

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DE SCIENCE DE L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE 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

FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**UTILISATION DES EXERCICIELS EN CLASSE DE FRANÇAIS
LANGUE SECONDE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE
DES HOMOPHONES GRAMMATICaux : CAS DES CLASSES
DE 6^{ème}/5^{ème})**

Mémoire présenté et soutenu le 08 Juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme
de *Master en Sciences de l'Éducation*

Spécialité : Didactique du Français
Option : Professeur des Lycées d'enseignement Général



par
KENNE LONTSI Clérance
Licenciée ès Lettres Modernes Françaises
Matricule : **18X3468**

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	Renée Solange BIDIAS NKECK, Pr	UYI
Rapporteurs	DJEUMENI TCHAMABE Marcelline, MC MOUTOMBI Alphonse, MC	UYI 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 l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

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

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

À
Mes parents
LONTSI Simon
Et SOCTIO MELI Valérie

SOMMAIRE

DÉDICACE	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	14
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	46
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	63
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET SUGGESTIONS.....	79
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	88
ANNEXES	98
TABLE DES MATIÈRES	99

REMERCIEMENTS

Nos remerciements s'adressent à tous ceux et celles qui ont participé à la réalisation de ce mémoire. Nous pensons ici :

- au Professeur DJEUMENI TCHAMABE Marcelline et au Professeur MOUTOMBI Alphonse, nos encadrants. Ils ont su nous inculquer le sens et l'amour du travail bien fait. Tous les mots réunis ne suffiraient pas pour leur dire merci ;
- au Professeur Rénée Solange NKECK BIDIAS, Chef de Département de Didactique des Disciplines, ainsi qu'à l'endroit de tous les enseignants de la Faculté des Sciences de l'Éducation en général, et ceux du département de Didactique des Disciplines en particulier pour leurs conseils, leurs critiques constructives et leurs enseignements tout au long de notre formation académique ;
- à nos chers parents LONTSI Simon et SOCTIO Valérie, pour leur soutien multiforme ;
- à Mme TEKAM Nathalie, qui m'a vraiment été d'une grande aide dans cette rédaction ;
- à tous mes camarades du groupe E-Learning qui m'ont accompagné dans la lecture et l'amélioration de ce travail ;
- au Principal du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs situé dans l'arrondissement de Yaoundé VI au quartier Symbock M. NGONGKUM John et au vice Principal M. TCHOKOTE Samuel, qui nous ont permis d'effectuer nos enquêtes de terrain en toute convivialité ;
- à Mme MFONDI Rachel, MOUOFO Laura, membres de la grande famille Tyrannus pour leur soutien spirituel.

Enfin, que tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail à un niveau ou à un autre, trouvent ici l'expression de notre gratitude.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les homophones mais/m'est/mes/met(s)	28
Tableau 2 : Les homophones peux/peut/peu.....	29
Tableau 3 : Les homophones la/l'a/là.....	30
Tableau 4 : Les homophones si/s'y	31
Tableau 5 : Les homophones davantage/d'avantage	31
Tableau 6: Tableau synoptique	43
Tableau 7 : Caractéristiques de la population d'étude (les élèves)	50
Tableau 8 : Présentation de la population d'étude (les élèves)	50
Tableau 9 : Critères de sélection des sujets.	50
Tableau 10 : Critères de sélection pour les sujets du questionnaire.	51
Tableau 11 : Répartition de l'échantillon selon les différents groupes	54
Tableau 12: Schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et Savoie Zajc.....	57
Tableau 13 : Répartition des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin selon le genre et l'âge.....	66
Tableau 14 : Répartition des réponses des enseignants en ce qui concerne le respect du programme officiel de français par l'exerciciel	67
Tableau 15 : Répartition des réponses des enseignants en ce qui concerne la contenance des cours/leçons textuels par l'exerciciel sur les homophones	67
Tableau 16 : Répartition des réponses des enseignants en ce qui concerne la proposition des contenus sonores par l'exerciciel sur les homophones.....	68
Tableau 17 : Répartition des réponses des enseignants en ce qui concerne l'amélioration de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves.....	68
Tableau 18 : Répartition des réponses des enseignants en ce qui concerne la facilitation de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves.....	69
Tableau 19 : En dehors des leçons, l'exerciciel propose des exercices.....	69
Tableau 20 : L'exerciciel propose des leçons qui portent sur les homophones grammaticaux	70
Tableau 21 : Proposition des activités de feed-back immédiat	70
Tableau 22 : Proposition des activités de remédiation aux élèves par le didacticiel	70
Tableau 23 : Amélioration de l'apprentissage grâce aux exercices proposés par l'exerciciel..	71
Tableau 24 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à maîtriser l'orthographe grâce à l'exerciciel.....	71

Tableau 25 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à distinguer les homophones grâce à l'exerciciel.....	72
Tableau 26 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à donner la nature des homophones grâce à l'exerciciel	72
Tableau 27 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à employer efficacement les homophones grâce à l'exerciciel dans une phrase	73
Tableau 28 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à maîtriser la tonalité des homophones grâce à l'exerciciel.....	73
Tableau 29 : Récapitulatif des modèles	75
Tableau 30 : Coefficients.....	75
Tableau 31 : Récapitulatif des modèles	76
Tableau 32 : Coefficienta.....	76
Tableau 33 : Statistiques sur échantillon unique.....	77
Tableau 34 : Test sur échantillon unique	78
Tableau 35 : Récapitulatif du test des hypothèses.....	83

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La chaîne de transposition didactique	19
Figure 2 : Exercices et exerciceurs	24
Figure 3 : Mécanisme d'apprentissage (Robinault, s, d)	37
Figure 4 : Graphique représentant le pourcentage de genre des enseignants	63
Figure 5 : Graphique représentant la tranche d'âge	64
Figure 6: Graphique représentant le niveau des enseignants	64
Figure 7: Graphique représentant les années d'expérience professionnelle des enseignants ...	65
Figure 8 : Graphique représentant le pourcentage des enseignants quant à la connaissance des exerciciels	65

LISTE DES ABRÉVIATIONS

AHG :	Apprentissage des homophones grammaticaux
CPE :	Contenu proposé par l'exerciciel,
EPE :	Exercices proposés par l'exerciciel,
EPE :	Exercices proposés par l'exerciciel,
FLS :	Français langue seconde
Ha :	Hypothèse alternative
HG :	Hypothèse générale
HS :	Hypothèse spécifique
MGE :	Moyenne groupe expérimental
MGT :	Moyenne groupe témoin.
TIC :	Technologie de l'information et de la communication
VD :	Variable dépendante
VI :	Variable indépendante

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour titre : *Utilisation des exercices en classe de français langue seconde dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des homophones grammaticaux : cas des classes de 6^{ème}/5^{ème}*. Ce choix émane du fait que, il est de plus en plus constaté un échec d'apprentissage des apprenants en orthographe et plus précisément dans les homophones grammaticaux. Les résultats peu satisfaisants nous ont conduit à des réflexions et nous ont amené à nous poser des questions sur l'origine de cet échec vis-à-vis des homophones grammaticaux. Ce qui nous a permis de constater que l'enseignement du français, précisément de l'orthographe (homophones grammaticaux), rencontre des difficultés qui ne favorisent pas le développement des compétences des apprenants. Notre objectif général est de démontrer que l'utilisation des exercices dans l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux a une influence positive dans l'amélioration des compétences orthographiques et aussi une bonne source de motivation pour les apprenants. La recherche a adopté une démarche quantitative expérimentale avec un plan d'expérience groupe-témoin - groupe-expérimental et ayant pour cible les apprenants des classes de sixième et de cinquième répartis en deux (02) groupes (témoin et expérimental) de 30 apprenants chacun ainsi que des enseignants de français à qui nous avons administré un questionnaire. Les principaux résultats obtenus sont : avec un seuil de significativité de 5%, un intervalle de confiance de 95%, on peut donc conclure que la différence de moyenne est significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental. ($p=0.000 \leq 0.05$) ce qui démontre que l'exercice a eu une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants. Les résultats satisfaisants de l'analyse nous ont permis de faire des suggestions aux pouvoirs publics et au personnel enseignant.

Mots Clés : Homophones grammaticaux, Exercice, Français langue seconde, Sous-cycle d'observation, Enseignement/apprentissage.

