplique : « Le poème doit être une débâcle de l'intellect. Il ne peut être autre chose ». Le texte fonctionne comme le programme d'un ordinateur pour nous faire l'expérience de l'unique. Unique auquel on donne le nom de style, et qu'on a longtemps confondu avec l'individu hypothétique appelé auteur : en fait, le style, c'est le texte même (Riffaterre, *op.cit.*).

2.8.1.5. Les étayages

Silvia et Stéphane, (2017) citent Wood, Bruner et Ross, (1976), qui ont développé le

principe d'étayage pour désigner le soutien que le formateur peut offrir aux apprenants afin de les aider à réaliser une tâche qu'ils ne seraient autrement pas en mesure d'accomplir seul (Bucheton, 2009). Inscrire l'étayage dans les compétences professionnelles de l'enseignant et déterminer trois fonctions différentes : la fonction de soutien, qui permet l'accompagnement des apprenants dans sa démarche ; la fonction d'approfondissement d'un aspect spécifique choisi par l'enseignant ; et la fonction de contrôle des propositions des élèves. Lev Vygotski a notamment développé sa thèse selon laquelle le développement de l'intelligence trouve son origine dans les relations interpersonnelles. L'étayage amené par l'enseignant peut fournir les savoirs constitutifs de la compétence scripturale, notamment les savoirs nouveaux qui ne peuvent pas être récupérés au moment de la révision par l'apport des pairs ou des activités réflexives. Selon Bruner cité par (Baptiste et Morgan, 2018) dénombrent six éléments qui composent cette action d'étayage. Il s'agit entre autres :

- L'enrôlement : engager l'intérêt et l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche ;
- La réduction des degrés de liberté : simplification de la tâche, réduction du nombre des actions requises pour atteindre la solution (éviter une surcharge cognitive) ;
- Le maintien de l'orientation : éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : signaler l'écart entre ce que l'enfant a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une réponse correcte, faire comprendre les écarts ;
- Le contrôle de la frustration : éviter que les erreurs ne se transforment en sentiment d'échec ;
- La démonstration : comporte une stylisation de l'action, peut comprendre l'achèvement ou même la justification d'une solution partiellement exécutée par l'élève. Le tuteur imite un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va l'imiter en retour sous une forme plus appropriée.

2.8.1.6. La médiation métacognitive

La médiation est le « fait de servir d'intermédiaire entre deux ou plusieurs choses ». Elle implique donc une « interactivité pratique et régulatrice entre des sujets-apprenants, des objets de savoirs prescrits et normés par le curriculum et un intervenant socialement mandaté (l'enseignant), le tout inscrit dans un contexte social, spatio-temporellement situé » (Lenoir, 2009). Il rend compte de deux médiations qui s'opèrent : une externe, la médiation pédagogique-didactique, et une interne, la médiation cognitive, entre un sujet et un objet. L'intervention

éducative, ainsi qu'elle vient d'être caractérisée, n'a véritablement de sens que parce qu'elle porte spécifiquement sur l'action elle-même du sujet apprenant. Dans ce sens, en tant que rapport d'objectivation, elle est indissociable de celui de médiation, car elle n'abandonne pas les résultats relatifs à l'aspect métacognitif dans cette contribution, mais c'est néanmoins un constituant du dispositif développé, au même titre que les étayages et les interactions entre pairs.

La métacognition est un sujet d'actualité qui influence de plus en plus la pratique des enseignants d'aujourd'hui. Cependant, alors qu'elle permettrait d'augmenter les chances de réussite scolaire de nos élèves, elle reste encore peu utilisée à l'école.

En conclusion, cette partie théorique de l'étude a permis de comprendre le développement de compétences scripturales en correction orthographique. Nous avons examiné les différentes théories et modèles qui ont été développés par les chercheurs et les experts dans les domaines. Nous avons également identifié les principaux facteurs qui influencent notre thème et examiné comment ils interagissent les uns après les autres.

2.8.2. Variables indépendante/ dépendante, modalités et les indicateurs

2.8.2.1. Les variables indépendante/dépendante et modalités

Notre sujet de recherche comporte une variable dépendante et une variable indépendante. La variable indépendante de notre sujet est « mise en œuvre de l'approche par compétence ». Cette renferme en son sein trois variable spécifiques qui sont : les critères, les enjeux, les ressources, et la variable dépendante est « construction de compétences scripturales en correction orthographique ». Dans le souci de rendre notre étude claire, il convient d'opérationnaliser nos variables en ressortant les indicateurs des différentes variables. Le tableau ci-dessous nous permettra de présenter les variables, les indicateurs des différentes variables et les modalités.

Un indicateur est une mesure quantitative ou qualitative utilisée pour évaluer, mesurer ou suivre un phénomène spécifique. Il permet de fournir des informations objectives sur l'état, l'évolution ou la performance d'un domaine ou d'un processus donné. Les indicateurs sont souvent utilisés dans le cadre d'études, de recherches ou de projets afin de fournir des données concrètes et mesurables pour évaluer les résultats ou les progrès réalisés. Pour notre sujet de recherche, nous avons énumérer quelques-uns pour nous situer. Il s'agit donc : de la vérification des fautes d'orthographe à incidence sémantique, les signes de ponctuation, l'accord du participe dans le texte, l'emploi des adjectifs, prépositions, la maîtrise de temps verbaux et sa

morphologie dans le texte, savoir la coupure de mots dans le texte, indiquer la majuscule en début de phrase, etc...

2.8.2.2. Opérationnalisation des variables

Opérationnaliser une variable c'est rendre plus visibles les éléments qui rentrent dans les dimensions qui sont : Variable, Modalités et Indicateurs.

Tableau 1 : Opérationnalisation des variables

Variabiles	Modalités	Indicateurs
VI : Mise en œuvre de l'APC	VI1 : Les critères de l'APC	- Situation de vie - L'analyse de la société - Le milieu de vie /fonction langagière
	VI2 : Les enjeux de l'APC	- Les enjeux personnels - Les enjeux culturels
	VI3 : Les ressources	- Les ressources externes - Les ressources internes
VD : La construction de la compétence scripturale en correction orthographique	VD1 : Maitrise de la langue	- Maitrise des règles de grammaire - Maitrise des règles de conjugaison
	VD2 : Maitrise de la ponctuation dans le texte	- Maitrise de l'usage des signes de ponctuation - Maitrise de l'usage des accents - Maitrise des coupures de mots
	VD3 : Maitrise du sens des différents mots dans le texte (lecture)	- Maitrise des homophones - Maitrise des synonymes - Maitrise des antonymes

Ce chapitre sur l'insertion théorique du sujet a permis de mettre en lumière l'importance de l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation. Cette approche offre une vision globale de l'apprentissage en mettant l'accent sur le développement des compétences chez les apprenants. Des nombreux auteurs ont travaillé sur cette mise en œuvre de l'APC et le développement compétence en correction orthographique. Ils nous ont démontré que seule la formation continue des acteurs peut témoigner une meilleure adéquation entre les savoirs, savoir-faire et savoir être des apprenants avec les exigences du monde professionnels de cette nouvelle pédagogie (APC). Dans cette partie de l'étude, nous avons examiné les théories du constructivisme et du socioconstructivisme pour comprendre comment les interventions de ces auteurs contribuaient à la construction des compétences. Nous avons constaté que ces théories mettent l'accent sur le rôle actif de l'enseignant et de l'apprenant dans la construction des connaissances et compétences. Elles mettent l'accent sur l'interaction sociale, la collaboration et la construction collective du savoir. Bref, nous pouvons affirmer que les interventions des auteurs s'inscrivent dans ces cadres théoriques en favorisant une approche participative et collaborative de l'apprentissage, ce qui peut potentiellement renforcer la construction des compétences chez les apprenants en orthographe en générale.

Tableau 2 : Tableau synoptique

Sujet	Question de recherche	Hypothèse de recherche	Objectif de la Recherche	Variables	Indicateurs	Modalités
<p>Mise en œuvre de l'APC et construction de la compétence scripturale en correction orthographique : cas des activités d'apprentissage en classe de 6^e/5^e au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3</p>	<p>QR : Comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique des apprenants en classe de 6^e/5^e selon l'approche par compétence ?</p>	<p>HR : La mise à disposition d'un outil construit selon les exigences de l'APC (critères et enjeux) serait favorable à un meilleur développement des compétences scripturales en correction orthographique chez les apprenants 6^e/5^e.</p>	<p>OR : L'objectif visé est d'identifier les difficultés liées à la construction des compétences en correction orthographique dans la logique de l'APC.</p>	<p>VI : Mise en œuvre de l'approche par compétence. VD : construction de la compétence scripturale en correction orthographique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les fautes d'orthographe à incidence sémantique, - Vérifier les signes de ponctuations, - Savoir la coupure des mots et indiquer la majuscule en début de phrase dans le texte proposé, 	<p>Les techniques d'exploitation des textes</p>
	<p>QS1 : En quoi la construction sur la base de critère de l'approche par compétence développe-t-elle les compétences grammaticales et de la conjugaison ?</p>	<p>HS1 : Les règles de grammaticale et de conjugaison sont un facteur important pour réussir l'épreuve de la correction orthographique selon l'APC.</p>	<p>OS1 : Examiner les stratégies possibles pour retenir les différentes règles de grammaires et de conjugaison.</p>	<p>VI 1 : Les conditions à développer pour construire les compétences des élèves selon la nouvelle approche au cycle d'observation VD I : la construction de compétence scripturale en orthographe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - l'accord du participe dans le texte, - les emplois : des adjectifs, des prépositions et du pluriel de mots dans le texte, - la maîtrise de temps verbaux et sa morphologie dans le texte, 	<p>Maitrise de la langue</p>

<p>QS2 : Comment les signes de ponctuations participent-t-ils à la maîtrise des compétences en correction orthographique ?</p>	<p>HS2 : La maîtrise des signes de ponctuation et de coupure des mots permet aux apprenants de comprendre le sens de la phrase pour réussir l'épreuve de la correction orthographique.</p>	<p>OS2 : proposer des stratégies possibles voire donner du sens et clarifier les acquis des élèves en termes de résolution des situations concrètes.</p>	<p>VI 2 : les conditions de l'acquisition de connaissances des apprenants selon l'APC au cycle d'observation VD 2 : La construction de la compétence scripturale en correction orthographique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - les différents signes de ponctuations, - savoir la coupure de mots dans le texte, - les accents dans le textes 	<p>Développer les compétences des apprenants à saisir la manière de pointer le texte</p>
<p>QS3 : Comment la lecture et la maîtrise du lexique impactent les compétences en correction orthographique ?</p>	<p>HS3 : La lecture par l'appropriation du lexique permet aux apprenants de bien orthographier les mots lors d'une épreuve de la correction orthographique</p>	<p>OS3 : Organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener les apprenants à développer les compétences attendues.</p>	<p>VI 3 : Les conditions à développer pour amener les apprenants construire une compétence en correction orthographique selon la nouvelle approche au cycle d'observation. VD 3 : la construction des compétences en correction orthographique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lire et écouter - Exposer et écrire en classe - Vérifier les sens de mots - Exercice à répétition - Accorder du temps à la correction des textes à la portée des apprenants. - Avoir son journal de bord, 	<p>Maitriser les sens de différents mots dans le texte</p>

CHAPITRE 3 : LA PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES DONNÉES

La méthodologie de la recherche renvoie à l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour mener une étude. Elle exprime également, l'ensemble des procédés et des techniques mis en branle pour répondre à une question de recherche, tester les hypothèses et rendre comptes des résultats (Fonkeng, Chaffi, Bomda, 2014, p83), cité par (Simba, 2023). La méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. Il est donc question dans notre étude de définir dans un premier temps la nature ou encore le type d'étude qui va guider notre recherche.

L'objet de ce chapitre s'articule également autour de la méthode de collecte des données sur le terrain et les observations de la pratique de classe. Le stage d'observation de Master I intitulé : enseignement-apprentissage pour une réussite éducative au Cameroun. Cette observation nous a permis de détecter les problèmes sur la réalité de la vie scolaire des apprenants dans les établissements de l'enseignement secondaire général en particulier le lycée bilingue d'application de Yaoundé 3. Nous expliquerons les différentes phases que nous avons suivies : le rappel de la question principale du sujet, le site de l'étude, la population d'étude ainsi que les outils et les techniques que nous avons utilisés permettant la description de l'instrument de collecte de données et enfin la méthode d'analyse de données.

3.1. RAPPEL DE LA QUESTION PRINCIPALE DU SUJET

Notre étude pose le problème de la construction de compétence scripturale en correction orthographique selon l'APC au cycle d'observation. La question principale qui s'est découlé de cette étude était la suivante : comment mettre en œuvre l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique des apprenants en classe de 6^{ème} /5^{ème} selon l'APC ? Cette question nous amènera à faire une présentation du type de notre recherche.

3.2. LE TYPE DE RECHERCHE

À partir du sujet de recherche, des problèmes de recherche, des hypothèses et objectifs qui ont été formulé, la présente recherche nous guide vers une recherche descriptive qui se veut quantitative et qualitative.

3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

La recherche scientifique s'appuie toujours sur une méthode adaptée au champ d'analyse et type de recherche. Dans notre recherche, la méthode descriptive est plus spécifique pour rendre le contenu de notre recherche très cohérent surtout qu'elle expose les différentes étapes du traitement de l'information documentaire. À cet effet, les données recueillies sur la base des techniques utilisées doivent être organisées, traitées et analysées. Il s'agit précisément de la méthode mixte. Puisqu'elle vise à décrire des aspects de la réalité éducative, c'est-à-dire des tâches scolaires, le rendement des élèves sont les représentations soulignées par (Lord, M-A, 2008). Rappelons que cette recherche vise d'une part à décrire un aspect de la compétence scripturale des apprenants de la classe de 6^{ème}/5^{ème} du secondaire telle qu'elle se manifeste dans leurs écrits en correction orthographique et d'autre part, décrire leurs perceptions de leur compétence scripturale et des exigences de leurs enseignants quant à la qualité de la langue écrite.

L'analyse qualitative, le chercheur ne se contente pas à décrire les phénomènes du terrain, mais essaye de comprendre et d'expliquer à partir d'une approche logique de ces phénomènes.

Pour notre repère, nous avons fait recours à des personnes sources pour nous donner des informations possibles et faire une analyse qualitative des informations perçues.

L'analyse quantitative est une approche de recherche scientifique qui implique la collecte et l'analyse de données numériques pour répondre à une question de recherche spécifique. Elle utilise souvent des techniques statistiques pour analyser les données et en tirer des conclusions efficaces.

Pour rendre plus cohérent notre thème d'étude, nous avons jugé utile de nous servir du questionnaire et de l'observation d'une leçon dans les deux classes de français afin de répondre aux questions que nous avons posées départ.

Notre travail de recherche veille à déterminer les problèmes observés chez les apprenants et les enseignants dans le processus d'enseignement-apprentissage de la correction orthographique en classe de (6^{ème}/5^{ème}). La recherche adoptée est d'apporter notre contribution aux problèmes importants et appliquer une nouvelle connaissance. Elle tient fermement à la méthode descriptive pour permettre de vérifier les hypothèses. Pour bien spécifier cette étude, une certaine mesure doit être prise en compte afin de décrire le site de l'étude.

3.4. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE

Pour cette étude, nous avons choisi comme site de recherche le lycée bilingue d'application de Yaoundé 3, situé dans la région du Centre-Cameroun. De manière plus consigne, l'établissement scolaire est situé dans le département du Mfoundi, dans la circonscription communale de Yaoundé 3. Plusieurs raisons nous ont motivés à choisir ce site :

Première raison, c'est un choix raisonné, en raison des affinités avec notre administration qui a jugé précise afin d'avoir un accès facile et avoir par la suite accès à la population cible et aux échantillons importants pour mener l'expérimentation.

Deuxième raison, c'est suite à sa position géographique, donc l'accès est proche, à sa disponibilité et le dynamisme des apprenants, et de certains enseignants à remplir nos questionnaires ont joué à notre faveur.

Pour ce travail, les pratiques seront réexaminées afin de découvrir les causes de l'inactif des apprenants dans la construction de la compétence scripturale en correction orthographique et de proposer de solutions qui pourront apporter un plus au développement des compétences scripturales de ces derniers.