ABSTRACT

This research is entitled: *The use of exercise software in a French as a second language classroom for teaching/learning the spelling of grammatical homophones: a case of Form 1/Form 2*. This choice stems from the fact that learners are increasingly failing to learn spelling and, more specifically, grammatical homophones. The unsatisfactory results led us to reflect on the origins of this failure with grammatical homophones. This led us to conclude that the teaching of French, and more specifically of spelling (grammatical homophones), encounters difficulties which are not conducive to the development of learners' skills. Our general objective is to demonstrate that the use of exercise software in the teaching/learning of grammatical homophones has a positive impact on the improvement of skills and is also a good source of motivation for learners. The research adopted a quantitative experimental approach with a control group - experimental group design and targeted learners of Form 1 and Form 2 divided into two (02) experimental groups of 30 learners each, as well as French teachers to whom we administered a questionnaire. The main results obtained are: with a significance threshold of 5%, a confidence interval of 95%, we can therefore conclude that the difference in mean is significant between the control group and the experimental group. ($p=0.000\leq 0.05$), demonstrating that the exercise software had a significant impact on learner's learning of grammatical homophones. The satisfactory results of the analysis enabled us to make suggestions to public authorities and teaching staff.

Key words: Grammatical homophones, Exercise software, French as a second language, observation Sub-cycle, Teaching/learning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La tradition scolaire tend aujourd'hui à distinguer la leçon qui, sous des formes variées, présente à l'élève les savoirs et compétences qu'il aura à acquérir, savoirs et compétences présentées dans leur plus grande clarté, afin de les rendre accessibles à tous ou du moins au plus grand nombre. Ces savoirs et compétences pourront revêtir des formes variées, être présentés sous forme de suites d'exemples, de règles ou de principes, prendre la forme d'un texte à lire, de documents à verbaliser. Mais la leçon ne saurait à elle seule suffire à garantir la qualité et la solidité des acquisitions. L'exercice intervient dans ces conditions comme un élément de stabilisation des acquis, de mise en mémoire de certaines formes, de création d'habitudes, afin d'associer à un savoir déclaratif un savoir procédural, pour reprendre ici la distinction déjà ancienne proposée par Anderson (1983) en d'autres termes, le passage à un champ d'application dit particulier : « Le savoir procédural demande à être exercé par des reprises variées ». Je peux savoir ce qu'est la proposition relative, je dois aussi savoir comment la construire et la mettre en œuvre (Vigner, 2017, p.10). La maîtrise de l'orthographe française reste une préoccupation majeure aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, qu'il s'agisse de l'orthographe lexicale, grammaticale voire phonétique. Malgré les nombreuses approches mises sur pied pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de cette sous-discipline du Français, nous nous rendons compte que les élèves en général, et ceux du cycle d'observation en particulier, éprouvent encore des difficultés en ce qui concerne la distinction des homophones grammaticaux. Ils les confondent d'ailleurs aux homophones lexicaux à l'exemple de *maire/mère* plutôt que *a/à, donc/dont, se/ce* ; ceux qui parviennent à les distinguer rencontrent aussi des difficultés au niveau de l'écrit « *il ce sert de ces mains* » au lieu de « *il se sert de ses mains* », ou encore « *mais camarades* » à la place de « *mes camarades* » pour ne citer que ceux-là.

L'accès aux TIC est devenu est devenu une prioritaire pour toute société. Elle est indispensable pour le développement économique d'un pays et l'accès de son peuple au savoir Karsenti et al., (2012). Le niveau d'accès aux TIC pour un pays dépend de son niveau de développement. L'Afrique victime de l'esclavage et de l'impérialisme accuse un retard dans son développement. Ce qui explique son niveau d'accès aux TIC moins conséquent dû aux difficultés d'ordre financières et structurelles Karsenti et al., (op.cit.). Qu'à cela ne tienne, ce continent ne

dort pas sous ses lauriers, il est dans un vaste chantier de transformation numérique avec la mise sur pied des projets favorisant l'intégration des TIC dans tous les secteurs y compris celui de la recherche et l'éducation.

Les TIC et les nombreux services qu'ils offrent se développent à grand pas dans la plupart de nos grandes villes à côté de la téléphonie mobile qui a connu un développement fulgurant, voire prodigieux. Même si l'utilisation du numérique pour apprendre de façon générale et pour apprendre en français plus particulièrement demeure encore larvaire chez nous, les adolescents manifestent un grand engouement à utiliser Internet, le téléphone portable et les autres outils informatiques dans leur vécu quotidien. Ils naviguent sur la Toile mondiale via les réseaux sociaux pour la plupart, attirés par les loisirs que ces derniers offrent, parmi lesquels : les vidéos et films axés sur la violence, la sexualité. Cependant, ils visitent également des sites de rencontre pour tisser des liens amicaux avec d'autres jeunes à travers le monde. Les jeunes en bas âge se prêtent également aux jeux. Ils n'utilisent presque jamais l'outil informatique à leur disposition pour travailler sur les exercices à travers des exercices (logiciel générateur d'exercices interactifs et autocorrectifs) ou alors ne savent même pas que ceux-ci existent. La tradition scolaire a pour but de présenter des leçons aux apprenants en précisant à ce dernier les savoirs et les compétences qu'ils doivent acquérir. Ces savoirs et compétences sont présentés de façon claire et précise. Cependant, nous sommes consciente du fait que ces leçons à elles seules ne peuvent garantir la qualité et la solidité des notions enseignées par l'apprenant. L'apprentissage avec des exercices à travers les exercices permet la stabilisation des acquis et la mise en mémoire de ceux-ci. Ce travail de recherche, comporte trois grandes parties : le cadre théorique de l'étude, le cadre méthodologique et le cadre opératoire. Le cadre théorique compte deux chapitres : le chapitre 1 (problématique de l'étude) et le chapitre 2 (insertion théorique du sujet). Si au chapitre 1 il s'agit de formuler et de poser le problème de l'étude à partir des observations empiriques, au chapitre 2 en revanche, il est question pour nous de construire l'objet de l'étude en fondant l'analyse sur la définition des concepts, la revue de la littérature et la présentation des modèles théoriques à partir desquels la recherche a tiré ses hypothèses. Le cadre méthodologique est articulé autour d'un chapitre (chapitre 3 : méthodologie de la recherche). Il est question ici de présenter le type de recherche à utiliser, construire les stratégies de vérification des hypothèses. La recherche a donc adopté une démarche expérimentale. Le cadre opératoire comporte deux chapitres : le chapitre 4 (présentation et analyse des résultats) dans lequel nous procédons à l'exploitation des données collectées en menant une

comparaison des résultats au pré-test et au post-test en appliquant le test d'hypothèse, notamment le test de Student et l'analyse de la variance et la chapitre 5 (interprétation des résultats et suggestions).

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Le *Robert*, dictionnaire français, nouvelle édition définit la problématique comme : « un ensemble de problèmes qui se posent sur un sujet ». Selon Beaud (2003, p.38) « La problématique est une composante essentielle dans le travail de rédaction dans une recherche scientifique. Elle est l'ensemble formé par le problème, l'objectif, l'intérêt et la délimitation de l'étude. » Le même auteur précise que : « La problématique est l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherches et des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi. » Dans ce chapitre. Il sera question de présenter le contexte de la recherche, formuler et poser le problème, déterminer les intérêts ainsi que délimiter l'espace de l'étude.

1.1. Contexte et justification de la recherche

L'école est sans aucun doute le foyer principal dont l'une des missions est la transmission de la langue écrite aux apprenants. Celle-ci est à la fois un objet d'étude important et un outil essentiel à la poursuite du parcours scolaire. La maîtrise de l'écriture, et en particulier de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale et lexicale, est donc au cœur de cette mission éducative. L'école est à la fois le lieu d'apprentissage privilégié de la langue parlée mais encore plus écrite ainsi que le témoin de ces apprentissages.

L'intégration des TIC dans l'éducation au Cameroun est une réalité depuis l'année 2001. Au cours de cette année, le Président du Cameroun a inauguré les premiers centres multimédias (CRM) qui sont : le Lycée Général Leclerc et le Lycée Bilingue d'Essos dans la ville de Yaoundé.

D'après Karsenti (2003) cité par Djeumeni (2010), «Les TIC ont une influence importante sur l'évolution de l'ensemble de la société, de la planète et affecte de façon significative toutes les dimensions (économiques, sociales ou culturelles) du fonctionnement de ces sociétés.» Nous pouvons dire que ceux-ci ont une influence positive dans l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire. Lorsque les enseignements sont dispensés avec des outils TIC, ils influencent positivement l'apprentissage chez les élèves.

Plusieurs études menées dans le but de mesurer l'impact de l'intégration des TIC en éducation ont conclu que ces technologies ont des répercussions positives sur les motivations scolaires des apprenants et même sur la réussite scolaire. Karsenti et ses collaborateurs ont affirmé

que parmi les principaux résultats d'une étude réalisée en 2005 figure en premier l'impact positif par l'usage des TIC sur l'augmentation de la motivation générale des élèves. (Karsenti et Al, 2005)

L'usage scolaire des TIC présente autant d'avantages et de défis qui nécessitent que les acteurs éducatifs y accordent de l'importance (Karsenti et Collin, 2013). Après une étude faite sur l'impact des TIC sur l'apprentissage scolaire des jeunes filles en Afrique et au Cameroun en particulier dans deux lycées publics par Djeumeni (*op.cit.*), il a été démontré que les apprenants (jeunes filles) qui travaillent avec les TIC ont les meilleures notes : « les enseignants interrogés ont affirmé que les jeunes filles qui travaillent avec les TIC ont de bien meilleurs résultats, leurs travaux montrent leur ouverture et leur autonomie. Elles sont parmi celles qui réussissent aussi le plus aux examens officiels. »

L'intégration des TIC dans l'enseignement a pour but fondamental : d'accroître la motivation chez les apprenants, d'améliorer la réussite scolaire, de faciliter l'acquisition des notions enseignées enfin de faciliter l'enseignement lui-même.

Au Cameroun, très peu d'enseignants d'autres disciplines que l'informatique utilisent l'ordinateur. Une étude faite par Beche en 2013 l'a d'ailleurs démontré. En effet, plusieurs enseignants camerounais utilisent l'outil informatique à des fins de recherche et de documentation pour la préparation de leur cours. A cet effet, Baron (2000) cité par Djeumeni (*op.cit.*), affirme : « Les nouvelles technologies sont des systèmes complexes ; leur intégration à l'école se fera si l'on tient compte des différentes dimensions dans la formation des enseignants : formation technique, appropriation nécessaire longue et formation pédagogique.»

Il est souhaitable que l'on favorise l'usage de l'ordinateur dans toutes les disciplines par les enseignants, les élèves aussi bien en classe qu'en dehors des cours. Cet usage doit apparaître explicitement dans les programmes de chaque discipline. L'objectif est de favoriser l'acquisition d'une démarche intellectuelle au lieu d'un simple contenu. Apprendre à se servir d'un progiciel est aussi prendre du temps pour changer ces habitudes. Il ne s'agit pas d'alourdir l'ensemble des connaissances à acquérir, mais de tenir compte de l'existence d'aspects nouveaux dans les champs disciplinaires ou techniques d'enseignement pour d'autres disciplines. L'informatique doit être cet outil incontournable de l'éducation qui permet d'améliorer la qualité des enseignements dans les autres disciplines inscrites dans le curriculum du secondaire. (*Inspection pédagogique d'informatique/Programme selon l'Approche par Compétences/ septembre 2010, P.4*)

D'après une étude menée par Pouts-Lajus dans les années 1998-2001 sur : Usages pédagogiques des exercices multimédias, la question de l'usage des exercices se pose

notamment au niveau du primaire. À ce niveau, les logiciels disponibles, dans le commerce et le secteur non marchand abondent. Dans le secondaire, l'offre éditoriale est plus importante dans les collèges que dans les lycées. Elle est également concentrée sur certaines disciplines telles que les mathématiques, le français et les langues vivantes. Cependant aucune statistique ne permet de connaître la proportion d'enseignants de français pratiquant l'informatique pédagogique en classe. Les enseignants ne pratiquent pas avec leurs élèves des activités pédagogiques régulières en classe ou en salle spécialisée (salle informatique) faisant appel à des ressources multimédias.

Une analyse du matériel didactique démontre que les homophones n'ont pas disparu des programmes. Les erreurs n'ont pas disparu des cahiers des apprenants en ce qui concerne les homophones grammaticaux et lexicaux. Cependant les exercices à trous sont encore largement utilisés, tout comme les listes classées par paires ou séries. Dans chacun des cahiers étudiés qui présente des exercices sur les homophones, la catégorie est énoncée dans un encadré et des manipulations de remplacement sont proposées. Ensuite, l'élève doit compléter des phrases en choisissant le bon homophone. Comme l'ont indiqué Nadeau et Fisher (2006). Cette approche fonctionnelle, instaurée dans les années 1980, avait pour but de fournir des trucs (règles) efficaces pour gérer rapidement des difficultés orthographiques, réduisant ainsi « l'apprentissage de la terminologie grammaticale et la connaissance explicite des règles » (op.cit., p. 60). Ce faisant, les opérations de distinction renforcent l'association à éviter, tout en évacuant l'analyse systématique des contextes syntaxiques où se trouvent les mots à orthographier.

Les différentes ressources du système graphique français pour distinguer ce qui se confond à l'oral constituent un confort pour le lecteur mais une difficulté pour le scripteur, surtout pour les mots grammaticaux les plus fréquents. Pour produire les graphies normées de a/à, la/là, ou/où, et/est, son/sont, on/ont, mes/mais, ce/se, les élèves doivent apprendre la polyvalence des graphèmes et s'affranchir de la correspondance phono-graphologique. La difficulté n'est pas la même pour chaque paire d'homophones. (Tallet, 2016)

La décision n°2491 06/MINESEC/CAB du 15 mai 2006 portant opérationnalisation des centres multimédias dans les établissements secondaires est appréciée par des auteurs comme Fonkoua (2006), Djeumeni (2011), qui voient en cela un moyen pour promouvoir l'intégration pédagogique du numérique dans l'enseignement et l'apprentissage.

La recommandation des États généraux de l'Éducation de 1995 à Yaoundé va dans le sens de la promotion des méthodes actives avec pour centre d'intérêt, l'élève lui-même. Cette recommandation est renforcée par l'idée que les meilleures méthodes d'enseignement sont celles

qui placent l'activité de l'élève au centre de l'apprentissage. L'élève est désormais acteur de la construction de son savoir. Ce ne sont ni les contenus d'apprentissage, ni les méthodes pédagogiques, ni l'enseignant qui devraient constituer le centre d'intérêt, mais l'élève lui-même. Ayant mis ce dernier au centre de l'apprentissage, la responsabilité de l'apprenant s'est également accentuée, il est à présent l'acteur principal de ses apprentissages et il a un environnement numérique très bien étoffé de nos jours. Seulement, il n'arrive pas toujours à bien s'approprier cet environnement en vue de mieux développer ses compétences.

1.1.1. Justification du choix du thème

Au Cameroun, le français occupe le statut de langue officielle, position qu'il partage avec l'anglais. En cette qualité, il est la langue de l'administration, celle dans laquelle sont écrits les textes de lois, et tous les documents organisant la vie sociopolitique du Cameroun. Cependant il tend aussi à devenir de plus en plus une langue véhiculaire, notamment dans les centres urbains où sont concentrés les plus grands effectifs scolaires. Par ailleurs, le français est la langue de communication entre les différentes communautés linguistiques ; environ deux cents cinquante langues nationales, diversement réparties sur le territoire et regroupées autour de trois grandes familles linguistiques, cohabitent sur le territoire national. Pour cela, il est perçu par bon nombre de Camerounais comme le lien qui facilite les contacts entre les citoyens d'un même pays. Enfin, dans le système scolaire, notamment dans le sous-système francophone qui accueille la majorité des apprenants au secondaire le français n'est pas seulement une discipline parmi tant d'autres, il est aussi la langue d'enseignement des autres disciplines scolaires. Notons que le français comme discipline, dans le sous-système francophone, occupe le statut de langue première. Celui-ci repose sur plusieurs enjeux notamment, sociopolitiques, personnels et culturels. Étant donnée cette place de choix qu'occupe le français au Cameroun, il est judicieux de mener une étude sur la façon dont il est enseigné. Dans cette recherche, nous nous penchons plus sur l'enseignement de la grammaire. L'enseignement de la grammaire joue un rôle important dans la rédaction des apprenants. Partant du constat selon lequel l'apprenant est considéré quelques fois comme constructeur du savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Pour que l'élève développe des compétences, il est nécessaire qu'il ne soit pas seulement actif mais il faut qu'il puisse devenir acteur de son apprentissage. L'élève est actif à partir du moment où il agit c'est-à-dire qu'il se met en action, qu'il déploie une activité. Il est acteur lorsqu'il choisit par lui-même d'organiser son activité. Être acteur c'est devenir capable de planifier la stratégie à mobiliser pour parvenir au but qu'il s'est fixé c'est-à-dire pouvoir

définir les étapes par lesquelles il faut passer pour parvenir au résultat attendu et être capable de répertorier puis de choisir avec pertinence les informations qu'il doit mobiliser, les variables sur lesquelles il peut agir, tout au long de ces différentes étapes. Pour développer des compétences, l'élève n'est pas seulement un être agissant, il doit devenir partie prenante du choix des actions qu'il réalise. (Evain & Lebrun, 2012, p.164)

L'utilisation des TIC prend de l'ampleur dans l'éducation au Cameroun et ne concerne plus uniquement la discipline informatique. Les TIC sont considérés comme fondamentaux dans l'éducation en général. Leur intégration dans la pédagogie a pour objectif d'accroître la motivation des élèves à apprendre, d'améliorer la réussite scolaire des apprenants, de faciliter l'assimilation des notions enseignées ainsi que de faciliter l'enseignement.