3.4.1. Présentation de l'établissement

Le lycée bilingue de Yaoundé 3 dont nous faisons allusion a deux entrées. La première sur la même allée que le ministère de la recherche scientifique et de l'innovation, et l'école Normale Supérieure de Yaoundé dans la même commune de Yaoundé III, la deuxième est située derrière *l'Assemblée Nationale*. L'établissement est organisé autour de deux sections : Anglophone et Francophone. À la tête nous avons une Principale assistée par des Censeurs, Surveillants, Secrétaires et les autres membres de son équipe qui assurent la bonne conduite éducative sur tous les plans. Les personnels sont organisés par secteurs et assurent la sécurité, à la porte il avait une alternance des personnels pour vérifier l'entrée des élèves ; le port du masque était obligatoire.

3.5. LA POPULATION D'ÉTUDE

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus auxquels nous allons nous intéresser dans notre recherche afin de nous procurer les informations qui nous serviront de guide dans la suite de notre investigation. À cet effet, une opération est admise entre la population cible et accessible. La première renvoie à des individus capables de donner aux

chercheurs que nous sommes les informations nécessaires qu'on envisage pour notre recherche. Il s'agit des élèves du cycle d'observation précisément ceux de la classe de (6^{ème}/5^{ème}) de l'établissement de l'enseignement secondaire général d'une part, et les enseignants de français exerçant dans la classe de (6^{ème}/5^{ème}) d'autre part.

La population accessible quant à elle est celle qui renvoie à la population disponible au chercheur. Elle est représentative de la population à laquelle le chercheur accède facilement. Dans le cadre de cette étude, notre population accessible est centrée sur les élèves de LBA dans la classe de 6^{ème}/5^{ème} et les enseignants de français exerçant dans la classe de (6^{ème}/5^{ème}) dans l'année en cours pouvant nous fournir les données à analyser le sujet de recherche.

Nous avons choisi cette population (élèves et enseignants) dans la mesure où ils sont les acteurs nécessaires à la tête de la trilogie enseignant-enseigné-contenu. Les enseignants sont les acteurs de la chaîne éducative et en rapport avec le changement de système éducatif qui passe d'une méthode d'évaluation à l'autre.

3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

En nous en tenir aux techniques d'échantillonnages et échantillon, elle nous permettra de bien spécifier les résultats pertinents avant de les valider. Nous justifions cette étape par les procédés et modèles qui servent de base dans le choix des individus sur lesquels s'effectue un travail de recherche.

3.6.1. Échantillonnage

C'est un processus qui permet de requérir un échantillon à partir de la population. Il consiste à choisir un nombre restreint d'individus, d'objets ou d'évènements pour lesquels les observations aideront à inférer des conclusions applicables à l'ensemble de la population. Pour notre étude, on a procédé à un échantillonnage à choix raisonné qui permettra de construire un échantillon sur la base des informations connues relative à la population étudiée. Il est important de noter que la technique de l'échantillonnage soit active avant de procéder à l'échantillon représentatif pour faire un bon usage.

3.6.2. Échantillon

L'échantillon est un sous-ensemble inférer de la population d'étude par laquelle s'est réalisé notre travail de recherche. Dans cette étude, l'intérêt est porté sur les élèves et aussi sur les enseignants de français qui dispensent les cours dans la classe de 6^{ème} et 5^{ème}. Ainsi,

l'échantillon s'élève à 95 élèves de la classe de 6^{ème} et 5^{ème}. L'on a choisi de travailler avec un échantillon d'étude constitué autour de 46 élèves en 6^{ème} et 49 élèves en 5^{ème} avec 10 enseignants. La précision de l'échantillon souhaite les résultats, la diversité de la population étudiée et les ressources disponibles.

Tableau 3 : Répartition de l'échantillon d'étude

Echantillon	Masculin	Féminin	Total
Enseignants de français	04	06	10
Elèves de la 6 ^{ème}	21	25	46
Elèves de la 5 ^{ème}	20	29	49

3.7. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Pour décrire les perceptions des apprenants et des enseignants liés au développement de la compétence scripturale en correction orthographique selon la nouvelle approche qui est APC, nous avons choisi les instruments de collecte de données, tels que les questionnaires soumis à des apprenants et à des enseignants et les observations effectuées lors des stages de Master 1.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique et cherche à interroger la pratique d'enseignement-apprentissage de la correction orthographique en classe de français. Nous résoudre ce problème, nous avons jugé important de nous servir des questionnaires et les comportements observables menés lors de notre stage de Master 1 ; afin de pouvoir recueillir les informations fiables à l'évaluation du niveau de la pratique de classe et voir l'application de l'APC dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe française en particulier et du français en général. Notre investigation était d'étudier la performance des enseignants de français dans l'adoption de nouvelle approche dans le système éducatif en général et de l'enseignement de l'orthographe française en particulier pour renforcer le développement des apprenants en correction orthographique.

Dans ce chapitre sur la méthode d'analyse de données, nous avons abordé les différentes étapes nécessaires pour traiter et analyser les données. Tout d'abord nous avons discuté de l'importance de collecter les données (le type de recherche, site de l'étude, la population d'étude, puis nous avons exploré les différentes techniques d'analyse de données. Le type de recherche adopté à notre sujet est à la fois qualitatif et quantitative. Par ailleurs, notre domaine d'investigation était constitué d'un établissement de l'enseignement secondaire général

précisément au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3 au cycle d'observation et réellement en classe de 6^{ème} /5^{ème}. Nous allons conduire cette étude par la présentation de méthode d'analyse.

3.8. PRÉSENTATION DES DONNÉES DE RECHERCHE

Cette partie d'analyse peut être conçue comme le cœur de notre travail de recherche. Bien que nous ayons rencontré des difficultés à différents niveaux de conception et de recueil des données au travers des questionnaires et observation des leçons, les contenus de ces derniers restent le point crucial de notre travail de recherche. Ces données collectées nous ont permis de bien vérifier les hypothèses émises au départ. Quelques difficultés rencontrées comme les recueils de réponses chez les enseignants et les apprenants du fait qu'ils étaient dans les évaluations séquentielles, ce qui ne nous a pas permis d'entrer en contact direct avec les acteurs (enseignants et élèves). Nous avons jugé nécessaire de regrouper les résultats en fonction de la spécificité de l'objet d'enquête. Voilà pourquoi les résultats sont classés en deux groupes. Ce chapitre suit un ordre pour permettre d'éviter l'embrouille. Ainsi, nous allons présenter les données collectées à travers les questions adressées aux enseignants et celles adressées aux apprenants enfin la vérification des hypothèses.

3.8.1. Présentation des données collectées chez les enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants est constitué respectivement des questions ouvertes et fermées. Toutes ces questions vont dans le sens de la construction de compétence en correction orthographique notamment selon la nouvelle méthode qui est l'APC. Il a été question également d'évaluer la pratique de classe pour la performance des apprenants en correction orthographique.

3.8.1.1. Identification des participations

En effet, nous avons adressé les questionnaires aux 10 enseignants dont 04 hommes et 06 femmes avec leurs années d'expériences de 0 à 5 ans et 5 à 10 ans au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3, et qui interviennent dans les classes de 6^{ème}/5^{ème}. Le traitement de ce questionnaire nous a donné les résultats ci-dessous, recueillis sur la base des questions posées.

3.8.1.2. La pratique enseignante et expérience de l'APC

Notre objectif général est de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves. Nous nous centrons ici sur les pratiques d'enseignement des français en classe de 6^{ème} /5^{ème} durant une séance. Notre posture épistémologique n'est donc pas transformative, elle ne cherche pas à modifier les pratiques de ces enseignants ou de ses élèves.

La pratique enseignante et l'expérience de l'APC nécessite une combinaison des compétences pédagogiques, relationnelles et organisationnelles. Les enseignants doivent être capables de planifier des leçons efficaces selon les exigences de la nouvelle pédagogie, à adapter leur enseignement aux besoins individuels des élèves et de créer un environnement d'apprentissage inclusif et stimulant afin d'évaluer la progression des élèves de manière constructive (MINESEC, *op.cit.*).

Les enseignants doivent être capables de s'adapter aux nouvelles technologies et aux changements dans le domaine de l'éducation pour rester pertinents et efficaces dans leur pratique de classe. La pratique enseignante exige un éventail de compétences diverses et complémentaires pour répondre aux besoins des élèves et favoriser leurs réussites scolaire et personnelle. Il a été demandé aux enseignants sous différentes formes dans leur discipline, le passage de la PPO à l'APC et les difficultés liées à cette mise en œuvre de la nouvelle pédagogie ; les réactions des uns et des autres ne vont pas bon train. Quelques détails seront mentionnés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : La pratique enseignante et expérience de l'APC

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des Participants
1. Comment trouvez-vous la discipline française ?	Difficile	03	10	100%
	Simple	03		
	Pas mal	04		
2. Comment trouvez-vous le passage de la PPO à l'APC ?	Simple à appliquer	04	10	100%
	Difficile à appliquer	06		
3. Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous appliquez l'APC dans votre discipline, le français ?	Difficulté à appliquer	05	10	100%
	Non maitrise de l'APC	03		
	Pas de problème	02		

Commentaire

Dans ce tableau réservé à la pratique enseignante et expérience de l'APC, il est démontré en premier lieu à travers les réponses obtenues des enseignants qui trouvent leur discipline adaptée à leur niveau de connaissance et est élevé par rapport à ceux qui trouvent des difficultés dans la pratique de cette discipline en classe.

Quant à la deuxième question, nous avons constaté que la majeure partie des enseignants selon leurs réactions mentionnés dans le tableau ci-dessus, ils ont répondu défavorablement qu'ils éprouvent des difficultés à s'approprier du modèle de l'APC dans leur discipline. En effet le résultat témoigne du fait que l'on passe d'une méthode à une autre et que par conséquent les enseignants pratiquent tous cette nouvelle méthode d'évaluation de l'orthographe dans les classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

Après observation de ce tableau, nous trouvons jusqu'à là des enseignants qui ont des difficultés à appliquer la nouvelle méthode APC dans leur discipline et d'autre qui essaient d'appliquer doute de leur réussite effective, car ils ne maîtrisent guère cette méthode. Il est évident de dire que les enseignants n'ont pas la parfaite maîtrise de l'APC.

En conclusion ? même comme nous avons relevé plusieurs réactions des enseignants à différents niveaux, nous n'avons pas retenu grande chose par rapport à l'application de la nouvelle méthode pour la construction de la compétence scripturale en correction orthographique.

3.8.1.3. Technique de l'élaboration du sujet en correction orthographique

L'élaboration du sujet en correction orthographique est une technique essentielle pour aider les apprenants à améliorer leur maîtrise de l'orthographe. Cette technique consiste à proposer aux élèves un texte à leur porté ; contenant des erreurs orthographiques et à les inviter à les repérer et à corriger. Pour mettre en œuvre cette technique de manière efficace, il est important de choisir des textes adaptés au niveau de compétence des apprenants.

Tableau 5 : technique de l'élaboration du sujet en correction orthographique

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des participants
4. Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous proposez une épreuve de correction orthographique à vos apprenants ?	Choix du texte	06	10	100%
	Complexité de la règle d'usage	03		
	Aucune difficulté	01		
5. Selon vous, la	Oui	04	10	100%

correction orthographique est plus facile à appliquer ?	Non	06		
6. Quelle est la proportion de note de vos élèves ?	Faible	05	10	100%
	Très faible	01		
	Moyenne	03		
	Elevée	01		
7. Comment trouvez-vous un exercice comme la dictée des phrases détachées par rapport à la correction orthographique ?	Complicquée	01	10	100%
	Adorable	04		
	Très abordable	05		

Commentaire

Ici, les résultats ne peuvent pas nous émerveiller, car la nouvelle forme d'évaluation qu'est la correction orthographique ne manque pas de suspicion dans la pratique de classe de nos enseignants de français sur le terrain. Nous avons relevé les réactions des enseignants par le choix du texte qui leur semble difficile à proposer aux élèves, les proportions de notes des apprenants qui demeure faible nous conduit à dire que la correction orthographique n'est pas l'affaire de tous. Les chiffres et les réactions laissent croire que la plupart des enseignants n'accorde pas plus d'intérêt particulier à cette forme d'évaluation.

Le tableau montre à suffisance la proportion de notes des apprenants observées sur leurs copies est faible. Seulement un nombre restreint ont une note abordable en correction orthographique ;

Nous trouvons également que le nombre des enseignants qui accordent de crédit à la dictée de phrases détachées est élevé par rapport à aux autres. En effet, ce résultat témoigne du fait que les enseignants non pas encore entrés en contact parfait avec cette nouvelle forme d'exercice.

3.8.1.4. Processus de construction de la compétence scripturale des apprenants

La construction de compétence scripturale en correction orthographique est un processus essentiel dans l'apprentissage de la langue française. Pour développer cette compétence, il est important de mettre en place des stratégies et des activités adaptées telles que : comprendre les règles orthographiques, la pratique régulière de l'écriture et de la correction orthographique et encourager la relecture dans le processus de la correction. Les questions suivantes vont nous montrer les réactions des apprenants face aux multiples développements de la compétence.

Tableau 6 : Processus de construction de la compétence scripturale des apprenants

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des participants
8. Quelle dictée vous semble-t-elle plus juste et adéquate pour mieux apprendre l'orthographe ?	La dictée classique	05	10	100%
	La dictée en phrases détachées	04		
	Correction orthographique	01		
9. Que pensez-vous du niveau de compréhension de texte de vos élèves en orthographe ?	Faible	05	10	100%
	Moyen	04		
	Bien	01		
10. Quel est le niveau du lexique de vos élèves ?	Faible	02	10	100%
	Très faible	04		
	Moyen	03		
	Bien	01		
11. Que pensez-vous de la maîtrise des règles grammaticales des apprenants ?	Mauvais	03	10	100%
	Bien	04		
	Très bien	03		

Commentaire

L'on note un clair désaveu des enseignants vis-à-vis de la correction orthographique. Il est clairement démontré par ce tableau : 5 que le niveau de compréhension de texte des apprenants en orthographe semble faible, soit la plupart des enseignants ont témoigné la performance et l'appropriation par les apprenants à produire un texte cohérent. Et en moyen des apprenants ont une légère appréciation dans leurs productions.

Le but et l'intérêt de cette question est d'évaluer le niveau du lexique des apprenants en orthographe, mais nous sommes surpris de voir les réactions passent de très faibles à moyen. Les enseignants témoignent avec exactitudes la performance des apprenants soit au bas de l'échelle. Les apprenants ayant un niveau du lexique très faible est de 04 et ceux en moyen soient à 03 sur 10.

La question de la maîtrise des règles grammaticales par les apprenants révèle un résultat favorable et les enseignants accordent une valeur capitale à cette manière de construction de compétences afin de développer des compétences scripturales pour une meilleure production tant à l'écrite qu'à l'orale.

3.8.2. Questionnaire adressé aux élèves et résultats obtenus

3.8.2.1. Identification des participants

C'est la partie de la population cible dont l'accès s'ouvre aisément au chercheur sans difficulté manifeste. En d'autres termes, c'est l'ensemble d'individus disponibles au chercheur. Pour le cas échéant, il s'agit des élèves qui étaient présents lors de notre expérimentation. Nous avons réparti ainsi comme suit : en classe de 6^{ème} nous avons eu 46 élèves dont 21 garçons et 25 filles et leurs âges varient entre 10 à 13 ans ; et en classe de 5^{ème} nous avons également eu 49 dont 20 garçons et 29 filles, âgés entre 12 et 14 ans. C'est donc une partie de la population cible disponible au chercheur.

3.8.2.2. Les attitudes des apprenants face à la discipline

(Hexel, S., et al., 1994), définissent l'attitude comme une entité psychologique abstraite, dont l'existence est postulée pour rendre compte d'une relative cohérence et d'une relative régularité des conduites d'attraction ou de répulsion des individus vis-à-vis d'objets déterminés.

L'attitude des apprenants face à la discipline française peut varier en fonction de plusieurs facteurs tels l'intérêt pour la langue, la culture et l'expérience passée avec l'apprentissage. Dans ce tableau, nous allons présenter les attitudes des apprenants face à la discipline, le français en général et de l'orthographe en particulier.

Tableau 7 : attitudes des apprenants face à la discipline

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des participants
1.Comment trouvez-vous le cours de français ?	Très intéressant	27	95	100%
	Bien	26		
	Difficile	22		
	Fatigant	20		
2.Comment trouvez-vous le cours d'orthographe ?	Bien	41	95	100%
	Facile	33		
	Fatigant	21		
3.Aimez-vous la correction orthographique ?	Non	67	95	100%
	Oui	28		

Le tableau met en exergue les différents problèmes que les apprenants éprouvent face à la discipline du français/cours de français. Il affiche à cet effet un nombre important soit la plupart des élèves trouvent le cours de français intéressant, le nombre des élèves en moyen trouvent facile, une minorité avoue le caractère difficile de ce dernier. Ce résultat montre l'intérêt que les élèves accordent au cours de français.

Le tableau montre également la réaction des apprenants face au cours d'orthographe. Ils admettent que le cours d'orthographe est au rendez-vous. Ces apprenants optent pour la plupart le cours d'orthographe dans la mesure où ils trouvent bien leur compte, et quelques d'entre eux voient que c'est difficile.

L'objectif de la question était de voir l'affection des apprenants pour cet exercice avant de faire une comparaison entre les exercices d'orthographe. Une bonne frange de la population en étude ici accorde plus de valeur à ce nouvel exercice. Les apprenants ont répondu *non* à la question posée et obtiennent une mauvaise note, quelques très peu ont manifesté une bonne attitude en disant oui parce qu'il leur semble aisé pour eux à repérer les fautes dans le texte.

3.8.2.3. Le développement de la compétence scripturale en correction orthographique

Le développement des compétences en français est un processus progressif et personnalisé pour chaque apprenant. La pratique régulière de lecture-écriture et l'utilisation des outils langagiers permettent aux apprenants de bien fixer un objectif clair et réalisable en termes de compétence linguistique à développer. Le développement de la compétence scripturale des apprenants en correction orthographique ne semble pas une affaire de tous les élèves au cycle d'observation

Tableau 8 : Développement de la compétence scripturale en correction orthographique

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des participants
4.Est-il facile pour vous de repérer et de corriger les mots mal écrits d'un texte qui vous est proposé en correction orthographique ?	Oui	40	95	100%
	Non	55		
5. Quelle forme d'évaluation préférez-vous en orthographe ?	la dictée classique d'imprégnation ou préparée	10	95	100%
	la dictée des phrases détachées	48		
	Correction orthographique	37		
6.Quel est l'intervalle de vos	Excellente	13	95	100%

notes en correction orthographique ?	Très bien	15		
	Passable	27		
	Médiocre	40		

Commentaire

Ici, la réaction observée et la réponse des apprenants montrent l'évidence de leur difficulté dans le repérage et dans la correction des fautes glissées dans le texte à usage sémantique et syntaxique. À nous en tenir au tableau nous observons que la plupart des apprenants ont dit *non* parce qu'ils ne parviennent pas à bien repérer et corriger les mots incorrects dans le texte.

Les apprenants ont montré leurs choix de l'exercice de l'orthographe. Le bilan de cette question fait état d'une affection des apprenants pour la dictée des phrases détachées. Au vu de leurs réactions à hauteur de 48 élèves qui ont répondu favorablement, dépassant d'un coup le choix porté sur la correction orthographique qui est à prêt de 37 élèves qui se sont manifesté au vu de l'exercice de la correction orthographique, et la dictée classique ou préparée se révèle moins appréciée de quelques apprenants et s'élève à prêt 10. Tous ces chiffres témoignent l'affection des apprenants pour développer leurs compétences en orthographe.

Le but de cette question est lié aux intervalles des notes des apprenants en correction orthographique. La performance se veut en termes d'acquisition des compétences et en termes de résultats puis travers les notes des apprenants. L'on observe une majorité des apprenants n'ont pas une bonne note en correction orthographique. Cette observation est visible d'ailleurs par l'effectif des élèves situés dans l'intervalle des mauvaises notes en correction orthographique. L'on se retrouve avec quelques très peu des apprenants où leurs appréciations de notes varient selon le texte proposé.

Alexandre, B, (2014), définit les préférences d'apprentissage comme étant un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage que les étudiants utilisent habituellement ainsi que leurs orientations d'apprentissage et leur modèle mental d'apprentissage à un moment donné de leur parcours scolaire ou académique.

Tableau 9 : La préférence des apprenants

Questions	Réponses	Répondants	Participants	Pourcentages des participants
7. Aimez-vous la manière dont on vous dispense les cours sur la grammaire, conjugaison et orthographe ?	Oui	70	95	100%
	Non	25		

8. Quelles sont vos impressions sur l'évaluation de l'orthographe selon l'APC ?	Très abordable	32	95	100%
	Simple	27		
	Difficile	36		
9. Comment trouvez-vous la méthode de mémorisation des mots par cœur ?	Bien	24	95	100%
	Pas mal	49		
	Mauvais	22		
10. Selon vous, la correction orthographique est plus valorisante ?	Oui	38	95	100%
	Non	57		
11. Trouvez-vous du temps pour faire la lecture de textes ?	Oui	39	95	100%
	Non	56		
12. Avez-vous des difficultés à pointer le texte ?	Oui	36	95	100%
	Non	59		

Commentaire

La réponse *oui* est sans ambiguïté chez la majorité des apprenants. Elle s'évalue d'ailleurs à près de 70 apprenants qui ont répondu favorablement à cette question. Ce résultat témoigne non seulement de la compétence de l'enseignant, mais aussi de sa capacité à amener les apprenants à s'approprier la discipline qu'il enseigne. Les raisons qui justifient cette grande affection des apprenants vis-à-vis des méthodes didactiques de leur enseignant trouvent leur sens dans la manifestation des apprenants, qui approuvent ses méthodes didactiques. Il faut également souligner que 27 de ces apprenants justifient qu'ils ne comprennent pas les règles de grammaire, d'orthographe et de conjugaison tel qu'enseigné.

Il ressort de ce tableau les différents résultats obtenus. L'idée confortée selon laquelle l'évaluation selon l'APC est à travers sa démarche, apparaît sans doute comme une nouvelle méthode dont le rôle est de lutter avec énergie pour donner du sens à la construction des compétences en orthographe. Cependant, à l'observation, sa mise en pratique pose encore d'énormes difficultés aux enseignants et apprenants sur l'évaluation de l'orthographe et ses résultats en termes d'acquisition des compétences semblent difficiles.

On peut affirmer également avec les résultats obtenus que la méthode de mémorisation constitue pour les apprenants un pilier pour s'enrichir des nouveaux mots et être à mesure de corriger les mots incorrects dans le texte ou faire une meilleure production d'écrit lors des évaluations.

De ce fait, en nous référant aux résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous pouvons tout simplement dire que la plupart des élèves après être consultés, nous affirment leurs difficultés liées à cette évaluation. Selon la perception des apprenants, cette forme d'exercice est à au second plan par rapport aux autres formes d'évaluation, car le tableau nous montre à

suffisance les élèves qui n'optent pas pour la correction orthographique.

Le développement des compétences scripturales chez des apprenants s'explique par leurs réactions, car ils ne sont pas accrochés à la lecture de textes pour procurer de nouveaux mots. À observer de près les résultats qu'offre cette question, l'on note tout de suite un clair désaveu des apprenants qui ne se donnent à la lecture de texte, ce qui justifie leurs compétences en correction orthographique.

Cette question montre que la plupart des apprenants éprouvent des difficultés à pointer le texte lors de l'épreuve de la correction orthographique, comparativement aux autres formes de d'évaluations. Les résultats que présente ce tableau ci-dessus montrent de ce fait la distance que les apprenants ont vis-à-vis de cet exercice ; c'est ce qui explique que très des apprenants ont un penchant.

3.8.3. Vérification des hypothèses

La vérification des hypothèses est une étape cruciale de notre recherche, car elle permet de confirmer ou d'infirmer les suppositions initiales sur lesquelles repose l'étude. Dans le contexte de l'approche par compétences appliquée à l'enseignement de la correction orthographique.

3.8.3.1. Vérification de l'hypothèse générale

Notre passage à la validation des hypothèses de recherche que nous avons établi plus haut, convient d'abord de rappeler succinctement l'hypothèse générale qui était formulée : la mise à disposition d'un outil construit selon les exigences de l'APC (critères et enjeux) serait favorable à un meilleur développement de compétence scripturale en correction orthographique chez les apprenants de 6^{ème} /5^{ème}. L'application de cette nouvelle approche est rassurante et profitable à travers les résultats obtenus dans les différentes interventions de nos questionnaires et observations. Les questionnaires adressés à ces derniers témoignent à suffisances les résultats obtenus.

3.8.3.2. Vérification de la première hypothèse

La première affirmait que l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique selon l'APC pourrait s'effectuer par la maîtrise des règles grammaticales et de la conjugaison parce qu'ils sont un facteur important pour favoriser la construction de la compétence scripturale en correction orthographique. Beaucoup préfère la dictée classique et la dictée des phrases détachées. La maîtrise de règles grammaticales est un facteur important pour réussir

l'épreuve de la correction orthographique des apprenants. Nous pouvons mettre en évidence cette proposition à partir des avis des enseignants qui trouvent des difficultés à faire le choix de texte.

Alors, s'il y avait une unité d'enseignement propre à cet exercice, on ne saurait pas entraine de douter sur les notes des apprenants après le passage à l'évaluation de cet exercice.

3.8.3.3. Vérification de la deuxième hypothèse

La deuxième stipulait que la non maîtrise des signes de ponctuations et de coupure des mots peuvent constituer aussi un frein à l'autonomisation et à l'apprentissage de la correction orthographique au cycle d'observation. Ils n'ont pas notamment le bagage intellectuel nécessaire pour affronter une telle épreuve aussi complexe, impliquant de véritables compétences antérieures.

3.8.3.4. Vérification de la troisième hypothèse

La troisième prétendait que la lecture et le lexique permettent aux apprenants de bien orthographier les mots lors d'une épreuve de la correction orthographique afin de les soumettre à une meilleure transcription nécessaire au cycle d'observation. La dictée des mots appris est plus favorable à l'acquisition des compétences de communication que la correction orthographique.

Selon les intervalles des notes, il faut revoir la manière de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe tel qu'appliqué dans notre système éducatif. L'enseignement sans outil ne cadre pas avec son évaluation au cycle d'observation, précisément dans une classe comme la 6^{ème}/5^{ème} où ces apprenants devraient développer de multiples compétences surtout en orthographe.

Si l'on s'en prend aux questionnaires 11 et 12 adressé aux élèves, relative au temps consacré à lecture est très faible ce qui engendre les difficultés à produire un texte cohérent. A travers cette attitude nous pouvons approfondir le rôle des reformulations orales du maitre dans une visée compréhensive de l'activité de l'enseignant pour l'apprentissage du lire-écrire-parler ; (Castany-Owhadi, Soulé., et Dreyfus, S., 2017). Dans cet article, à partir d'un extrait de texte d'une classe particulièrement performante ; l'ensemble des performances montre en quoi les reformulations donnent à voir ce qui caractérise la littératie, c'est-à-dire l'interaction dans le processus d'enseignement-apprentissage du lire-écrire-parler, mais aussi le rôle de celles-ci dans le processus d'étayage.

En effet, nous référons au résultat de la question 4 du questionnaire adressé aux élèves,

nous avons constaté qu'ils éprouvent des difficultés à corriger ou repérer les mots incorrectes contenus dans le texte proposé. L'on remarque plus de la moitié des apprenants nous affirment qu'ils rencontrent énormément des obstacles pour cet exercice. Un chiffre écrasant qui ne tourne dès lors pas en faveur de la majorité des élèves. De plus, à travers la question adressée aux enseignants, portant sur leur préférence du modèle de l'évaluation en orthographe, on a remarqué même pas la moitié des enseignants favorise la correction orthographique. Tous ces résultats accompagnent et confirment sans doute à l'hypothèse générale selon laquelle enseignement/apprentissage de la correction orthographique selon l'APC ne favorise pas la construction de la compétence scripturale à l'appropriation de des apprenants au cycle d'observation.

Nous avons affirmé avec ces différentes hypothèses que les enseignants ne possèdent pas tous les outils de la nouvelle approche pour appliquer surtout dans leur discipline le français, quant aux apprenants, ils ne parviennent pas à développer leurs compétences scripturales en correction orthographique dans la mesure où ils ne se donnent pas à la lecture effective et leurs préférences dans le choix de forme d'évaluation en orthographe demeure dans le classique.

En somme, ces informations ont permis de donner du sens aux données brutes et de les rendre accessible à un large auditoire. Ce chapitre constitue une étape essentielle dans le processus de recherche, car il permet de traduire les données collectées en informations exploitables et utiles. Il offre une base solide pour formuler des recommandations, prendre des décisions éclairer et contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine étudié. Plus les enseignants se plaignent de la nouvelle méthode d'enseignement qui leur semble difficile dans l'application, les apprenants à leur tour manifestent leur mécontentement par rapport à l'exercice de la correction et leur préférence réside dans les exercices classiques de l'orthographe. Ces données permettent de voir la faiblesse des apprenants en correction orthographique dans la mesure où leur intervalle de notes témoigne à suffisance l'appropriation à cet exercice. Par ailleurs, la réaction des apprenants face à l'exercice de la dictée classique nous rassure de manière efficace. Quant aux enseignants, la nouvelle approche semble difficile à appliquer.

3.8.4. Compte rendu de l'observation

L'observation est une méthode essentielle en recherche, permettant de collecter des données qualitatives et quantitatives sur des comportements, des interactions ou des phénomènes dans leur contexte naturel. Ce compte rendu vise à présenter les résultats d'une observation menée

dans le cadre d'une étude spécifique, en décrivant le cadre, les objectifs, la méthodologie, ainsi que les principales conclusions tirées des données recueillies. Nous avons effectué cette observation au en classe de 6^{ème}/5^{ème} au Lycée Bilingue d'Application

Lundi, 25 avril 2023

Etablissement : LYCEE BILINGUE D'APPLICATION DE YAOUNDÉ 3

Classe : 6^{ème} F3

Durée : 55min

Nature de la leçon : LANGUE FRANCAISE

Titre de la leçon : La phrase interrogative

Savoir à acquérir : A la fin cette leçon, l'apprenant identifiera les différents types de phrases interrogative dans un texte.

Corpus :

- 1- Etes-vous à l'école ?
- 2- Qu'est-ce que tu as mangé ?
- 3- Le festival aurait-il lieu ?
- 4- Où avez-vous pris vos médicaments ce matin ?
- 5- Où étais-tu hier ?

3.8.4.1. La découverte de la situation problème

Nous avons remarqué que l'enseignant ne se rend pas compte des apprenants qui dorment pendant la séance, les autres ne sont pas trop impliqués dans le cours, ils ne découvrent pas la leçon comme il faut, seul ceux qui sont au premier banc qui participent le plus souvent au cours ; pourtant cette étape devrait secouer les apprenants à participer activement au cours. La découverte de la situation problème qui commence par la présentation d'un contexte pertinent et intéressant est moins cohérente. L'enseignant avait commencé sa leçon par le port du corpus, suivi du savoir à acquérir au tableau sans tenir compte des apprenants démotivés en début du cours. Il ne les prépare pas à une bonne prise de notes. D'abord, il faut un texte qui peut attirer l'attention des apprenants, en suit les laisser dominer.

3.8.4.2. Traitement de la situation problème

Les apprenants ont découvert et exploré la leçon en manipulant les consignes données par l'enseignant. Il s'agissait pour les apprenants de définir la phrase interrogative, identifier les types de phrases dans le corpus proposé. Nous avons observé ; l'enseignant a fait le cours sous forme d'une révision. En plus, il a manqué un bon corpus qui pourrait motiver les

apprenants à le manipuler, il a manqué également la répartition du travail soit individuel ou en groupe pour une manipulation parfaite du corpus. Il a préféré interroger plutôt individuellement chaque apprenant ; au final ceux qui sont au dernier banc sont oubliés.

3.8.4.3. Confrontation des réponses

La confrontation des réponses est une méthode pédagogique qui consiste à amener les apprenants à faire une comparaison, à discuter et à analyser les différentes réponses ou points de vue sur un sujet donné. Cette approche favorise la réflexion critique, l'échange d'idées et l'apprentissage collaboratif. Elle n'est pas trop prise en compte, il l'a fait dans le brouille, qu'il ne pouvait recueillir les réponses des apprenants. Un détail qui manque toujours dans la pratique enseignante. Il est donc passé à l'étape suivante qui est formulation de la règle ou synthèse.