Les médias, dans le domaine de l'éducation travaillent sans cesse à réduire de manière significative l'analphabétisme chez les humains. C'est ainsi que, de son poste d'ordinateur, à n'importe quel bout de la planète, l'on peut s'éduquer et se former : choisir son université ou son collègue, s'y inscrire, assurer toutes ses formalités administratives, pédagogiques et didactiques suivre ses cours, participer aux débats et aux conférences, se soumettre aux évaluations. On peut se rapprocher les uns des autres. La communication n'a jamais été autant facilitée qu'en ce siècle de communication écrite et orale virtuelle. (Djeumeni, 2011, p.19)

1.1.2. Formulation du problème de l'étude

Un problème de recherche est l'écart qui existe entre ce que nous savons et ce que nous voudrions savoir à propos d'un phénomène donné. Beaud cité par Loung (2015) définit le problème comme étant *une interrogation définissant une recherche à entreprendre soit pour définir un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu.*

Le constat fait lors de l'observation des écrits des apprenants est que, bien que les difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées par les scripteurs lors d'une tâche d'écriture soient nombreuses et variées, nous avons pu observer que les erreurs liées aux formes homophones en général et aux homophones grammaticaux en particulier arrivaient en tête de liste. Cependant, peu de recherches prennent pour objet d'étude les homophones grammaticaux. Il nous apparaît donc important de nous pencher sur cette difficulté particulière afin de mieux en comprendre la nature et la portée. Cette étude pose le problème de l'échec des apprenants du aux difficultés rencontrés dans l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Fournier (2012) aborde un aspect important de l'orthographe française : la transcription des homophones grammaticaux qui est la source des difficultés orthographiques rencontrées chez

certaines sujets. Elle pense que la dysorthographe affecte aussi bien l'orthographe lexicale, phonétique que grammaticale. Pour apporter une solution fiable, Fournier choisit deux enfants dysorthographiques du CM II et 6ème avec lesquels elle travaille par le biais de l'image et utilise ainsi des pictogrammes, car elle estime que « *le visuel est plus évocateur et plus aisément mémorisable que de longues explications* ». Au sortir de cette expérimentation, elle parvient à montrer que c'est l'usage conjoint de l'image et du jeu, source de plaisir pour l'enfant, qui a favorisé l'assimilation du matériel et des connaissances travaillées tout au long de son observation.

Dans ses travaux sur l'apprentissage et l'acquisition de l'orthographe, Jean-Pierre Jaffré (2006 : 25-40) constate que la distinction des homophones est un problème majeur. Il établit un rapport entre l'ancienne orthographe qui avait pour principe de distinguer à l'écrit les mots confondus à l'oral ; et la nouvelle orthographe qui s'attèle à former l'image au vrai de la prononciation. Ainsi arrive-t-il à mettre en relief l'hétéro-graphie qui prolonge les aspects « inscrits dans la langue » et les adapte aux exigences de communication écrite afin de mettre les homophones en contexte pour faire émerger leur signification. De là, il conclut qu'il n'y a pas d'opposition à faire entre l'oral et l'écrit, car l'oral aide parfois l'écrit à retrouver une nouvelle jeunesse tandis que l'écrit lui évite de subir la confusion de son homophonie.

Honvault, Jaffré & Ducard (1995) s'intéressent particulièrement à l'enseignement des homophones grammaticaux et rejettent l'idée de leur enseignement par couple à l'exemple de « on/ont », « ou/où ». Ils prônent plutôt l'enseignement par la maîtrise des parties du discours ou classes grammaticales. Leur proposition a pour but d'amener l'élève à distinguer l'orthographe d'un mot non pas par l'homophonie qui induit le plus souvent à l'erreur, mais grâce à son appartenance à telle ou telle classe grammaticale.

1.2. Les questions de recherche

Les questions de recherche d'un mémoire permettent de donner les indications sur ce qui sera fait.

1.2.1. Question principale

Comment l'usage des exercices améliore-t-il l'apprentissage des homophones grammaticaux en classe de FLS ? De cette question principale, naissent plusieurs questions secondaires ou spécifiques.

1.2.2. Questions spécifiques

1. Quel est l'impact du contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde sur la maîtrise de l'orthographe ?
2. Quelle est l'influence des exercices proposés par l'exerciseur sur la maîtrise des homophones grammaticaux ?
3. Quelle est la différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel ?

1.3. Les objectifs de recherche

Les objectifs à atteindre dans notre recherche sont les suivants :

1.3.1. Objectif principal

Démontrer que l'utilisation des exerciciels dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux a une influence positive dans l'apprentissage en ceci qu'elle est une bonne source de motivation pour les apprenants.

1.3.2. Objectifs secondaires.

1. Montrer l'impact de l'usage des exerciciels dans l'apprentissage des homophones grammaticaux en classe de FLS.
2. Montrer que les exercices proposés par l'exerciseur influencent positivement la maîtrise de la grammaire.
3. Démontrer que l'utilisation des exerciciels améliore les performances des apprenants.

1.4. Intérêts de l'étude

L'intégration des exerciciels dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux permet l'amélioration des performances des apprenants. Dans notre travail nous ferons apparaître les intérêts didactique, technologique, scientifique et pédagogique.

1.4.1. Intérêt didactique

Dans l'enseignement-apprentissage du français on aura un outil de plus qui donnera davantage de motivation aux apprenants. On pourra désormais utiliser des ordinateurs et/ou des téléphones pour faire des exercices dans les salles de classe et même hors de celles-ci. La construction ou le développement des compétences en orthographe (homophones grammaticaux) française bénéficie des outils particuliers pour permettre aux apprenants améliorer leurs performances

1.4.2. Intérêt pédagogique

En général, les apprenants peinent à faire leurs exercices de français. Utiliser les exercices dans le processus enseignement-apprentissage est une pratique qui place l'apprenant au centre de son apprentissage lui permettant de mieux réfléchir et lui génère une correction automatique à la fin de l'exercice qui lui donne de pouvoir s'améliorer. Ceci permet également d'innover car l'apprenant utilisera à l'avenir non seulement ses outils habituels (livres, cahiers, stylos) mais aussi l'outil informatique (logiciel exerciceur).

1.4.3. Intérêt technologique

Du point de vue technologique, notre étude nous permettra de réorienter l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux en classe de français langue seconde ceci à travers les exercices dans la mesure où les TIC doivent être inclus dans toutes les disciplines dans le nouveau système éducatif (distance Learning).

1.4.4. Intérêt scientifique

En ce qui concerne le domaine de la science, la présente étude est une contribution à la réflexion sur l'enseignement-apprentissage et l'évaluation de l'écrit dans le système éducatif camerounais. Elle vient fournir des outils permettant de ressourcer non seulement les enseignants mais aussi les apprenants afin que le processus d'enseignement-apprentissage se passe dans de bonnes conditions. En d'autres termes, cette étude est en même temps au service de l'enseignant en ceci qu'elle permet à celui-ci d'améliorer ses interventions ainsi qu'au service de l'élève en ce sens qu'elle vient développer ses compétences à travers certaines techniques utilisables en situation d'enseignement-apprentissage. Les résultats de notre étude permettront de documenter la mise en

pratique de certaine méthode pédagogique particulièrement en ce qui concerne les homophones grammaticaux.