3.8.4.4. Formulation de la règle ou synthèse

La formulation d'une règle est une étape essentielle dans le processus d'enseignement, car elle permet de clarifier les attentes et d'orienter les apprenants vers une compréhension précise des concepts. Quant aux apprenants, ils relèvent la synthèse de la leçon dans leur cahier. L'enseignant devrait résumer les réponses des apprenants, mais hélas, c'est ce qu'il a comme support, qu'il dicte.

3.8.4.5. Consolidation des acquis

La consolidation des acquis est une étape importante dans le processus d'enseignement-apprentissage, qui vise à renforcer et à ancrer les connaissances et compétences acquises par les apprenants pendant la leçon. Cela permet de garantir que les informations ne sont pas seulement mémorisées temporairement, mais intégrées de manière durable dans leur compréhension. À cette étape, l'enseignant a proposé à ces apprenants un exercice d'application, auquel il leur demande de formuler différentes phrases en les pointant.

Toutefois, cette observation nous ont permis de comprendre les difficultés dans le processus d'enseignement-apprentissage de la correction orthographique. Nous avons également constaté que les enseignants qui ont manqué la formation en contexte de l'APC peinent à structurer leurs leçons, ce qui créer un handicap pour les apprenants à développer les compétences scripturale correction orthographique.

CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DIDACTIQUES

Entendu comme un processus bien organisé permettant d'obtenir des informations nécessaires, l'enquête est un instrument qui fournit au chercheur un ensemble de données dont il se servira pour mener son étude. Une enquête donne donc au chercheur la manière de travailler, constituer des données brutes du terrain ou du contenu manifeste de la communication, si nous restons dans le cadre d'un questionnaire ou d'une observation. Ces données demandent généralement à être traitées, et le moment du traitement constitue donc l'un des moments fars d'une étude. Il consiste en une analyse c'est-à-dire une description objective, systématique du contenu manifeste de la communication.

Dans le chapitre précédent, nous avons abordé que si les apprenants n'arrivent à bien produire un texte cohérent dû à leur incapacité à la non maîtrise des règles grammaticales, des signes de ponctuations à faire la lecture effective pour s'enrichir du lexique au cycle d'observation. Alors, il est question d'envisager les résultats relatifs à l'observation des réactions des acteurs, à l'implication didactique dans l'acquisition des compétences et enfin penser à la méthodologie d'apprentissage.

4.1. RÉSULTATS RELATIFS A L'OBSERVATION DES RÉACTIONS DES ENSEIGNANTS ET APPRENANTS

4.1.1. La réaction des enseignants

Ce travail de recherche consiste à confirmer ou non les hypothèses élaborées au départ. Cette vérification sera démontrée à travers les données recueillies de l'observation du cours en classe présenté par les enseignants de français et les questionnaires. A partir de ces observations découlent de nombreux faits pertinents et moins pertinents, ce qui montre les avis des enseignants avec un pourcentage élevé de ceux qui n'adoptent pas des outils et de la non maîtrise de l'APC dû à son application compliquée dans la discipline française. Les enseignants vraiment ont des difficultés à faire le choix du texte lors des évaluations et préfèrent la dictée classique de peur qu'ils voient le niveau de leurs apprenants affaiblis.

Quand il s'agit de faire une production ou de faire une lecture intense. Ils nous confirment que le niveau des apprenants est faible à travers les intervalles de notes après évaluation, leurs réactions en classe ne les rassurent pas, surtout dans la construction des

compétences en orthographe. Les apprenants ne sont pas riches en lexique pour pouvoir développer leur production, ce qui les permettrait d'être eux-mêmes compétents. Les enseignants sont obligés de faire recours à l'ancienne méthode qui est la pédagogie par objectif pour s'en sortir dans leur pratique. On note également l'absence de techniques propre l'enseignement de cet exercice.

4.1.2. La réaction des apprenants

Après avoir soumis les questionnaires aux apprenants pour savoir s'ils peuvent être à mesure de repérer et corriger les mots incorrects, les réponses nous ont amené à dire qu'ils éprouvent des difficultés à corriger et repérer les mots dans le texte bien qu'ils ont comme la préférence la dictée des phrases, ils n'ont pas la maîtrise parfaite des règles de grammaires, ils leurs manquent le lexique et aussi la technique pour faire la lecture de texte. Nous avons constaté également que les apprenants pour qu'ils aient une tête bien faite et parviennent à construire leur propre compétence, il faudrait qu'on souligne les mots incorrects pour donner l'impression aux apprenants de corriger les fautes glissées, accorder plus de temps à l'exercice qu'à la leçon. Puisqu'en demandant aux apprenants de corriger vaguement dans les textes proposés, ils ne parviendront pas à les repérer. Tous ces obstacles qui entravent le développement des compétences scripturales nécessitent une prise de conscience des acteurs en charge de l'éducation afin d'apporter plus de performances qui constituerons une réussite éducative de notre pays le Cameroun.

Nos hypothèses confirment qu'il faut plus de rigueur à enseigner de manière efficiente avec des outils de l'APC pour répondre aux besoins des apprenants et enseignants qui sont confrontés à des nombreuses difficultés à une évaluation parfaite tant dans l'application de l'APC que dans la construction des compétences scripturales en correction orthographique.

Après observation du cours présenté par l'enseignant de français au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème}, sur la phrase interrogative, bien évidemment les comportements des apprenants se sont démontrés vis-à-vis de leurs réactions, et chez l'enseignant nous avons pu recueillir un ensemble des informations relatives à ses pratiques d'enseignement-apprentissage en français. Il semble que les problèmes de la non motivation des apprenants à la lecture est dû soit à la peur de prise des paroles en public ou à la contrainte des volumes horaires alloués à cet exercice. Les comportements des apprenants laissent entrevoir certaines réactions qui relèvent de la non-conformité pendant le cours, quelque très peu d'entre eux se donnent en réagissant et en livrant une lecture et d'autres n'aménagent aucun effort pendant le cours, ce

que les enseignants ne se rendent pas compte d'ailleurs, il se donne plus aux explications au lieu de dominer les exigences de l'APC mise en place par les acteurs de l'éducation.

4.3. IMPLICATIONS DIDACTIQUES DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES

Ici, nous nous référons aux actions et stratégies pédagogiques mise en place pour apporter un plus à l'activité de l'enseignant afin de favoriser l'apprentissage des apprenants. Nous incluons la méthode d'enseignement appropriées pour créer un environnement d'apprentissage favorable, la planification de séquences cohérentes et l'évaluation régulière des progrès des apprenants. Pour garantir et atteindre l'objectif d'apprentissage fixé, et acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour une réussite éducative. Nous pouvons proposer quelques pistes d'accompagnement qui aideront les apprenants, les enseignants et acteurs en charge de l'éducation afin d'obtenir un bon résultat d'étude dans la société en pleine évolution.

4.3.1. Les pistes d'accompagnement

La proposition didactique doit être flexible et adaptable en fonction des besoins et des intérêts des apprenants afin de rendre plus performant la résolution des problèmes dans la mise en pratique de la correction orthographique. A cet effet, il convient après des nombreuses critiques faites à l'endroit de cet exercice, que nous fassions quelques pistes d'accompagnement susceptibles d'aider à la résolution des difficultés liées à l'enseignement de l'orthographe en générale et de la construction de compétences scripturales en correction orthographique en particulier. À cet effet, nos propositions s'adresseront aux apprenants, aux enseignants, et aux autorités en charge de l'éducation.

4.3.2. Méthodes d'accompagnement des apprenants

En tant que acteurs du système, mieux, d'une approche qui leur accorde une place prépondérante dans leur processus d'apprentissage des savoirs, les apprenants sont appelés à prendre de mesure dans leur construction de compétence. Pour cela, les apprenants doivent compléter les leçons apprises en classe par des activités telles que la lecture, les comptes rendus de lecture, les activités de prise de parole, d'échanges, d'expression orale afin d'améliorer leur langage, d'acquérir des compétences en argumentation et en expression écrite. Il s'agit bien évidemment d'un travail d'accompagnement des différents agents (enseignants, parents), qui les côtoient au fur et à mesure. La responsabilité d'une telle mission incombe d'abord aux

apprenants d'être attentif à leur enseignement, ce qui les prépare à plus d'ardeur au travail qui est la construction de compétences scripturale en correction orthographique.

Pour finir, nous encourageons les apprenants à donner leur intérêt aux enseignements en particulier et à l'école général, en participant vivement au cours car leur niveau se résume au bas de l'échelle. Pour qu'il y ait réussite, il faut une imprégnation active. Les apprenants doivent prendre en compte la lecture des textes, s'exercer à l'école et à la maison pour vérifier leurs compétences et leur niveau des lexiques. C'est à partir de cette mise en application qu'ils pourront produire une bonne rédaction. À ce sujet, (Castany, J., s.d). Précise : *j'entends par participation que les élèves s'investissent dans le cours pas seulement en répondant aux questions du professeur, mais aussi en exposant certaines de leurs idées et arguments sur le même sujet.*

4.3.3. Méthodes d'accompagnement des enseignants

L'approche par les compétences aujourd'hui est en vigueur dans l'enseignement-apprentissage au Cameroun. Elle place l'enseignant comme un guide, celui qui oriente et accompagne l'apprenant dans sa démarche vers le développement de sa compétence. En plus d'être un accompagnateur, l'enseignant ne doit pas se laisser dominer par l'APC, il doit à chaque fois rappeler les exigences de cette dernière, qu'il ne se soucie pas seulement du manuel scolaire, mais développer les compétences culturelles des apprenants dans la vie courante. C'est pourquoi l'enseignant devrait prévoir pendant ses séances, des activités d'apprentissage des apprenants, pour que ces jeunes apprenants mesurent les enjeux de l'apprentissage de l'orthographe. Ces activités suivies et encadrées par l'enseignant peuvent être des discussions ou des débats avant ou après et pendant la lecture d'un texte, des apprentissages collectifs où l'enseignant cherche à encourager les apprenants à travailler en groupe pour résoudre un certain nombre de problèmes et réaliser des projets ; ce qui favorise la communication, la coopération et le partage des connaissances. Nous pouvons également proposer l'apprentissage intégré : ici les enseignants peuvent intégrer différentes matières dans leur enseignement pour montrer aux apprenants comment les sujets sont liés les uns les autres, la mise en scène à travers les jeux éducatifs pour enseigner les concepts et les compétences. L'apprentissage par la narration : les enseignants peuvent encourager les apprenants à raconter des histoires à l'aide des différents contes, des fables, etc. L'enseignant doit privilégier et coordonner les travaux en groupe afin de favoriser la communication entre les élèves car c'est en s'exprimant régulièrement que l'on améliore son expression. (Mondor, 2017), cite dans son récit (Aylwin, 1996), qui considère que

les prérequis cognitifs sont des concepts clés de l'apprentissage. L'apprenant doit situer le nouveau savoir à l'intérieur d'une structure existante. L'enseignant doit également contextualiser et adapter son message (son enseignement) au public (apprenants) qui le reçoit en fonction de leurs attentes et leurs compétences (Aimonetti, 2006).

Les enseignants sont contraints par le volume horaire qui ne permet pas de parcourir la tâche à effectuer et ont du mal à introduire les leçons voire respecter les formes d'évaluations mise en œuvre dans la bonne pratique des activités d'apprentissage en classe de FLE, mais ne les empêchent pas qu'ils mettent en avant plus de temps à l'exercice au lieu de réciter leur cours.

4.3.4. Méthodes d'accompagnement des autorités en charge de l'éducation

La tâche allouée aux autorités en charge de l'éducatif est déterminante dans tout le système éducatif camerounais. Avec des fonctions qui leurs incombent, ils sont chargés entre autres à la conception, à l'adoption et à l'élaboration des programmes et manuels scolaires ; à l'évaluation et à l'inventaire des besoins scolaires en équipement, du suivi de la mise en œuvre des méthodes et programmes d'enseignement dans la pratique de classe au fur et à mesure que la technologie prend le décor.

Compte tenu de ces différentes responsabilités à leur égard, et pour prétendre des résultats beaucoup plus fiables en matière de développement de la compétence scripturale en correction orthographique en particulier et dans nos systèmes éducatifs en général, il est capital que les critères et enjeux de l'APC soient respectés. Le développement de la compétence scripturale chez les apprenants selon la précision du (MINESEC, *op.cit.*). Ces principes doivent être applicable au travers des outils en correction orthographique. Les moyens nécessaires pour palier à ces problèmes sont le contrôle de : la situation de vie, l'analyse de la société et le milieu de vie des apprenants, qui doivent être prises en compte. Les contenus des manuels au programme, en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique doivent être plus configurés en fonction des besoins, des manquements et des difficultés chez les enseignants que les apprenants. Il s'agit de concevoir des manuels d'orthographe contenant de nombreux textes permettant aux enseignants de multiplier et de varier les séances de lecture avec leurs apprenants, concevoir une leçon propre à la correction orthographique, développer une technique d'enseignement pour permettre aux apprenants de s'imprégner, de proposer une tâche qui leur donnera le plaisir de lire et par conséquent de faire une meilleure production d'écrit. Par ailleurs, la variété des textes dans les manuels scolaires donne l'avantage aux enseignants de trouver la possibilité de choisir à leur guise et selon les items sur lesquels ils

désirent évaluer, des textes qui cadrent avec leurs attentes.

En plus, pour le choix des manuels scolaires liés à l'apprentissage de la correction orthographique, ils évaluent de les soumettre préalablement aux regards et aux critiques des enseignants. Leur modification permettra d'améliorer leur qualité et la gestion des manuels présentant de nombreuses insuffisances. Les enseignants peuvent certes faire recours à d'autres œuvres et ouvrages pour préparer leurs cours et les évaluations, alors, il faut reconnaître que le manuel scolaire reste un point de repère essentiel pour l'apprenant, et de surcroît, une grande influence sur sa conduite scolaire ; une réelle collaboration entre enseignants et inspecteurs pour une meilleure imprégnation des manuels scolaires. La distance doit être très peu considérable entre le concepteur et l'utilisateur.

Pour finir, il est important de proposer un ou des modèles d'évaluation selon leur objectivité en présentant à travers des séminaires et journées pédagogiques, les méthodes et démarches qui leur sont propres, ajouter plus performance à ce qui précède. Par ailleurs, il faut aller de bout à bout pour vérifier la pratique de classe. Cela revient à dire que pour le cas de la correction orthographique, l'inspection pédagogique devrait présenter aussi bien lors de ces séminaires des manuels conçus pour les enseignants, des exemples types ou prototypes d'évaluation sur lesquels seraient calquées les évaluations proposées par les enseignants à leurs pensées à l'élaboration d'une leçon qui regroupe les éléments dans l'épreuve de la correction orthographique. Cela éviterait le mauvais choix du texte, voire, les contours observés lors de la conception de cette épreuve par les enseignants emprunts à des difficultés des diverses natures.

Cependant, la pauvreté, les conflits sociaux et les crises de l'apprentissage sont les facteurs qui influencent le système scolaire les enfants. Quand les parents pauvres considèrent l'éducation offerte comme étant un simple fait, ils ne sont pas capables de faire des sacrifices pour maintenir leurs enfants à l'école. Les acteurs qui entrent en grève souvent peuvent paralyser les systèmes éducatifs des enfants, ce qui constitue une crise éducative.

4.4. LA MÉTHODOLOGIE

Elle donne des orientations sur la pratique de classe principalement des enseignants, mais aussi aux différents acteurs de la chaîne pédagogique, pour entrer en contact avec les différentes sous disciplines dans le processus enseignement/ apprentissage en classe de FLE. Pour chaque leçon, il est évident pour l'enseignant de faire des activités qui développent les quatre grandes compétences, à savoir : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension écrite, la compréhension. Toutefois, les précisions sont données pour l'apprentissage de l'oral,

de l'écrit, de la grammaire, du vocabulaire, de la conjugaison et de l'orthographe.

4.4.1. L'apprentissage de l'écrit

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative: la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles internes de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et, d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis: la lecture littéraire n'est plus le mode dominant.