1.5.Délimitation de l'étude

La délimitation de notre travail se fera en trois (03) parties : la délimitation thématique, délimitation spatiale et délimitation temporelle.

1.5.1. Délimitation thématique

Notre travail s'inscrit dans le vaste cadre des sciences de l'éducation. Il se fonde sur la discipline Français, plus précisément dans le domaine de la linguistique. Notre plus grande préoccupation est celle de l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux à travers les exercices, d'où notre thème : *Utilisation des exercices dans l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux en classe de français langue seconde : cas des classes de 6^{ème} /5^{ème}*

1.5.2. Délimitation géographique.

Notre travail se fera dans un collège privé de la ville de Yaoundé : au Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs (COSBIE). Le Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs est situé dans l'Arrondissement de Yaoundé VI, département du Mfoundi, dans la région du Centre, plus précisément au quartier Simbock. Il a été créé en 2004 et compte aujourd'hui environ 1000 (mille) élèves et environ 200 (deux cents enseignants) fonctionnaire de l'État et vacataire. Il compte une crèche, une maternelle, une école primaire, un collège (enseignement technique et général) et une Ecole Normale des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG)

1.5.3. Délimitation théorique.

Sur le plan théorique, la présente recherche sera guidée par trois (03) théories notamment le constructivisme de Piaget (1896-1980), Elle est fondée sur le principe selon lequel, la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale., Le behaviorisme dont les précurseurs Watson, Pavlov & Thorndike (1960), c'est une approche théorique basé sur l'observation de l'individu en interaction avec environnement. La théorie de l'intervention éducative de Lenoir qui met en exergue quatre modèle d'intervention.

1.5.4. Délimitation temporelle.

Notre étude s'étend de la période de septembre 2023 à mai 2024 soit une durée dix (10) mois. Ce premier chapitre réservé à la problématique nous a donné l'occasion d'exposer tous les aspects importants de cette articulation. Ainsi, nous avons abordé le contexte de l'étude, la formulation du problème ainsi que les questions de recherche, les objectifs de l'étude. Par la suite, nous avons ressorti les objectifs, l'intérêt et enfin la délimitation thématique et spatio-temporelle de cette recherche. Tels sont les paramètres qui ont permis d'une part de poser la problématique de cette étude, et d'autre part de la délimiter dans l'espace et dans le temps afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Ce deuxième chapitre présente l'insertion théorique de l'étude. Il permet tout d'abord de définir les concepts, de traiter la revue de littérature liée à notre sujet, d'étudier les théories explicatives et de présenter les variables, les indicateurs et le tableau synoptique.

2.1. Définition des concepts

Un concept est une idée abstraite et générale. La définition des concepts d'un sujet permet une meilleure compréhension de celui-ci.

2.1.1. Exerciciels

Les exerciciels peuvent également être appelé exercices. Un exerciceur peut être défini premièrement comme un logiciel générateur d'exercices, de questionnaires, Question à Choix Multiple (QCM), quizz ou tests et qui permet de donner des corrections et des évaluations selon le schéma préétabli. Selon Journeau-Sion (2004) cité par Ntolo (2010), *il s'agit d'un logiciel pour créer des exercices*. Un exerciceur peut également être vu comme un didacticiel comprenant essentiellement des directives, des énoncés ou questions, des réponses attendues, des ressources de références, un mécanisme de rétroaction. Dans notre étude, nous allons nous attarder sur l'exerciel comme un générateur d'exercice.

2.1.2. Français langue seconde.

Selon le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* (2003, p.115). L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français inscrit dans les pratiques depuis longtemps (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du 19e siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (vers la fin des années 1960). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui doivent effectuer l'intégralité ou une partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un

pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada), en vue d'y être scolarisé. La dénomination *langue seconde* est loin de correspondre à tous les pays d'usage.

2.1.3. Enseignement

Le mot enseignement vient du latin *insignare* qui signifie *faire connaître, faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe* du point de vue étymologique, l'enseignement est l'acte par lequel on fait connaître quelque chose à quelqu'un ou on le marque de quelque chose de précis (*Dictionnaire de l'Académie Française, 9^e édition ; 1980-2024*). D'après *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (op.cit.)*, le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et à partir du XVIII^e siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.)

Dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait de l'apprentissage. Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat, contesté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier (Cuq et Gruca, 2002). Il en est de même pour l'apprentissage de l'orthographe peu importe la langue. *L'enseignement vient du mot latin insignare qui veut dire faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître.* « Enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances. Dans ce sens, enseigner est presque synonyme d'instruire. » Tsafak (2001)

Gagné (1976 cités par Tsafak) affirme :

« L'enseignement c'est l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. » Le but de l'enseignement ici est de

promouvoir l'apprentissage. Le professeur enseigne, l'élève apprend, mais tout enseigné est enseignant et tout enseignant est un enseigné parce que celui qui enseigne aux autres s'instruit lui-même ; d'où les affirmations : Enseigner c'est apprendre deux fois ... qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner. Cette définition montre l'importance de l'interrelation entre l'enseignant et l'apprentissage. L'enseignant est toujours dans un apprentissage constant.

Le dictionnaire de langue française le définit comme : *L'action, l'art d'enseigner*. C'est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoir à un apprenant dans une atmosphère lui permettant de construire lui-même son propre savoir. Selon Mialaret (2011) c'est l'action de la personne qui met l'autre dans l'apprentissage.

En tant que transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir être dans un contexte scolaire bien définie et d'une discipline bien précise, nous distinguons plusieurs types d'enseignements parmi lesquels :

- L'enseignement individualisé : il permet à un apprenant de développer des compétences de façon autonome sous l'accompagnement d'un enseignant. Il est plus utilisé pour les apprenants qui rencontrent plusieurs cas d'échec.
- L'enseignement collectif : c'est le cas pour un groupe d'apprenant composé de personnalités variées. Une tâche est donnée à tout le monde au même moment et visant à atteindre le même objectif.
- L'enseignement mutuel : c'est Andrew Bell qui met l'enseignement mutuel en place. Il est question pour l'enseignant de mettre les apprenants en groupe et de prendre un aîné afin qu'il leur explique une notion et ceci sous son contrôle ou alors de leur donner un travail de groupe à faire de façon réciproque et lui rendre compte.

2.1.4. Apprentissage

Le mot apprentissage vient du verbe latin *apprehendere* qui signifie *acquérir des connaissances*. C'est l'ensemble des mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoir ou de connaissance qui modifie notre comportement de façon durable. *Dictionnaire de l'Académie Française, 9^e édition (op.cit.)*.

Le *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde* le définit comme : « la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. »

Pour le *Dictionnaire, pédagogie pratique pour l'Afrique* (1987), *c'est un processus par lequel on acquiert une nouvelle capacité, qu'il s'agisse d'automatisme, d'un schéma moteur, d'une connaissance*. Pour Reboul (1980) « l'apprentissage est l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête. ». Du point de vue didactique, l'apprentissage désigne l'acquisition d'une formation professionnelle. Il peut encore se définir comme une modification du comportement après un enseignement.

Pour Galison et Coste (1976) : « c'est un modelage ou réglage d'un comportement adoptif conforme aux exigences d'une nouvelle ou modalités contraignantes d'une procédure. »

Pour Banier (2002), apprendre c'est : « une modification stable et durable des savoirs, des savoir-faire ou des savoirs-être d'un individu, modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exo pratiqués par l'individu. ». Apprendre serait donc une activité qui modifie de façon durable les possibilités d'un organisme vivant à l'issue d'un exercice.

2.1.5. Processus d'enseignement-apprentissage

La notion d'enseignement désigne des connaissances nouvelles ou des connaissances que l'on tire d'une expérience. Ce concept a été expliqué par de nombreux chercheurs.

Du point de vue didactique, apprendre vient du latin « apprehendere » qui signifie acquérir, saisir ou prendre. De cette origine dans le fait d'apprendre se détache « l'appropriation » : apprendre n'est pas seulement acquérir un savoir ou un savoir-faire, mais aussi acquérir un savoir ou un savoir-faire, c'est l'action de prendre possession de quelque chose. En didactique, l'enseignement permet de modifier le comportement de quelqu'un. Dans le même ordre d'idées, Edel (1997, p.20) affirme : « l'apprentissage est l'acte par lequel l'élève modifie son comportement en conséquence d'un stimulus ou d'une situation dans laquelle il est impliqué. » Tsafack explique le concept d'apprentissage dans son œuvre « comprendre les sciences de l'éducation » d'ailleurs « est l'art d'éveiller la curiosité des jeunes âmes pour les satisfaire plus tard ».

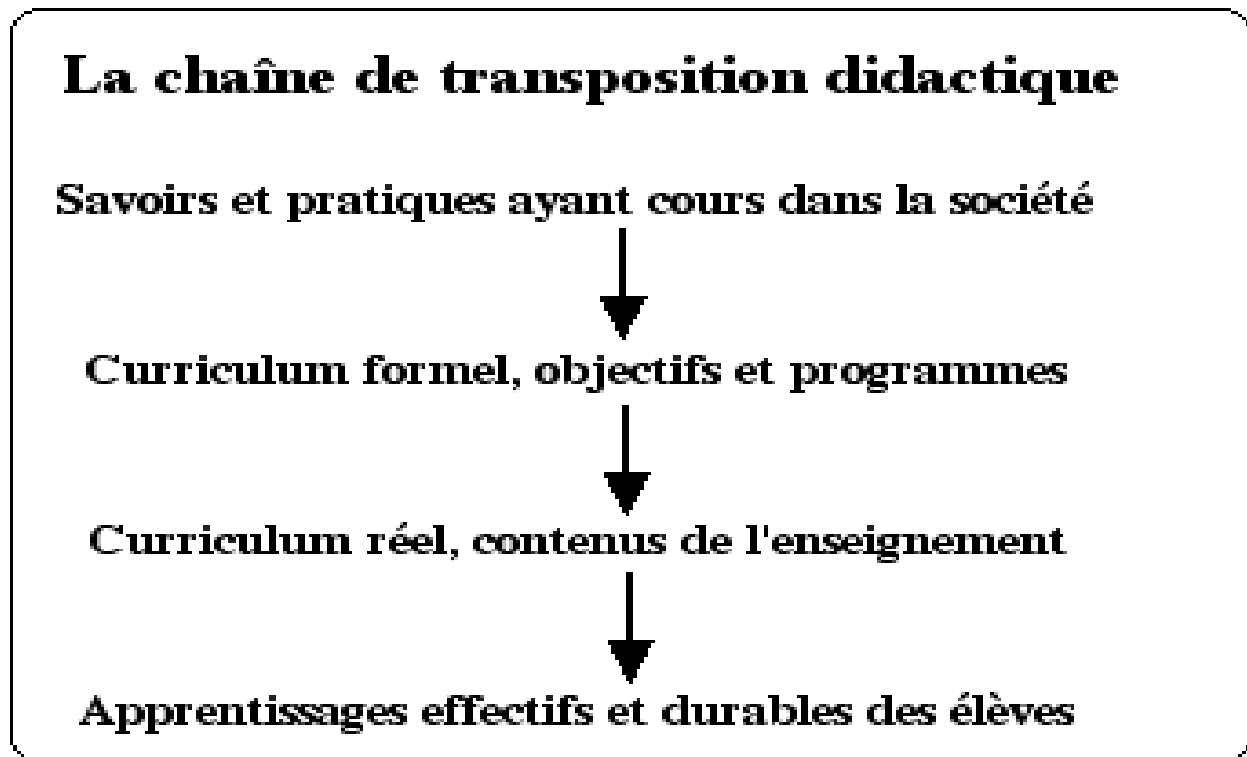
L'enseignement est l'ensemble des influences, des événements, prévus pour initier, accélérer et soutenir l'apprentissage chez l'être humain. On dit que l'objectif de l'enseignement est de

promouvoir l'apprentissage. Le maître enseigne, l'élève apprend, mais tout enseignant est un enseignant et tout enseignant est un enseignant parce que celui qui enseigne aux autres s'enseigne lui-même ; Il y a les affirmations « enseigner, c'est apprendre deux fois » Joubert et « celui qui arrête d'apprendre doit arrêter d'enseigner. Macaire, cité par Koumene (2009) et Tsafack (2001), cité par Gagné

Cette définition démontre suffisamment l'importance de la relation qui existe entre l'enseignement et l'apprentissage. Comme on dit, l'enseignant est un éternel apprenant. Cette définition inclut le processus d'enseignement-apprentissage. Avant de définir ce qu'est un processus Enseignement-Apprentissage, il est important de savoir ce qu'est un processus. Selon l'Académie royale espagnole (1998), un processus est une succession d'actions qui réalisent un objectif précis. La notion d'enseignement-apprentissage apparaît comme un moyen qu'utilise un enseignant pour transmettre des connaissances aux élèves et se faire comprendre d'eux Koumene (2009). C'est une situation organisée par l'enseignant pour provoquer l'apprentissage chez les élèves. De la définition de Tsafack (2001), nous pouvons tirer les conclusions suivantes : le but de l'enseignement n'est pas seulement de transmettre des connaissances, mais le but de l'enseignement est d'accompagner le processus d'acquisition de ces connaissances transmises par l'apprenant. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, dans l'enseignement, la transposition didactique (qui est la transformation d'un savoir savant en savoir à enseigner en savoir enseigner ou acquis) est quelque chose d'essentiel. C'est vrai, l'apprentissage est un phénomène intrinsèque, c'est-à-dire qu'il se fait dans l'esprit de l'élève, cependant l'enseignant doit jouer son rôle, qui est de motiver ses élèves à apprendre. En fait, E-A est synonyme de situation d'apprentissage, c'est-à-dire de situation organisée par l'enseignant pour provoquer l'apprentissage chez les élèves. Selon Raynal et Rieunier (2010), le processus E-A met en avant trois composantes, parmi lesquelles le contenu pédagogique, des élèves qui ne veulent pas apprendre et un enseignant dont l'intention est d'instruire. De même, en admettant que la pédagogie est une action qui produit des effets ou des actes d'apprentissage, il est à cet égard possible de comparer la situation d'enseignement-apprentissage avec une situation de production.

L'enseignement-apprentissage est la transformation des connaissances nouvelles pour l'acquisition durable et la compréhension. L'image ci-dessous nous présente le schéma de la transposition didactique selon Perrenoud.

Figure 1 : La chaîne de transposition didactique



Source : [https://www.google.com/url ?](https://www.google.com/url)

2.1.6. Orthographe

« En latin orthographia, il est composé de deux mots d'origine grecque *orthos* qui signifie *correct* et *graphia* qui signifie *graphie*, a le sens propre d'écriture correcte et implique de par sa composition, la notion de norme. L'orthographe est la manière d'écrire les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique, adopté à une époque donnée, et en conformité avec les autres sous-systèmes de la langue : la morphologie, la syntaxe, le lexique ». Biedermamn-Pasques, Jecic « **orthographe** », Encyclopédie Universalis.

D'après le dictionnaire français Larousse, édition Larousse du XXème siècle, 1927-1933, l'orthographe est l'ensemble des règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée, ou encore la graphie correcte d'un mot. On distingue l'orthographe d'accord, fondée sur les règles de la grammaire et l'orthographe d'usage, qui n'obéit pas à des règles précises.

D'après le dictionnaire Pédagogie Pratique pour l'Afrique (*op.cit.*) l'orthographe est *la capacité de transcrire correctement la langue selon les règles arbitraires mais acceptées par tous.*

Pour **Galisson** et **Coste** (op.cit) l'orthographe est : « la manière d'écrire les mots suivant un ensemble d'usages et de règles définies comme norme pour une langue donnée ».

Selon le Dictionnaire de didactique, comme les autres langues romanes, la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. À ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin. De plus, le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et 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 **Nina Catach** (1980), avec trois sortes d'unités linguistiques le phonème, le morphème et le lexème. On distinguera donc trois zones constitutives du système graphique français correspondant à chaque type d'unité :

- les phonogrammes, qui notent directement les 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: ça); digramme, groupe de deux lettres correspondant à un phonème (ou pour [u] dans loup); trigramme, groupe de trois lettres notant un phonème (-lle pour [j] dans fille);
- les morphogrammes, qui sont généralement des marques finales non prononcées, sauf en cas de liaisons de genre (petit/petite) ou de nombre (petit/petits, il chante/ils chantent
- Ne présentent pas une valeur distinctive. Certaines ne jouent aucun rôle dans le système graphique français et elles ne subsistent que comme des vestiges : tel est le cas pour les consonnes doubles (année, comme), des lettres latines (doigt, digitum), de lettres grecques (th purement étymologique comme dans théâtre).