La maîtrise de l'écriture est d'abord l'affaire de pratique et d'entraînement. C'est pourquoi l'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture. Il est important de réserver un temps et un espace à l'apprentissage de l'écriture. D'une part, l'activité d'écriture ne saurait être réduite à son évaluation, d'autre part c'est la classe toute entière qui est un lieu d'échange et d'apprentissage. Aussi serait-il regrettable que les écrits des élèves soient exclusivement adressés à l'enseignant dans une perspective d'évaluation. Dans la classe, l'écriture permet d'échanger ou de communiquer du savoir ou des expériences sans doute, mais aussi des émotions, l'expression d'un point de vue, ou d'un sentiment. Dès lors, il est pertinent que les textes circulent, qu'ils soient entendus, qu'ils donnent lieu à des appréciations, qu'ils suscitent des réactions. L'échange sur les textes est aussi un moment privilégié de l'apprentissage de la vie sociale : apprendre à critiquer, c'est aussi apprendre à s'écouter et à se respecter. Il faut initier les apprenants à former des lettres pour écrire les phrases et les textes facilement lisibles. Pour y parvenir, les apprenants commencent par former des lettres, copier des phrases simples pour arriver à la production des paragraphes et des textes. Pour y parvenir, l'enseignant peut mettre à la disposition des apprenants des notes à partir desquelles ils peuvent créer des textes, donner une série de questions dont les réponses constituent un texte, ou encore bouleverser l'ordre chronologique d'un texte et demander aux élèves de le restaurer. Selon le français en 5^{ème} /2^{ème} année, livre unique (2015) : le développement de l'écrit passe par le dialogue le dialogue associé au récit, le compte rendu d'une émission radiophonique, le texte publicitaire, etc...

4.4.2. L'apprentissage de la grammaire

Pour apprendre les notions grammaticales, il convient de rappeler à l'enseignant

d'admettre la démarche inductive, c'est-à-dire allé des exemples aux règles. Cette démarche permet à l'élève d'être actif, car lui aussi participe à l'élaboration des règles de grammaire à partir des exemples fournis (Cuq et Gruca, 2005). Les exemples choisis peuvent aider l'apprenant à apercevoir les régularités de certaines formes ou structures à le conduire à la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret. Il faut noter que l'enseignant peut aussi, en cas de besoin fait recours à la démarche déductive, c'est-à-dire partir de l'explication des règles à la production des exemples. La démarche grammaticale privilégie les principales opérations de manipulation de la phrase : le déplacement, la suppression et le remplacement.

- ✚ Les élèves opèrent des tâches de tri, de classement et de comparaison
- ✚ On s'attache à ce que les démarches ne restent pas purement intellectuelles mais on veille à les rendre très concrètes de manière à ce que tous les élèves puissent les maîtriser.
- ✚ On fait en sorte de mettre en place une approche ritualisée de la phrase de manière à ce que les acquisitions se fassent par l'imprégnation davantage que par la leçon apprise ponctuellement par cœur.

Le savoir grammatical se construit ainsi progressivement par rapprochement et/ou par écart avec les notions précédemment acquises. La formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive peuvent passer par le rapproche et la stimulation. On amène progressivement les élèves à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions sur le fonctionnement de la langue et à acquérir les notions fondamentales. La nécessité d'une réflexion didactique sur la démarche à mettre en place, pour faire comprendre aux élèves le fonctionnement de la langue et l'organisation de son système. On réfléchit aux prérequis nécessaires à l'acquisition d'une notion, on vérifie que ces prérequis sont véritablement acquis par les élèves, on n'hésite pas à faire les révisions jugées nécessaires par le professeur selon les besoins identifiés chez ses élèves, on construit quand cela est possible. Cette progression en relation avec les autres activités du cours de français. L'objectif principal de l'enseignement/apprentissage de la grammaire n'est pas de mémoriser les règles, ni même de produire des énoncés dépourvus de fautes, mais de faire communiquer les apprenants dans des situations de vie réelles. L'enseignement de la grammaire ne saurait donc être une fin en soi. Une leçon de grammaire doit commencer par l'observation et la manipulation d'un corpus pour découvrir son fonctionnement et formuler des règles, lesquelles règles vont être réemployées dans l'accomplissement des tâches communicatives.

4.4.3. L'apprentissage du vocabulaire

Acquérir du vocabulaire est favorisé par un travail spécifique sur les mots et leur environnement. Catégoriser, c'est travailler par comparaison, distinguer les ressemblances et les différences entre les éléments proposés. C'est réunir un certain nombre d'éléments que l'on classe ensemble en fonction de critères que l'on se donne précisément. La catégorisation est donc l'opération qui permet de réunir des termes, des réalités, des idées que l'on estime aller ensemble. Accroître son vocabulaire, selon différentes approches, permet de lire et de mieux comprendre ce qu'on lit d'où :

- Rencontrer des mots en contexte permet d'en acquérir plus facilement le sens qu'isolément : le mot dans son contexte est plus aisément compréhensible ;
- Rencontrer un mot en contexte permet d'acquérir la diversité de ses sens : le mot dans son contexte apparaît dans des sens différents ;
- Travailler spécifiquement sur les mots permet d'en accroître la compréhension et l'utilisation (Mestres, 2015).

Les situations de vie des différents modules orientent le choix des thèmes autour desquels sont bâties les leçons de vocabulaire. Elles sont donc contextualisées comme toutes les autres leçons. Pour faciliter la compréhension des nouveaux éléments lexicaux, les supports didactiques tels que les images, les photos, les dessins, les objets concrets, les cartes doivent être intégrés aux leçons de vocabulaire. Ces leçons partiront de l'observation et la lecture à haute voix d'un corpus judicieusement choisi au réemploi des éléments appris dans des contextes variés, en passant par une bonne manipulation. La manipulation du corpus consiste à identifier les mots à étudier, déterminer leurs sens contextuels, les rapprocher des éléments connus afin que les apprenants puissent, avec l'aide de l'enseignant, établir les règles de fonctionnement.

A travers le vocabulaire, on peut comprendre les règles d'une langue, la grammaire, la syntaxe (Bouchair., et Chaâboub, 2021).

4.4.4. L'apprentissage de la conjugaison

Dans la lecture des formes orthographiques de la conjugaison, les débutants en quête de cohérence tendent à généraliser le principe phonogrammique en attribuant un phonème à chaque graphème. Une telle attitude peut en partie résulter d'une projection des mécanismes du système orthographique de la langue source (s'il existe). Les leçons de conjugaison, comme toutes les autres, doivent être rattachées à des situations de vie familières aux apprenants.

L'enseignant ne devrait pas perdre de vue le fait que la complexité du système verbal français pose énormément de problèmes aux apprenants anglophones. À cet effet, il doit faire attention au corpus qu'il choisit, celui-ci doit être assez riche. Avec son aide, les apprenants doivent l'observer et le lire, repérer les verbes à étudier, déterminer leurs radicaux et leurs terminaisons pour aboutir aux règles de fonctionnement. En manipulant le corpus de conjugaison, il faut donc être attentif à la forme des verbes et à la valeur d'emploi du temps en question. Ce travail débouche sur le réemploi des verbes au temps de conjugaison appris (KANA, 2018 – 2019).

4.4.5. L'apprentissage de l'orthographe

Pour Edouard et Odette, (2008), l'apprentissage de l'orthographe exige des efforts patients, persévérants et ordonnés. L'enseignant peut consacrer des séances entières ou utiliser d'autres activités comme prétexte pour revenir sur les aspects qu'il juge pertinents. Les aspects concernés sont l'orthographe d'usage, l'orthographe grammaticale et l'accentuation. L'enseignant est appelé à faire des rapprochements entre le système écrit français et le système écrit anglais (que les apprenants maîtrisent déjà dans une certaine mesure) pour éviter des confusions. Les différences entre la forme écrite d'un mot et sa forme orale doivent être mises en évidence. Les leçons d'orthographe partiront toujours de la manipulation d'un corpus judicieusement choisi pour formuler les règles de fonctionnement des éléments à apprendre. Une fois ces règles formulées par les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, elles doivent être réinvesties dans les autres activités communicatives liées aux situations de vie de chaque module. Apprendre à orthographier représente un défi pour bon nombre d'élèves. Cet apprentissage peut s'avérer plus laborieux (GODIN, 2018).

En somme, il était question de l'interprétation de résultats et l'implication didactique. Nous avons fait des suggestions qui pourront apporter la pierre à l'édifice. Les acteurs tels que : autorités administratives en charge de l'éducation, enseignants et apprenants sont appelés à redoubler d'ardeur dans le processus enseignement/apprentissage. En tant qu'enseignant, il est crucial de prendre en compte les besoins individuels des apprenants, de varier les méthodes d'enseignement et de créer un environnement d'apprentissage stimulant. Ceux-ci pourront favoriser l'autonomie et la motivation des apprenants, en les encourageant à prendre activement part à leur propre processus d'apprentissage. Les apprenants doivent à leur tour dompter les zones d'ombre en se mettant à la lecture-écriture pour tourner le dos aux lacunes à tout bout de chance. Par ailleurs les autorités en charge de l'éducation pourront renforcer le système de formation pédagogique à l'heure du numérique afin de visualiser ce qui voile les difficultés dans la réussite scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme, il était question de la mise en œuvre de l'APC et la construction de compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation : cas des activités d'apprentissage en classe de 6^{ème}/5^{ème} au Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé 3^{ème}. Pour y parvenir, nous avons scindé notre travail en cinq chapitres.

Il s'agissait pour nous d'étudier la mise en œuvre de l'APC à travers l'enseignement-apprentissage de la correction orthographique. Fondée sur la compétence, l'APC est une approche nouvelle d'enseignement différente de la PPO, elle définit aussi la formation des apprenants à des nouveaux dispositifs didactiques et pédagogiques : une nouvelle façon d'organiser les contenus d'enseignement, de présenter les enseignements, elle redéfinit le rôle des relations de formation, c'est-à-dire le formateur et le formé. Dans le domaine de l'enseignement de la correction orthographique, nous avons pu à travers les programmes, les changements qu'elle a apportés : une organisation des contenus spécifiés pour un enseignement en six modules à l'intérieur desquels on retrouve des familles de situations, des situations problèmes avec au début de chaque cours une compétence formulée qui comprend un cadre de contextualisation, l'agir compétent et enfin la ressource. Désormais l'enseignement d'un contenu se fera en rapport avec un domaine de la vie. Elle nous est apparue comme ayant de nombreux avantages non seulement parce qu'elle plonge l'apprenant dans son milieu de vie, mais aussi parce qu'elle donne du sens aux apprentissages en amenant l'apprenant à connaître l'utilité d'un savoir, mieux, à résoudre des problèmes en se servant des savoirs scolaires. Elle favorise certainement la réussite des apprenants en masse.

Il est important de mettre en place des méthodes pédagogiques efficaces pour développer cette compétence chez les apprenants. Les enseignants doivent donc être formés à cette approche pour pouvoir la mettre en pratique et aider les apprenants à acquérir cette compétence. En travaillant sur la correction orthographique, les apprenants pourront améliorer leur écriture et être plus à l'aise dans leur vie quotidienne. Dans cet exercice auquel nous nous faisons acte, notre objectif était de montrer les zones d'ombre liées à l'apprentissage de la correction orthographique, et d'attirer l'attention de toutes les intelligences de l'espace éducatif et ses environs sur les obstacles que rencontre cette forme d'évaluation. À travers les résultats des enquêtes menées au lycée Bilingue d'Application Yaoundé 3^{ème}, il s'est avéré que la correction orthographique est un exercice qui pose plus de problème. Ainsi nous avons abouti aux suggestions interpellant à la fois les inspecteurs nationaux dans les missions qui sont les

leurs à travailler en synergie avec les enseignants, hommes de terrain lors de l'élaboration des programmes et manuels d'enseignement pour une coordination et une adéquation entre les contenus des apprentissages et les objectifs que vise l'État à l'égard de son jeune citoyen.

Nos suggestions sont aussi adressées aux élèves qui se doivent dorénavant de s'investir avec force aux affaires scolaires, notamment en matière d'orthographe quand on sait que c'est par l'orthographe que l'homme va au contact des autres, que celui-ci s'ouvre au monde à travers son lexique, sa bonne imprégnation à la lecture. L'orthographe est donc vitale à l'homme en général et aux apprenants en quête de socialisation en particulier. Pour ce faire, le suivi que nous avons requis des parents à l'endroit de leurs enfants se présente comme un cri d'alarme, un son de cloche, car cette tâche dévolue aux parents connaît depuis peu les phénomènes d'abandon, de laxisme et de désertion.

L'on peut donc retenir que la question de l'éducation dans nos systèmes éducatifs est sensible à tel enseignement qu'il faudrait lui accorder une considération d'importance cardinale, surtout lorsqu'on sait que c'est par l'éducation que l'on juge assurément les compétences des apprenants, la qualité de la formation, et que l'on envisage d'atteindre des idéaux tels que l'équité, le mérite, la justice sociale en matière d'évaluation. Il s'agit là de véritables gages de l'émergence, non pas celle des slogans, mais une émergence qui prend sa source d'un travail de fond de toutes les parties prenantes de la société et qui, de façon à aboutir à des résultats crédibles. La construction de compétence scripturale pèse donc de tout son poids sur le devenir de l'apprenant dans la société car elle est érigée en juge des aptitudes, des compétences des individus.

Dès lors, il est impératif que les instances dirigeantes de notre école prennent des mesures rigoureuses, sûres pour promouvoir l'excellence et remettre au selle cette compétitivité, cette émulation et cet amour de la découverte, de l'apprentissage et de la recherche chez les jeunes Camerounais. Ceci demande donc un réveil effectif, une prise de conscience d'un état visionnaire et prospectif qui rêve d'un Cameroun dont le niveau d'école serait en compétition avec les écoles de prestige d'à côté et d'ailleurs, un Cameroun qui s'offre toutes les chances d'un développement certain calqué sur les modèles occidentaux et qui ne lésine et ne ménage aucun effort sur la formation de sa jeunesse.

Il nous a semblé plus que nécessaire de nous attarder sur cette question qui apparaît comme le point d'appui le plus fulgurant de toute entreprise humaine. L'évaluation, particulièrement celle de la correction orthographique ne saurait donc échapper à cette objectivité qui embrasse toute activité à la recherche d'un bon résultat d'apprentissage.

Notre étude a permis d'approfondir nos connaissances du concept de compétence

orthographique et de répondre à l'ensemble de nos questions de recherche. En ce sens, nous avons atteint nos objectifs. Enfin, à la lumière de ces résultats, nous sommes convaincues qu'une façon d'aider les apprenants à développer leur compétence scripturale est surtout de leur montrer l'importance de l'orthographe, d'être un modèle langagier à tout instant dans la classe, et ce, autant à l'oral qu'à l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelali, A., et al. (2018). Les obstacles qui entravent l'application de l'approche par compétences par les enseignants du secondaire qualifiant. *European scientific edition*, 14(4), 249-256.
- Aissaoui, M. (2021). *L'importance de la compréhension écrite dans l'amélioration de la compétence scripturale : Cas des apprenants de la 1ère année moyenne*. « La lecture ». Hachette.
- Amiri, M. (2017). *L'impact du correcteur orthographique (le Bon Patron) sur l'amélioration des compétences orthographiques : cas des apprenants de 1ère année secondaire du lycée Mahmoud Ben Mahmoud* [Mémoire de master, Université 8 Mai 1945 Guelma].
- Aubert, J. (2018/2019). Développer les compétences orales par la pratique du théâtre en classe. Pourquoi travailler l'expression orale en classe ? Quels sont les apports du théâtre dans le développement des compétences orales des élèves ? [Master MEEF École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Paris].
<http://www.espe-paris.fr/>
- Baptiste, J., Morgan, T. (2018). *Étayage et différenciation pédagogique* [Mémoire de master, UNIVERSITÉ DE NANTES].
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823101>
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), pp47–67.
<https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bégin, C. (2010). Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6e année du primaire. Rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), pp557–558.
<https://doi.org/10.7202/044491ar>
- Bekhouché, M. (2016/2017). *Le rôle du texte narratif dans le développement de la compétence scripturale : cas des élèves 2 année moyenne* [Mémoire de Master, L'Université : Larbi Ben Mhidi –Oum El Bouaghi].
- Belhachi, S., et al. (2021). Quels procédés didactiques à mettre en œuvre pour développer la compétence scripturale en langue de spécialité ? *Revue Es-Saoura d'études Humaines et Sociales*. 07(02), pp540 -556.
- Benoit, G., Laberge, Y. (1992). La recherche en sciences sociale. De la problématique à la collecte des données. Sillery (Québec), presse de l'université du Québec. 110(4), pp148-150.
www.perssee.fr/doc/homso_0018-4306_1993.
- Bernard, C. (2019). *Les pratiques innovantes en orthographe* [Mémoire de master, Universitas catholica Tolonasa].
- Betene, Y, J. (2016). *L'évaluation de l'orthographe selon l'APC au Cameroun, entre enjeux, difficultés et réalisation : le cas de la correction orthographique en classe de 6ème*. [Mémoire de DI.P.E.S II, École Normale de Yaoundé 1].
- Bilat, E. (2015). *Médiation et métacognition : Comment les intégrer dans l'enseignement en soutien pédagogique ?* [Mémoire de master, Haute école de la pédagogie- BEJUNE].