Dans le cadre de notre recherche, nous ferons usage uniquement de certains phonogrammes.

2.2. Revue de littérature

La revue de littérature est une évaluation critique des développements de la recherche dans un domaine spécifique. Dans le cadre de notre réflexion, il s'agit de parler des faits présents vécus sur le terrain et des faits passés évoqués par les auteurs spécialistes au compte de notre thème. Pour Fonkeng ; Chaffi et Bomda (2013) quand une recherche est entreprise ou une question de recherche posée, il ne faut jamais se comporter comme le premier à l'avoir identifié. La tâche consiste ici à ressortir les travaux antérieurs qui ont été menés et qui ont servi d'appui à la présente étude.

L'enseignement-apprentissage d'une langue exige très souvent des méthodes et des efforts très particuliers. La maîtrise de l'orthographe est l'une des compétences à acquérir dans l'apprentissage d'une langue. L'enseignement-apprentissage du FLS se révèle être une tâche un peu difficile tant pour les enseignants que les apprenants. L'écrit occupe une place importante dans l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe en ceci qu'il joue un rôle important à l'école. Après plusieurs années d'études, nous retrouvons toujours dans les copies des apprenants des fautes d'orthographe. Cependant, nous allons nous attarder uniquement sur les fautes commises par les élèves pendant l'écriture des homophones (ce sont des mots qui se prononcent de la même façon mais qui ont un sens différent) en nous fondant sur le thème : L'influence de l'exercice en classe de FLS dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux au cycle d'observation du secondaire. Ces nombreuses fautes nous amènent à poser la question de savoir ; pourquoi après plusieurs années d'études les apprenants ne maîtrisent-ils pas l'orthographe des homophones grammaticaux ? Ce problème serait dû au manque d'application des formules d'écriture par les apprenants ainsi que leur présence légère dans les programmes d'enseignement en cycle d'observation.

2.2.1. Quelques travaux effectués sur l'orthographe

Dongmo (2005), dans son mémoire, pose le problème des incorrections orthographiques dans les productions écrites des élèves du cycle d'éveil ; elle relève les faiblesses de la méthodologie d'enseignement en vigueur dans les établissements scolaires, notamment le « culte de la mémorisation et du psittacisme » des règles qui créent chez l'élève une attitude naïve, entachée d'une réceptivité et d'une soumission aveugle. À cet effet, elle prône l'esprit créateur, l'esprit critique et même l'autonomisation des élèves dudit cycle en proposant des méthodes plus

attrayantes, précisément des activités ludiques variées en vue d'une bonne reconstruction et surtout restitution des savoirs appris par les élèves.

Ngnabe (2010) pense, pour sa part, que la complexité du système orthographique du Français est à l'origine de nombreuses confusions orthographiques et participe largement à la baisse du niveau des apprenants. À partir d'une observation des copies de dictée et de rédaction de son échantillon, elle établit des nuances entre l'oral et l'écrit à partir de l'approche proposée par Nina Catach. Elle fait ressortir les causes des écarts par rapport à la norme tout en émettant des propositions didactiques en vue d'éradiquer cette contre-performance. Il en ressort que les dissymétries entre les notes orales et écrites seraient liées à un double facteur non seulement théorique mais aussi pratique.

Caruso précise dans son travail : Comment améliorer l'orthographe dans une classe de cinquième que l'orthographe française a pris un sérieux coup au fil des années. Pour lui, cette baisse de production écrite est due au fait que les classes de langue sont de plus en plus hétérogènes dans leurs compositions sociales à cause des apprenants qui viennent de plusieurs horizons où l'apprentissage du français était peu porté sur l'écrit. Pour remédier à ce problème de plus en plus grandissant, il prône « la dictée d'évaluation » pour cibler les lacunes des apprenants. Il parle également d'une grille typologique individuelle qui va recenser et nommer les erreurs des apprenants dans le but de les corriger. Pour Caruso, il est clair que de part les horizons diverses des apprenants, ils ne peuvent avoir le même niveau ni les mêmes compétences en langue française. La dictée d'évaluation est donc un excellent moyen pour identifier les lacunes des apprenants individuellement afin d'y apporter des solutions adéquates. Il souligne également que les problèmes d'orthographe auxquels les apprenants font face limite leurs productions écrites tant sur le plan qualitatif que quantitatif. Caruso pense également que les problèmes d'orthographe auxquels font face les apprenants du français servent de vecteur de discrimination, ce qui a pour corolaire de rendre l'apprentissage de cette langue décourageante et désagréable.

Duchesne (2012), constate de manière générale la mauvaise qualité du Français des étudiants postsecondaires et, de manière particulière, déplore la non maîtrise de l'orthographe en contexte de rédaction auprès des futurs enseignants. À cet effet, elle établit la chaîne suivante : l'apprentissage des élèves est conditionné par l'enseignement reçu des enseignants, cet enseignement à son tour dépend de la formation qu'a reçue l'enseignant lui-même. Elle passe ainsi

en revue le mode d'évaluation et propose l'adoption d'une grille de correction pour les erreurs d'orthographe grammaticale. Elle souhaite également que l'attention soit portée sur les notions du cours de Français même à l'université pour les futurs enseignants avant leur pratique sur le terrain.

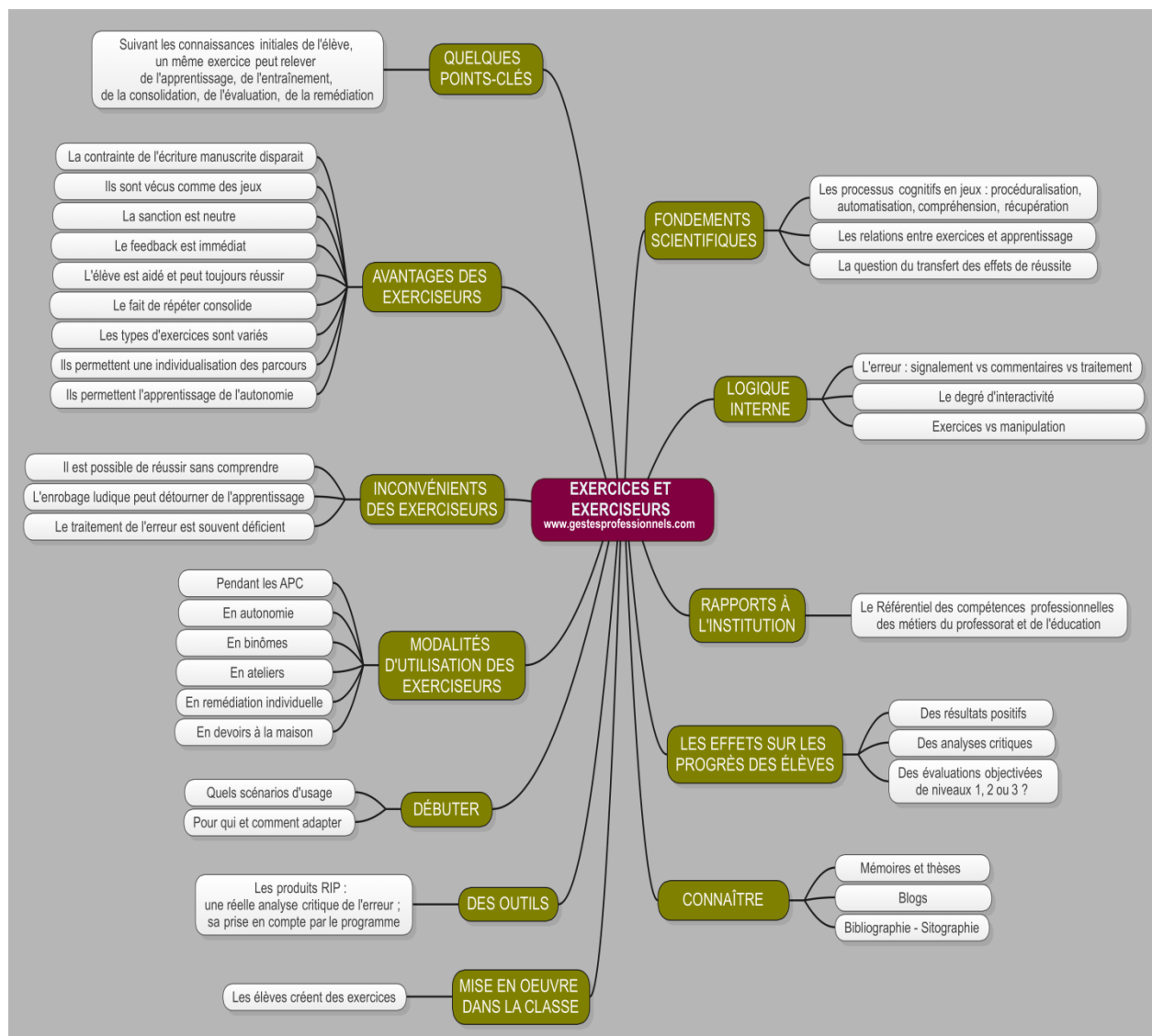
Jaffré dans son article intitulé Pourquoi ça s'écrit pareil ? va dans le même sens que Honvault et alii en montrant que l'enseignement des homophones grammaticaux par couple ou par opposition privilégie l'identité phonique au détriment de la différence orthographique et sémantique. De plus, il pense que l'enseignement des homophones grammaticaux doit se faire dans un contexte. En effet, pour que la notion soit mémorisée par l'apprenant, il est nécessaire que l'homophone soit mis sous forme écrite dans un contexte bien défini et non pas à travers des phrases surfaites qui ne font pas sens pour l'apprenant. Ainsi, l'apprenant acquiert une « reconnaissance visuelle encore plus rapide et plus efficace ». De ce fait, il vaut mieux souligner les relations sémantiques et grammaticales capables de révéler la véritable identité orthographique d'un mot. Cependant, en soulignant les relations sémantique et grammaticales, l'enseignant risque de rester cloisonner dans « a » est une forme verbale pouvant être remplacé par « avait » et « à » est une préposition qui introduit un groupe prépositionnel. Ce cloisonnement décontextualise l'enseignement des homophones grammaticaux du contexte de production écrite car ce type de méthode a surtout le défaut de séparer l'orthographe du reste des activités de production écrite, ce qui donne des élèves obtenant de bons résultats lors des exercices d'orthographe mais oubliant leur orthographe ailleurs. L'enseignement des homophones grammaticaux passe donc par un travail de production décrite régulier afin que l'élève puisse se confronter aux réalités de l'écrit et ne pas rester cantonner à des exercices de systématisation grammaticaux et orthographiques.