- Bissonnette, S, et al. (2001). Comment construire des compétences en classe ? Des outils pour la réforme. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill
- Bouchair M et Chaâboub I. (2021). *Enseignement apprentissage du vocabulaire actif chez les apprenants de cycle moyen. Cas de 4^{ème} année moyenne*. Mémoire de Master L'Université : Larbi Ben M'hidi –Oum El Bouaghi.
- Bouras W. (2019). *La dictée : Stratégie préparatoire pour développer les compétences de la production écrite en classe de FLE* [Mémoire de master, Université MOHAMED BOUDIAF – M'SILA].
<https://dspace.uni-msila.dz>.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*. 36(2), pp273-294.
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc>
- Brissiaud, C., et Cogis, D, H. (2011). Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? *Hatier*.
- Buchs, C, et al. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*. N°163, pp103-125.
DOI : 10.2307/41202382.
- Catach, N. (1995). L'orthographe. *Que sais-je ?*. PUF.
- Chaves, N. (2019). L'apprentissage de l'orthographe par la lecture-écriture : combien d'occurrences pour favoriser l'acquisition? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), pp113-135.
<https://doi.org/10.7202/1061842a>
- Chebout, R., Bougueddah, K. (2021). *Le recours à la dictée pour l'amélioration de la performance scripturale. Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne* [Mémoire de Master, L'Université : Larbi Ben M'hidi –Oum El Bouaghi].
<https://www.google.com>.
- Colognesi, S. et Silvia, L. (2017). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation* 41(1), pp224/249.
- Colognesi, S., et Silva, L. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Dans enfance*, 2(2).
www.cje-rce.c.
- Cuq et Gruca. (2005). « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde »
- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique. *Jean Pencreac'h*.
© CLE International, S.E.J.E.R. Paris 2003
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Centre de Didactique du Français Université Stendhal - GRENOBLE III*. N°9, pp09-22.
- De Ketele, J-P. (2009). L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir. *Bruxelle. Louvain-la-Neuve*.
- Descartes, R. (1637). Discours de la méthode. Les Échos du Maquis. 1(0).
- Didier, C., Colognesi, S. (s.d). Accompagner le développement de la compétence scripturale. Quels savoirs et quels savoir-faire sont mis en jeu dans une production écrite d'élèves de sixième ? Université catholique de Louvain.
- Dionne, A-M. (2010). Le rapport à la lecture et les compétences en écriture des futurs

- enseignants : enjeux déterminants pour favoriser le goût de lire chez les élèves. *Prospectives*, 45(3). Pp409- 428.
- Doaa, M, A. (2016). Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens. *Multilinguales*. Université de Sohag Sohag-Égypte.
<http://journals.openedition.org/multilinguales/715>.
- Dominique, et al (2010). La correction orthographique.
 dlaurent, sophie.negre, patrick.seguela@synapse-fr.com
- Dubois, V. (2005). L'écriture en sociologie : une question de méthode négligée. *Transversale. Histoire : architecture, paysage, urbain.*, N°1, pp208-217.
<https://shs.hal.science/halshs-00497714> Submitted on 5 Jul
- Ebodiam, E, L. (2015) : *De la dictée classique à la correction orthographique* [Mémoire de DI.P.E.S. II, École Normale de Yaoundé 1].
- Edouard et Odette. (2008). *BLED CM1-CM2 Grammaire, Orthographe, Conjugaison*. Hachette.
www.hachette.education.com.
- Farid, A, A. (2021). Utilisation des textes littéraires en classe de langue Etrangère. *IJCRT*. 9(1), pp1664-1667.
www.ijcrt.org.
- Fayol, M., et Jaffré, J-P. (2016). L'orthographe : des systèmes aux usages. *Pratiques*, pp169-170.
<http://journals.openedition.org/pratiques/2984>.
- François, C et al (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Agence française du développement.
 dhersignya@afd.fr
- François, V. (2021). La compétence scripturale : une revue de littérature pour actualiser sa modélisation didactique. 56(2-3), pp161-178.
<https://id.erudit.org/iderudit/1096450ar>
- Friedrich-Ebert-Stiftung (2016). *Méthodologie de la recherche scientifique pour la société civile. Une réponse pratiques à des questions essentielles*.
<https://library.fes.de/pdf/-files/buros/beirut/12954.pdf>.
- Ghorab, Z., Benahmed, H. (2017/2018). *Les stratégies d'apprentissage de la production écrite : cas des apprenants de la 4ème année moyenne* [Mémoire de master, Larbi Ben M'hidi –Oum El Bouaghi].
- Ghribi, S. (2017.). La didactique de l'écrit, une question de savoir faire. *Algerian scientific journal platform*. 3(9), pp49-57.
- Godin, M- P. (2018). *Etude des difficultés en orthographe lexicale chez les élèves dysphasiques : une fenêtre sur les habiletés langagières et les fonctions exécutives*. Thèse de doctorat. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL.
<https://archipel.uqam.ca>.
- Guersas, H., Guersas, N. (2021). Difficultés de l'application de l'approche par compétences dans l'enseignement du FLE au niveau de l'enseignement secondaire selon les avis des enseignants. *Al-Jamie Journal*. Université de M'sila. 6(2), pp1266- 1284.
 hocinguer@yahoo.fr
 Nassima_86@yahoo.fr

- Guillemette, F, et al. (2020). *L'approche par compétences*.
<http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>
- Guillemmin, S. (2015). Enseigner le vocabulaire : l'analyse de pratiques comme substrat pour conscientiser les acquisitions des formés. *Revue_FPEQ_no18.indd*, pp143-157.
sonia.guillemmin@hepl.ch
- Gunnarsson, C., Largy, P. (2010). Confrontation de données expérimentales à l'analyse d'un corpus : le cas de la récupération d'instances en production écrite. *Synergies Pays Scandinaves*. Université de Toulouse2-le-Mirai, pp49-64.
- Le Boterf, G. (2000). Construire des compétences individuelles et collectives. EYROLLES. Université de Sherbrooke.
www.editions-eyrolles.com
- Habib, E, M. (2019). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et l'évaluation : rupture et contextualisation en Algérie. Centre Universitaire - Salhi Ahmed, Nâama. Pp. 115-129.
- HEXEL, S., et al. (1994). Les attitudes des élèves face à l'apprentissage de l'allemand. Bilan d'une série de travaux réalisés au Cycle d'orientation de Genève. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 16(1), pp112-129.
- Hélène., et al (2019). Il y a des mamans qui aiment le travail et des mamans qui aiment jouer : reformulation orale, atelier d'écriture et compétences en littératie. A Canadian Educational e-journal.
<https://hal.science/hal-02297263>
- Howe, R. (2017). L'approche par compétences au projet par compétences. *Pédagogie collégiale* 30(3), pp5-8.
- Hirtt, N. (2009). Approche par compétence une mystification pédagogique. L'école démocratique.
<http://www.skolo.org>
- IFEF, IPE-UNESCO Dakar. (2020). *Approche par les compétences dans l'enseignement et la formation techniques et professionnelles en Afrique. Études à partir de sept pays d'Afrique : Afrique du Sud, Bénin, Éthiopie, Ghana, Maroc, Rwanda et Sénégal*. Rapport synthèse.
<https://dakar.iiep.unesco.org>
- Jaffré, J.-P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture: de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation*. 29(1), pp37-49.
- Jaffré, J-P., et Fayol, M. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*. N°126, pp5-6.
<https://doi.org/10.7202/009491ar>
- Kana, E, B-C. (2018 – 2019). *L'approche par compétences dans l'enseignement du français en classe anglophone au Cameroun : quelle réception ?* [Mémoire de master 2. Université de NANTES].
- Kheddar, A. (2017). *L'apport de la lecture dans le développement des compétences scripturales en FLE. Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne*. [Mémoire. Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi].
- Le Brun, et al (2016). Améliorer l'orthographe chez les élèves de 10 à 13 ans : entraînement par dictées guidées. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(3), pp55-71.

- <https://doi.org/10.7202/1045177ar>
- Leblanc, N. (2019). S'initier à l'orthographe lexicale et maîtrise l'orthographe grammaticale de base - cycle 2. Maîtrise de la langue.
www.pedagogie.ac-nice.fr
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp9–29.
<https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement : une approche à caractère sociologique. *Recherches en éducation*. Pp119-132.
<http://journals.openedition.org/ree/8329> ;
- Lizotte, F. (1998). Historique de l'orthographe française. Orthographe.
- Lord, M- L. (2008). *Compétence scripturale d'élèves du secondaire et pratiques d'évaluation de leurs écrits par leurs enseignants*. [Mémoire. Université Laval].
- Louis, H (2006). Éléments de sémiotique.
<http://www.signosemio.com/elements-de-semiotique.asp>
- Louis, H. (2018). « Introduction à la sémiotique. Université du Québec à Rimouski.
<http://www.signosemio.com/introduction-semiotique>
- Maameri, I, M. (2015). *La capacité orthographique comme composante de la compétence scripturale. Cas des élèves de 3^e année moyenne*. [Mémoire de master. Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouagh].
- Marion, I. (2010). *L'impact de l'approche des orthographes approchées en situations coopératives sur le comportement stratégique et les conceptions des scripteurs du premier cycle du primaire*. [Mémoire de master. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL].
- Mechenene, C., et Wahida, A. (2021). *Les difficultés orthographiques rencontrées par les apprenants lors de la production écrite. Cas des apprenants de la 4^{ème} moyenne* [Mémoire de master, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouagh].
- MELILI, I. (2015). *Vers une remédiation de l'apprentissage autonome De l'orthographe française : Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne* [Mémoire de master, Université Mohamed khider – biskra].
- Mestres, Y. (2015). Développer le vocabulaire des élèves. IEN chargé de la mission départementale « Maîtrise de la langue ». Académie Nantes.
www.pedagogie.ac-nantes.fr
- Mondor, P. (2017). L'évaluation diagnostique pour donner la mesure en début de cours. *Pratique partagée*. 30(4), pp17-21.
- Mugny, G, W, et al. (1976). Conflit de centrations et progrès cognitif. *Bulletin de psychologie*. 29(321), pp199-204.
<https://doi.org.10.3406/bupsy.197.10686>
- Munangi, I, et al (2009). Enseignement, apprentissage et évaluation selon l'approche par compétences. *Education for development*, pp1-53.
<https://www.researchgate.net>
- Ndagang, N, I- A. (2018-2019). *Analyse des problèmes liés au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de Nkolbisson et Institut*

- Monseigneur René Marie Graffin*. [Mémoire de D.I.P.E.S. II. Ecole normale de Yaoundé 1].
- Nnang, E. (2013). L'approche par compétences dans les pays en développement : Effets des réformes curriculaires en Afrique Subsaharienne. Thèse de doctorat. Université de Bourgogne.
<https://shs.hal.science/tel-01103705>
- Olive, T., et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de texte. *Psychologie Française*.
<https://www.researchgate.net/publication/247280001>
- Onguene, ESSONO, L, M. (2001) : Enseigner l'orthographe en français, langue seconde un test positif d'incommunication. Trans.Nr. Université de Yaoundé 1.
- Paba, J- F. (2016/2017). Guide pratique sur l'approche par les compétences. *Ecole supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie d'Aix-Marseille*.
<http://cipe.univ-amu.fr/>
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Revue des sciences de l'éducation*. 24(2), pp438–439.
<https://doi.org/10.7202/502035ar>
- Perrnoud, P. (2000). L'approche par compétence une réponse à l'échec scolaire ? Université de Genève.
- Piron, S. (2020). « L'orthographe moderne au fil des siècles dans les grammaires : de l'intervention en orthographe à la consignation de l'orthographe », Cahiers de praxématique. *Presses universitaires de la Méditerranée*.
<http://journals.openedition.org/praxematique/>
- Ponty, R, Z. et Mengue, S, C. (XIX). Exposer et débattre des difficultés enseignantes dans l'espace socio-numérique Facebook ; révélation autour de « situation de vie » dans la plateforme, les enseignants du Cameroun. *Annals of the University of Craiova, psychology – pedagogy*. N° 42, pp105-121.
- Praz, E. (2016). *Le transfert des apprentissages dans l'orthographe grammaticale* ». [Master secondaireI].
https://core.ac.uk/display/185315665?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1
- Ratzu, I. (2015). L'intégration de l'APC dans les programmes de l'enseignement technologique et de formation professionnelle : un défi pour les principaux acteurs, limites et conditions. Communauté française Wallonie-Bruxelles.
- Richard, S. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte. Université de Sherbrooke. 26(1), pp181-207.
<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Riffaterre, M. (1979). La production du texte. *Éditions du Seuil*.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. *Rabat*.
- Saliha, A-A. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe. Université d'Alger. *Synergies Algérie*. N°6, pp71-78.
www.tata1.c.la
- Sall, C. (2013). L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'approche par compétences

- telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal. Mémoire. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
- Samari, D, G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE, N°72*.
https://doi.org/10.34745/numerev_1281
- Schwischay, B. (2001). Syntaxe du français. Université Osnabruck.
- Simba, M, Y, (2023). *Pédagogie des grands groupes et performances individuelles des apprenants en expression orale en classe de français : le cas de la classe de troisième du collège polyvalent saint-pierre de Mimboman*. [Mémoire de Master 2. Université de Yaoundé].
- Surcouf, C. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la conjugaison en FLE : comment réduire les difficultés engendrées par l'orthographe ? École de français langue étrangère (EFLE), Université de Lausanne, Faculté des lettres UNIL. N°54, pp 93-112.
- Suzane, G, C., et Michèle, P. (2009). La dimension affective du rapport à l'écrit des élèves québécois. Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Université Laval. 32(2), pp317-343.
- Toua, L. (2010). *Développement de la production orale dans des classes de grande taille : cas du cours d'anglais en contexte francophone au Cameroun*. [Mémoire de Master. Université de Stendhal - GRENOBLE II].
- Toua, L. (2021). Analyse des pratiques didactiques : un levier d'application de l'APC. *Educare. Revue de la Faculté de sciences de l'éducation*, pp239-256.
- Turcotte, A, G. (1997). *Evolution des compétences et des perceptions comme lectures cégepiens aux études pré-universitaire interprétée à la lumière de l'enseignement collégial*. Thèse. Université de Montréal.
<https://id.erudit.org/iderudit/1096450ar>
- Yasmina, D, A. (2015). *L'enseignement/apprentissage de l'oral vue par des enseignants algériens du FLE : analyse didactique*. [Mémoire. UNIVERSITE ABOU-BAKR BELKAID – TLEMCEN].

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

Annexe 2 : Autorisation de collecte des données du Lycée Bilingue d'Application

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux enseignants

Annexe 4 : Questionnaire adressé aux élèves

Annexe 5 : Quelques images prises lors de la collecte des données

Annexe 6 : Fiche d'une leçon

Annexe 7 : Quelques copies des élèves

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N° ALB /UYI/FSE/DID

Yaoundé, le 07 DEC 2022

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, autorise **BALDINA FOURAMA** matricule 221v3341 inscrit(e) en Master 2 dans le Département de Didactique des Disciplines, Option : Français, dont le sujet traite de: « *mise en œuvre de l'APC et construction de la compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation : cas des activités d'apprentissage en classe de 6è/5è au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3* ».

L'intéressé, dans le cadre de ses travaux de recherche, a besoin d'une bonne connaissance du terrain à acquérir auprès des Lycées et Collèges.

En foi de quoi la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Par ordre du Doyen

Etienne
Professeur

Annexe 2 : Autorisation de collecte des données

REPUBLICQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI

CONSEILLER PEDAGOGIC DE L'ENSEIGNEMENT NORMAL

BP 33097 Tél. : 222 22 84 68 / 222 22 84 70
Courriel d-desmfoundi21@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

CENTRE REGIONAL DELEGATION

MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION

PEDAGOGIC ADVISER FOR TEACHER EDUCATION

P.O. Box 33097 Tel 222 22 84 68 / 222 22 84 70
e-mail d-desmfoundi21@gmail.com

N° *176* /23/L/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/CPEN

YAOUNDE LE **23 OCT 2023**

Le Délégué Départemental

**A
MADAME LE PROVISEUR DU LYCEE
BILINGUE D'APPLICATION-YAOUNDE**

Objet : Autorisation d'accès dans votre établissement.

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir accueillir l'étudiante, BALDINA FOURAMA, Matricule 221V3341, de l'Université de Yaoundé I, inscrite en Master II, Département de Didactique des Disciplines, Option : Français, qui désire effectuer une recherche dans votre établissement, en vue de l'obtention de son diplôme Master, sur le thème : « **mise en œuvre de l'APC et construction de la compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation : cas des activités d'apprentissage en class de 6è/5è au Lycée Bilingue d'Application** ».

Je vous saurais gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans sa recherche, dans la limite des conditions de confidentialité.

Le Délégué Départemental

*Alain Louis M.
Nama Essomba
PLET - Hors Echelle*

Annexe 3 : Questionnaire adressé aux enseignants

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIRIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

Questionnaire adressé aux enseignants de français langue seconde au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3.

En vue de la rédaction de notre mémoire de master 2 portant sur le problème lié à la mise en œuvre de l'APC et la construction de compétence scripturale en correction orthographique au cycle d'observation, nous vous prions de bien vouloir associer votre contribution à répondre avec honnêteté au questionnaire ci-joint.

Notre thème d'études s'intitule : Mise en œuvre de l'APC et la construction de compétences scripturale en correction orthographique au cycle d'observation : cas des activités d'apprentissage des apprenants de la classe de 6^e/5^e au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3.

Nous vous prions de répondre librement aux questions en remplissant ces questionnaires.

1. Comment trouvez-vous la discipline française ?

Difficile Simple Pas mal

2. Comment trouvez-vous le passage de l'APPO à l'APC ?

Simple à appliquer Difficile à appliquer

3. Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous appliquez l'APC dans votre discipline, le français ?

Difficile à appliquer Non maîtrise de la nouvelle approche Pas de problème

4. Quelles difficultés rencontrez-vous lorsque vous proposez une épreuve de correction orthographique à vos élèves ?

Choix du texte Complexité de la règle d'usage Aucune difficulté

5. Selon vous, la correction orthographique est plus facile à appliquer ?

Oui Non

6. Quelle est la proportion de note de vos élèves

Faible Très faible Moyenne Elevée

7. Comment trouvez-vous un exercice comme la dictée des phrases détachées par rapport à la correction orthographique ?

Complicée Abordable Très abordable

8. Quelle dictée vous semble- t-elle plus juste et adéquate pour mieux apprendre l'orthographe ?

La dictée classique La dictée en phrases détachées La correction orthographique

9. Que pensez-vous du niveau de compréhension de texte de vos élèves en orthographe ?

Faible Moyen Bien

10. Quel est le niveau du lexique de vos élèves ?

Moyen Très faible Autres

Que pensez-vous de la maîtrise des règles grammaticales des apprenants ?

Mauvais Bien Très bien

Annexe 4 : Questionnaire adressé aux élèves

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIRIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF
EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

Questionnaire adressé aux élèves du lycée bilingue d'application de Yaoundé 3

En vue de l'obtention de mon mémoire de master 2 portant sur les problèmes liés à la mise en œuvre de l'APC et la construction de compétences en correction orthographique en classe de 6^e/5^e, nous avons jugé utile de nous rapprocher de vous, pour vous soumettre un questionnaire visant à recueillir des informations, des proportions et de chiffres susceptibles de mieux nous éclairer sur les difficultés que vous rencontrez en orthographe.

Notre thème s'intitule ; " la mise en œuvre de l'APC et la construction de compétences en correction orthographique au cycle d'observation : cas des activités d'apprentissage des apprenants en classe de 6^e/5^e au lycée bilingue d'application de Yaoundé 3.

Nous vous prions de répondre librement aux questions en remplissant les questionnaires.

1. Comment trouvez-vous le cours de français ?

Très intéressant Bien Difficile Fatigant

2. Comment trouvez-vous le cours d'orthographe ?

Bien Facile Fatigant

3. Aimez-vous la correction orthographique ?

Oui Non

4. Est-il facile pour vous de repérer et de corriger les mots mal écrits d'un texte qui vous est proposé en correction orthographique ?

Oui Non

5. Quelle forme d'évaluation préférez-vous en orthographe ?

La dictée classique d'imprégnation La dictée en phrases détachées La correction orthographique

6. Quel est l'intervalle de vos notes en correction orthographique ?

Excellent Très bien Passable Médiocre

7. Aimez-vous la manière dont vos dispense les cours sur la grammaire, conjugaison et orthographe ?

Oui Non

8. Quelles sont vos impressions sur l'évaluation de l'orthographe selon l'APC ?

Très abordable Simple Difficile

9. Comment trouvez-vous la méthode de mémorisation des mots par cœur ?

Bien Pas mal Mauvais

10. Selon vous, la correction orthographique est plus valorisante ?

Oui Non

11. Trouvez-vous du temps pour faire la lecture de textes ?

Oui Non

12. Avez-vous des difficultés à pointer le texte ?

Oui Non

Annexe 5 : Quelques images prises lors de la collecte des données





Annexe 6 : Fiche d'une leçon

Fiches pédagogiques

La fiche pédagogique, parfois appelée fiche de leçon, est considérée comme un instrument de préparation essentiel pour l'enseignant. Elle permet d'inciter l'enseignant à mener une réflexion didactique, offrant une assistance précieuse lors de la gestion de la classe. Ainsi se présente la fiche pédagogique.

Établissement : Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé

Enseignant :

Classe : 6F3

Module 5 : Bien-être et santé

Unité : 3

Nature de la leçon : Orthographe

Titre de la leçon : Les homophones lexicaux

Horaires :

Durée : 55 min.

Savoir à acquérir : A la fin cette leçon, l'apprenant identifiera les homophones lexicaux dans un texte.

Corpus : Le médecin m'annonça alors la terrible nouvelle j'étais séropositive. Mon sang se glaça et mes larmes commencèrent à couler sans que je ne puisse les arrêter. Je me posai cent fois la même question : que vais-je faire ? J'étais troublée et j'ai faillis m'évanouir. Il s'en rendit compte.

L'excellence en français, p121.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Corpus	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants	Objectifs
1	Découvert du fait orthographique	5 min	Cf. corpus L'excellence en français 6è : livre de l'élève.	L'enseignant donne les consignes: Rappelez le titre de la dernière séance d'orthographe ; 1-Observez attentivement le titre de la leçon, 2-Lisez bien le S.A 3-Observez les mots soulignés. 4- Qu'ont-ils en commun ? 5- Précisez leur sens.	Les élèves : 1- Écotent attentivement la lecture de texte, 2- Ils font une observation, 3- Ils lisent à leur tour le texte,	Préparer l'apprenant repérer dans le texte les homophones lexicaux.
2	Analyse du fait de langue à étudier	10 min	Manipulation de corpus	L'enseignant : 1- Reparti les élèves en groupe ou individuellement pour répondre aux questions, 2- Explique certains lexiques, 3- Demande aux élèves de faire une lecture minutieuse du corpus,	Les élèves : 1-Répondent aux questions posées par groupe ou individuellement 2-Découvrent les nouveaux lexiques 3-Les élèves citent les mots soulignés 4- Chaque élève essaie de donner le sens de chaque mot	Rendre les élèves actifs et enrichir leurs vocabulaires et le sens de certains mots.
3	Confrontation des différentes réponses	10 min	Hypothèses des réponses	L'enseignant: 1-Corrige les mots qui posent des difficultés aux apprenants, 2-Demande à chaque groupe de présenter sa réponse,	Les élèves : 1-Prêtent l'oreille à la prononciation de l'enseignant, 2-Présentent leurs réponses, 3-Corrigent leurs réponses et intègrent la correction de l'enseignant,	Préparer l'apprenant à d'éventuelle fautes
4	Synthèse	20 min		Les homophones lexicaux : sang, s'en, cent, sans Retenons : définition Les mots sang, s'en, sans, et cent sont des homophones lexicaux c'est-à-dire qu'ils se prononcent de la même façon, s'écrivent différemment et n'ont pas le même sens. Il faut chercher leur nature grammaticale et leur sens pour pouvoir les différencier. 1- Sang : est un nom qui désigne le liquide rouge qui circule dans nos veines et nos artères, EX : mon sang se glaça. 2- S'en : est constitué du pronom réfléchi « se » et du pronom adverbial « en », EX : il s'en rendit compte.	Les élèves prennent notes	L'enseignant laisse un temps d'échange pour formuler les réponses des élèves. C'est en cela qu'on pourra favoriser la mise en exercice de la compétence des élèves.

				<p>3- Sans : est une préposition qui marque la privation, l'absence et l'exclusion. EX : sans que je ne puisse les arrêter.</p> <p>4- Cent : est un adjectif numéral qui désigne un chiffre, une quantité. EX : je me posai cent fois la même question</p>		
5	Exercice d'application	10min		<p>Propose un exercice Emploie chacun des homophones de cette leçon dans les phrases suivantes. 1-depechez vous d'aller une poche de..... Il souffre d'anémie. 2-il ne faut pas dormir.....te brosse les dents. 3-je te l'ai déjà dit...fois. 4-je n'aime pas me rendre à une cérémonie.....une bonne somme d'argent.</p>	<p>Proposer d'autres homophones Prononcez correctement les termes suivants : ver, vert, vers, verre.</p>	<p>Évaluer le niveau de la compétence en orthographe lexicale</p>
6	Prolongement			<p>Exercice à faire à la maison. Page121)</p>	<p>1-Emploie chacun des homophones de cette leçon dans deux phrases de ton choix. 2-Remplace par sans, s'en, sang ou cent a-Chercher une poche derapidement pour lui. b-Il ne faut pas dormir se brosse les dents c-Je te l'ai déjà dit.... fois. d-Cet homme est malade mais son épouse et ses enfants ne rendent pas compte</p>	<p>Les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues</p>

Établissement : Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé

Enseignant :

Classe : 5F1

Module 5 : Vie quotidienne

Nature de la leçon : Orthographe

Titre de la leçon : Les signes de ponctuation

Horaires :

Durée : 55 min.

Savoir à acquérir : A la fin cette leçon, l'apprenant sera capable d'identifier les signes de ponctuation dans un texte et de ponctuer correctement un texte.

Corpus : Ce jour-là, Thierno l'avait encore battu. Cependant, Samba Diallo savait son verset. Simplement, sa langue lui avait fourché. Thierno avait sursauté. (...) il avait saisi Samba Diallo au gras de la cuisse, l'avait pincé du pouce et de l'index, longtemps. Le petit enfant avait haleté sous la douleur, et s'était mis à trembler de tout son corps. Au bord du sanglot qui lui nouait la poitrine et la gorge, il avait eu assez de force pour maîtriser sa douleur ; il avait répété d'une pauvre voix brisée et chuchotant, mais correctement, la phrase du saint verset qu'il avait du mal prononcée. La rage du maître monta d'un degré : Ah ! ... Ainsi, tu peux éviter les fautes ? pourquoi donc en fais-tu ? ... hein... pourquoi ?

Le maître avait abandonné la cuisse, maintenant il tenait l'oreille de Samba Diallo. Ses ongles s'étaient rejoints à travers le cartilage du lobe qu'ils avaient traversé.

Cheick Hamadou Kane, L'aventure ambuguë.

N°	Étapes de la leçon	Durée	Supports didactiques	Activités de l'enseignant	Activités des élèves	Objectifs
1	Découvertes du fait orthographique à étudier	5min	Français 5è Livre unique	L'enseignant donne les consignes: Rappelez le titre de la dernière séance d'orthographe ; 1-Observez attentivement le titre de la leçon, 2-Lisez bien le S.A 3-Lisez le texte ci-dessus en identifiant tous les signes de ponctuation. 4-Quels sont les autres signes de ponctuation que vous connaissez ? 5- Quels sont les signes suivis d'une lettre majuscule ?	Les élèves : 1- Écotent attentivement la lecture de texte, 2- Ils font une observation, 3- Ils lisent à leur tour le texte,	Préparer l'apprenant à repérer dans le texte les différents signes de ponctuation
2	Analyse du phénomène à étudier	10min	Manipulation du corpus	L'enseignant : 1- Repartir les élèves en groupe ou individuellement pour répondre aux questions, 2- Explique certains éléments textuels qui pourront aider les élèves à les comprendre, 3- Demande à chaque élève de faire une lecture minutieuse du corpus,	Les élèves : 1-Répondent aux questions posées par groupe ou individuellement 2-Découvrent les nouveaux signes de ponctuation 3-Les élèves citent les signes de ponctuation	Rendre les élèves actifs à bien ponctuer les texte.
3	Confrontation des différentes réponses	10min	Hypothèse des réponses	L'enseignant: 1- Demande à chaque groupe de présenter sa réponse 2- Corrige les fautes qui posent des difficultés aux apprenants	Les élèves : 1-Prêtent l'oreille aux explications de l'enseignant, 2-Présentent leur réponse, 3-Corrigent leurs réponses et intègrent la correction de l'enseignant,	Préparer l'apprenant à d'éventuelle fautes de ponctuation.
4	Synthèse	20min		La ponctuation 1. Définition : Les ponctuations sont des marques	Les élèves prennent notes.	L'enseignant laisse un temps d'échange pour formuler les réponses

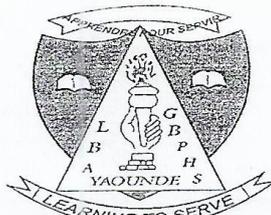
			<p>nécessaires à la compréhension d'un texte ; ils sont aussi la transcription des pauses que l'on fait en parlant.</p> <p>On distingue :</p> <p>2. La ponctuation à la fin de la phrase</p> <p>Le point : le point indique la fin d'une phrase. Il sépare les phrases entre elles. Il marque l'arrêt le plus long. EX : Sa langue lui avait fourché.</p> <p>Le point d'interrogation : il se place à la fin d'une phrase interrogative. EX : Ainsi, tu peux éviter les fautes ?</p> <p>Le point d'exclamation : il se place à la fin d'une phrase exclamative ou après les mots exprimant une vive émotion : joie, admiration, douleur, etc... EX : Ah ! ...Ainsi, tu peux éviter les fautes ?</p> <p>Les points de suspension : indiquent que la pensée ou l'idée n'est pas entièrement exprimée. EX : Ah ! ...Ainsi, tu peux éviter les fautes ?</p> <p>Après ces ponctuations, fortes, le mot qui suit commence par une lettre majuscule.</p> <p>3. La ponctuation à l'intérieur de phrase</p>	<p>des élèves. C'est en cela qu'on pourra favoriser la mise en exercice de la compétence des élèves.</p>
--	--	--	--	--

			<p>La virgule : elle sépare les différentes parties de la phrase. EX : il avait saisi Sambo Diallo au gras de la cuisse, l'avait pincé du pouce et de l'index, longuement.</p> <p>Le point-virgule : sépare les parties distinctes d'une phrase longue se rapportant à une même idée. EX : il avait eu assez de force pour maîtriser sa douleur ; il avait répété d'une pauvre voix brisée et chuchotant, mais correctement.</p> <p>Les guillemets : se mettent au commencement et à la fin des paroles que l'on cite. EX : « Monsieur Lung » appela-t-il, continuez.</p> <p>Les parenthèses : servent à isoler un mot ou un segment de phrase qui éclaire le sens ou la compréhension. Elles ont rôle explication. EX : Thierno avait sursauté. (...)</p> <p>Les deux points permettent d'introduire une explication, un discours direct, une énumération, un commentaire de de qui ce qui précède, ou une conséquence. EX : La rage du maitre monta d'un degré : Ah ! ... Ainsi, tu peux éviter les fautes ? pourquoi donc en fais-tu ? ... hein... pourquoi ?</p>	
--	--	--	---	--

				<p>Le tiret indique le changement d'interlocuteur dans un dialogue.</p> <p>EX : - Que propose-tus pour l'amélioration du fichier ?</p> <p>-Pensons d'abord à faire un recensement global des jeunes.</p>		
5	Exercices d'application	10min		Propose un exercice dans lequel les apprenants sont invités à compléter un texte avec des signes de ponctuation	<p>1- Viens Que voulez-vous faire Elle rit et chante</p> <p>2- Justine fait cette constatation en automne les feuilles tombent</p> <p>3- Je nettoie mon habitLa maitresse a dit Je vous demande de chanter sans crier</p>	Évaluer le niveau de la compétence à ponctuer le texte
6	Prolongement			Exercice à faire à la maison (p23)	<p>Mettez le signe de ponctuation qui convient à la fin de chaque phrase</p> <p>a- Il dort</p> <p>b- Dorment-ils</p> <p>c- Attention</p> <p>d- Que voulez-vous faire</p>	Les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues

Annexe 7 : Quelques copies des élèves

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix-Travail-Patrie
 MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI
 LYCEE BILINGUE D'APPLICATION
 N° D'IMMATRICULATION SLHIGSD112399092
 Tél : 222 22 34 49 P.O Box : 864 Yaoundé



MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
 Peace-Work-Fatherland
 REGIONAL DELEGATION FOR CENTRE
 DIVISIONAL DELAGATION FOR MFOUNDI
 GOVERNMENT BILINGUAL PRACTISING HIGH SCHOOL
 IMMATRICULATION N°: SLHIGSD112399092
 Tel : 222 22 34 49 P.O Box : 864 Yaoundé

CLASSE : 6 ^e	Durée : 1h	Coef : 1	ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024
-------------------------	------------	----------	----------------------------

11/5
 EA

**EVALUATION DE LA DEUXIEME SEQUENCE
 CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE**

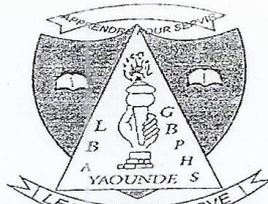
Le texte ci-dessous comporte des fautes, repère-les en barrant d'un trait le mot incorrect et en écrivant le mot correct au-dessus du mot incorrect. Pour la faute de ponctuation, mets juste le signe à l'endroit convenable.

sur un signe du maître, il avait ranger sa tablette. Mais il ne bougeait pas,
 absorbé dans l'examen du maître qu'il voyait maintenant de profil.
 L'homme était vieux, mètre, et émacié, tout desséché par ses macération. Il
 ne riait jamais. [...]. Le mètre était un homme redoutable à beaucoup
 d'égards. Deux occupations remplissaient sa vie : les travaux de l'esprit et les
 travaux des chants, le strict minimum de son temps et ne demandait pas à la
 terre plus qu'il ne faut pour sa nourriture, extrêmement frugale, le reste de
 son temps, il le consacrait à l'étude, à la méditation, à la prière et à la
 formation des jeunes gens confié à ses soins. Il s'acquittait de cette tâche
 avec une passion réputé dans tout le pays des Diallobé. Des maîtres venant
 des cent-
 rées les plus lointaines le visitait périodiquement et repartaient édifiés.

CHEIKH HAMIDOU KANE, l'aventure ambiguë

11/1

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix-Travail-Patrie
 MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI
 LYCEE BILINGUE D'APPLICATION
 N° D'IMMATRICULATION SLHIGSBD112399092
 Tél : 222 22 34 49 P.O Box : 864 Yaoundé



Peace-Work-Fatherland
 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION
 REGIONAL DELEGATION FOR CENTRE
 DIVISIONAL DELEGATION FOR MFOUNDI
 GOVERNMENT BILINGUAL PRACTISING HIGH SCHOOL
 IMMATRICULATION N°: SLHIGSBD112399092
 Tel : 222 22 34 49 P.O Box : 864 Yaoundé

EMINI MINACINDA MELVIN

CLASSE : 6^e Durée : 1h Coef : 1 ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

EVALUATION DE LA DEUXIEME SEQUENCE
CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

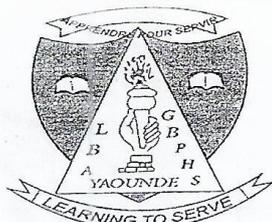
08
 29
 NA

Le texte ci-dessous comporte des fautes, repère-les en barrant d'un trait le mot incorrect et en écrivant le mot correct au-dessus du mot incorrect. Pour la faute de ponctuation, mets juste le signe à l'endroit convenable.

sur un signe du maître, il avait ranger sa tablette. Mais il ne bougeait pas, absorbé dans l'^{examen}~~examen~~ du maître qu'il voyait maintenant de profil. L'homme était vieux, mègre, et émacié, tout desséché par ses ^{macerations}~~macération~~. Il ne riait jamais. [...]. Le ^{mètre}~~mètre~~ était un homme redoutable à beaucoup d'égards. Deux ^{occupations}~~ocupations~~ remplissaient sa vie : les travaux de l'esprit et les travaux des chants, le strict minimum de son temps et ne demandait pas à la terre plus qu'il ne faut ~~pour~~ sa nourriture, extremement frugale, le reste de son temps, il le consacrait à l'étude, à la ^{méditation}~~méditation~~, à la prière et à la formation des jeunes gens confiés à ses soins. Il s'acquittait de cette tâche avec une passion réputé dans tout le pays des Diallobés. Des maîtres venant des ^{con-}~~cont-~~ ^{vis}ées les plus lointaines le ^{visitaient}~~visitaient~~ périodiquement et repartaient édifiés.

CHEIKH HAMIDOU KANE, l'aventure ambiguë

111



CLASSE : 6^e 2

Durée : 1h

Coef : 1

ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

EVALUATION DE LA DEUXIEME SEQUENCE
CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

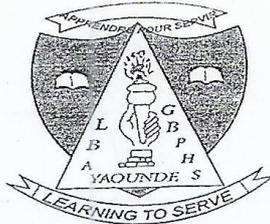
DL
KO
MA

Le texte ci-dessous comporte des fautes, repère-les en barrant d'un trait le mot incorrect et en écrivant le mot correct au-dessus du mot incorrect. Pour la faute de ponctuation, mets juste le signe à l'endroit convenable.

sur un signe du maître, il avait ranger sa tablette. Mais il ne bougeait pas,
absorbé dans l'examein du maître qu'il voyait maintenant de profil.
L'homme était vieux, mètre, et émacié, tout desséché par ses macération. Il
ne riait jamais. [...]. Le maître était un homme redoutable à beaucoup
d'égards. Deux ocupations remplissaient sa vie : les travaux de l'esprit et les
travaux des chants, le strict minimum de son temps et ne demandait pas à la
terre plus qu'il ne faut pour sa nourriture, extremement frugale, le reste de
son temps, il le consacrait à l'étude, à la méditation, à la prière et à la
formation des jeunes gens confiés à ses soins. Il s'acquittait de cette tâche
avec une passion réputé dans tout le pays des Diallobés. Des maîtres venant
des cent-centrés
rées les plus lointaines le visitait périodiquement et repartaient édifiés.

CHEIKH HAMIDOU KANE, L'aventure ambiguë

MA



CLASSE : 6^e Durée : 1h Coef : 1 ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

Angouma
Nathalie
Arlette
Dora

EVALUATION DE LA DEUXIEME SEQUENCE
CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE

03
10

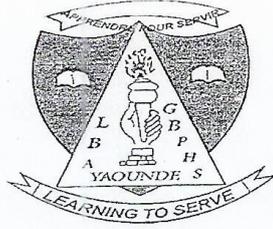
Le texte ci-dessous comporte des fautes, repère-les en barrant d'un trait le mot incorrect et en écrivant le mot correct au-dessus du mot incorrect. Pour la faute de ponctuation, mets juste le signe à l'endroit convenable.

sur un signe du maître, il avait ranger sa tablette. Mais il ne bougeait pas, absorbé dans l'examein du maître qu'il voyait maintenant de profil.

L'homme était vieux, mègre, et émacié, tout desséché par ses macération. Il ne riait jamais. [...]. Le mètre était un homme redoutable à beaucoup d'égards. Deux ocupations remplissaient sa vie : les travaux de l'esprit et les travaux des chants, le strict minimum de son temps et ne demandait pas à la terre plus qu'il ne faut pour sa nourriture, extremement frugale, le reste de son temps, il le consacrait à l'étude, à la méditation, à la prière et à la formation des jeunes gens confié à ses soins. Il s'acquittait de cette tâche avec une passion réputé dans tout le pays des Diallobé. Des maîtres venant des cont- rées les plus lointaines le visitait périodiquement et repartaient édifiés.

CHEIKH HAMIDOU KANE, l'aventure ambiguë

AIA



CLASSE : 6^e Durée : 1h Coef : 1 ANNEE SCOLAIRE : 2023-2024

EVALUATION DE LA DEUXIEME SEQUENCE *Zidoumé*
CORRECTION ORTHOGRAPHIQUE *Sylve*
6 em F3

Le texte ci-dessous comporte des fautes, repère-les en barrant d'un trait le mot incorrect et en écrivant le mot correct au-dessus du mot incorrect. Pour la faute de ponctuation, mets juste le signe à l'endroit convenable.

sur un signe du maître, il avait ranger sa tablette. Mais il ne bougeait pas, absorbé dans l'examein du maître qu'il voyait maintenant de profil.

L'homme était vieux, mègre, et émacié, tout desséché par ses macération. Il.

ne riait jamais. [...]. Le mètre était un homme redoutable à beaucoup d'égards. Deux occupations remplissaient sa vie : les travaux de l'esprit et les

travaux des chants, le strict minimum de son temps et ne demandait pas à la terre plus qu'il ne faut pour sa nourriture, extremement frugale, le reste de

son temps, il le consacrait à l'étude, à la méditation, à la prière et à la formation des jeunes gens confié à ses soins. Il s'acquittait de cette tâche

avec une passion réputé dans tout le pays des Diallobé. Des maîtres venant des cont-
cont-

rées les plus lointaines le visitait périodiquement et repartaient édifiés.

CHEIKH HAMIDOU KANE, l'aventure ambiguë

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RÉSUMÉ	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	3
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	3
1.1.1. Contexte de recherche.....	3
1.1.2. Justification de la recherche	4
1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE	5
1.2.1. Constat.....	5
1.2.2. Problème de recherche.....	5
1.3. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSE.....	6
1.3.1. Question de recherche.....	6
1.3.2. Hypothèse de recherche	6
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	7
1.4.1. Objectif général	7
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	7
1.5. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	8
1.5.1. Intérêt social	8
1.5.2. Intérêt didactique	9
1.5.3. Intérêt scientifique	9
1.6. DÉLIMITATION DU SUJET	10
1.6.1. Délimitation géographique.....	10
1.6.2. Délimitation temporelle	11
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	12
2.1. PRÉSENTATION DE L'APC	12
2.1.1. Origine de l'APC.....	14
2.1.2. Historique et description de la mise en œuvre de l'APC dans le système éducatif camerounais.....	14
2.1.3. Les principales visées de l'APC	15
2.1.4. Les objectifs	15

2.1.5. Les apports	16
2.2. LE RÔLE DES ACTEURS	17
2.2.1. Les rôles des enseignants	17
2.2.2. Les rôles des apprenants	18
2.2.3. Les outils associés	18
2.2.4. L'enseignement-apprentissage selon l'APC	19
2.2.4.1. Les critères de l'APC	20
2.2.4.2. Les enjeux de la mise en œuvre de l'APC.....	21
2.2.5. Les ressources	22
2.2.5.1. Les ressources internes.....	23
2.2.5.2. Les ressources externes	23
2.3. LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET L'ORTHOGRAPHE.....	23
2.3.1 Compétence scripturale.....	23
2.3.2. L'orthographe.....	24
2.4. TRAVAUX SCIENTIFIQUES PORTANT SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE SELON L'APC.....	24
2.4.1. La littérature sur la mise en œuvre de l'APC	25
2.4.2. La littérature sur le développement de la compétence scripturale.....	27
2.4.3. La littérature sur la correction orthographique.....	28
2.5. LES THÉORIES DE RÉFÉRENCES	30
2.5.1. Le constructivisme.....	31
2.5.2. Le socioconstructivisme.....	31
2.6. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE AU CYCLE D'OBSERVATION	32
2.6.1. L'orthographe française.....	32
2.6.2. Différents types d'orthographe.....	34
2.6.2.1. L'orthographe lexicale ou d'usage.....	34
2.6.2.2. L'orthographe grammaticale	35
2.7. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE.....	35
2.7.1.1. La construction du sens par le lecteur	36
2.7.1.2. La stratégie de mise en texte	37
2.7.1.3. La stratégie de révision et de l'écriture	37
2.7.1.4. Stratégies de correction.....	38
2.7.2. Les composantes de la compétence scripturale.....	38
2.7.2.1. La composante linguistique.....	38
2.7.2.2. Composante sémiotique	39
2.7.2.3. La composante sociologique et communicative	39
2.7.2.4. La composante pragmatique.....	40

2.8.1. Les problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe	41
2.8.1.1. L'acte d'écrire	41
2.8.1.2. La leçon et les règles à mémoriser	42
2.8.1.3. La dictée comme exercice spécifique	43
2.8.1.4. Le texte proposé.....	43
2.8.1.5. Les étayages	43
2.8.1.6. La médiation métacognitive	44
2.8.2. Variables indépendante/ dépendante, modalités et les indicateurs	45
2.8.2.1. Les variables indépendante/dépendante et modalités	45
2.8.2.2. Opérationnalisation des variables	46
CHAPITRE 3 : LA PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE ET ANALYSE DES	
DONNÉES.....	49
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION PRINCIPALE DU SUJET	49
3.2. LE TYPE DE RECHERCHE.....	49
3.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES	50
3.4. PRÉSENTATION DU SITE DE L'ÉTUDE	51
3.4.1. Présentation de l'établissement	51
3.5. LA POPULATION D'ÉTUDE	51
3.6. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	52
3.6.1. Échantillonnage	52
3.6.2. Échantillon	52
3.7. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	53
3.8. PRÉSENTATION DES DONNÉES DE RECHERCHE	54
3.8.1. Présentation des données collectées chez les enseignants	54
3.8.1.1. Identification des participations.....	54
3.8.1.2. La pratique enseignante et expérience de l'APC	55
3.8.1.3. Technique de l'élaboration du sujet en correction orthographique.....	56
3.8.1.4. Processus de construction de la compétence scripturale des apprenants.....	57
3.8.2. Questionnaire adressé aux élèves et résultats obtenus	59
3.8.2.1. Identification des participants.....	59
3.8.2.2. Les attitudes des apprenants face à la discipline.....	59
3.8.2.3. Le développement de la compétence scripturale en correction orthographique	60
3.8.3. Vérification des hypothèses	63
3.8.3.1. Vérification de l'hypothèse générale	63
3.8.3.2. Vérification de la première hypothèse	63
3.8.3.3. Vérification de la deuxième hypothèse	64
3.8.3.4. Vérification de la troisième hypothèse.....	64

3.8.4. Compte rendu de l'observation	65
3.8.4.1. La découverte de la situation problème.....	66
3.8.4.2. Traitement de la situation problème.....	66
3.8.4.3. Confrontation des réponses	67
3.8.4.4. Formulation de la règle ou synthèse	67
3.8.4.5. Consolidation des acquis	67
CHAPITRE 4 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, IMPLICATIONS DIDACTIQUES	68
4.1. RÉSULTATS RELATIFS A L'OBSERVATION DES RÉACTIONS DES ENSEIGNANTS ET APPRENANTS.....	68
4.1.1. La réaction des enseignants.....	68
4.1.2. La réaction des apprenants	69
4.3. IMPLICATIONS DIDACTIQUES DANS L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES.....	70
4.3.1. Les pistes d'accompagnement.....	70
4.3.2. Méthodes d'accompagnement des apprenants	70
4.3.3. Méthodes d'accompagnement des enseignants	71
4.3.4. Méthodes d'accompagnement des autorités en charge de l'éducation	72
4.4. LA MÉTHODOLOGIE	73
4.4.1. L'apprentissage de l'écrit.....	74
4.4.2. L'apprentissage de la grammaire.....	74
4.4.3. L'apprentissage du vocabulaire.....	76
4.4.4. L'apprentissage de la conjugaison.....	76
4.4.5. L'apprentissage de l'orthographe	77
CONCLUSION GÉNÉRALE	78
BIBLIOGRAPHIE.....	78
ANNEXES	78
TABLE DES MATIÈRES	78