Il est important de noter qu'aucun de ces travaux sur la grammaire et plus précisément sur les homophones grammaticaux n'a proposé comme solution l'utilisation d'un exerciceur.

2.2.2. Les exercices : avantages et inconvénients

Les exercices ont des avantages et des inconvénients. Nous commencerons par les avantages et nous continuerons avec les inconvénients.

Figure 2 : Exercices et exercices



Source : Jacques Fraschini www.gestesprofessionnels.com

Dans le cadre de notre recherche nous utiliserons le logiciel *kebisu*, logiciel permettant de mettre à la disposition des élèves des cours vidéo et des exercices. Il permet à l'apprenant d'exercer et de tester son niveau de connaissance dans un domaine précis. L'avantage de ce logiciel est qu'il s'utilise sur téléphone, ordinateur et tablette donc l'apprenant peut y avoir accès peu importe le lieu où il se trouve. Il permet à l'enseignant de faire le suivi de ses élèves à distance, individuellement ou en groupe, dans la continuité de ce qui a été fait avec eux en classe ou dans le cadre des répétitions. Il génère automatiquement les corrections aux exercices proposés.

Le logiciel exerciseur choisie pour notre mémoire est le logiciel Kebisu dans la mesure où En plus d'avoir la base de contenu conforme aux programmes officiels camerounais la plus riche du marché camerounais actuellement, la plate-forme est bilingue et nous avons des outils de supervision qui permettent aux enseignants, aux parents et à l'administration de suivre l'enfant, qui est donc supervisé en gardant son autonomie d'apprentissage. Kebisu est présentement la seule sur le marché camerounais qui est conçue pour tous nos scénarios courants d'enseignement/apprentissage : en classe avec un enseignant, à la maison par l'enfant tout seul, avec les parents, dans un groupe de répétitions, etc.

Le logiciel étant utilisable sur ordinateur, téléphone ou tablette, les enfants qui sont trop jeunes pour aller sur internet sans supervision sont protégés parce qu'ils peuvent utiliser la plate-forme sur tout appareil disponible au moment où ils veulent travailler (celui de la mère, du père, de la sœur, etc.), ils retrouvent leurs données dans l'état dans lesquelles ils les ont laissées à leur dernière connexion, pas besoin d'acheter un appareil dédié à l'enfant.

2.3. Les exercices dans l'enseignement-apprentissage du français.

L'intégration des TIC, en l'occurrence des exercices dans l'éducation se rapporte au fait de lier l'utilisation de cette application ou logiciel générateur d'exercices dans l'enseignement/apprentissage d'une discipline précise particulièrement autre que l'informatique. D'après Depover et Strebelle, (1996): « il s'agira clairement en tant qu'enseignant(e), de modifier ses pratiques scolaires par un usage approprié des TIC, suffisamment régulier et habituel, au bénéfice des apprenants, notamment dans des situations d'enseignement-apprentissage. » Cependant, c'est surtout la manière dont les TIC sont incorporés dans une discipline qui peut résoudre de façon efficace l'enseignement/apprentissage de cette dernière.

Beaucoup sont les enseignants qui utilisent uniquement l'outil informatique à des fins personnelles. Très peu utilisent les TIC dans les salles de classe à des fins d'apprentissage. L'un de ces enseignants affirme : « Les TIC sont utiles pour nous d'abord en tant que moniteur multimédia, nous sommes au fait de ce qui se passe dans le monde. En tant qu'enseignant, internet particulièrement nous donne des ressources en ce qui concerne notre discipline ». (Document Ens1E2 paragraphe 20 cité par Karsenti et Tchameni). Dans le même sens, son collègue ajoute :

Les TIC me sont très utiles dans ma formation personnelle, dans le modelage et le remodelage de mes cours parce que je ne dois pas évaluer en vase clos. De temps en temps, j'ai recours aux expériences des collègues des autres pays pour pouvoir donner à mes élèves un enseignement actualisé, adapté à leurs problèmes, parce que les problèmes qu'on rencontre au Cameroun on peut aussi les rencontrer ailleurs. (Document EnsGrpeE5 paragraphe 31 cité par Karsenti et Tchameni, 2008)

Il est à noter que la compétence écrite dans l'exercice de grammaire repose sur deux principales dimensions : celle des règles syntaxiques d'un côté (l'orthographe et l'agencement correcte des mots dans la phrase) et celle qui régit l'organisation textuelle de l'autre (la cohérence, la cohésion, la progression thématique et enchaînement des idées). Produire un texte écrit est en réalité une tâche complexe (les techniques d'écritures, les genres textuels, etc.) qui demande deux types de compétences liées : « savoir orthographier : assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique français et savoir rédiger : construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent ». (Desmond et coll.2005, p.55). Les exercices développant la compétence écrite peuvent être regroupés dans deux classes. D'après Brun et al (2020, p.51-64), les TIC doivent suppléer les fonctions langagières des élèves à besoins éducatifs particuliers et l'enseignant est appelé à prévoir les situations concrètes du recours à ces technologies en classe comme outils palliatifs des difficultés que rencontrent certains élèves dans la maîtrise du langage écrit.

Ceux qui portent sur les aspects micro-structurels de la cohérence des textes (problèmes d'encadrement inter phrastiques, de continuité thématique, etc.) et les exercices qui se situent au niveau macro-structurel. Organisation et mise en place des éléments constitutifs d'un texte, variations textuelles, etc. Vigner (1984 , p.84)

La multiplicité des techniques imposées par la production d'écrit explique pourquoi la didactique de l'écrit doit privilégier des exercices de réécriture et non d'écriture propre.

Par rapport à la typologie des exercices, nous en avons plusieurs. Selon Besse Porquier (1991, p.123), ils peuvent beaucoup varier : « l'origine des exercices (du manuel, du maître ou des élèves ?) ; domaine linguistique traité (écrit/oral, orthographe/conjugaison/...) modèle métalinguistique impliqué (grammaire traditionnelle/fonctionnel/...), travail demandé aux étudiants (classement des phrases/exercices à « trous » /...), intégration aux autres activités scolaires, finalités pédagogiques etc. ». Selon Cuq et Gruca (2009), il y a deux grandes

Catégories d'exercices, correspondant aux quatre compétences communicatives fondamentales : des exercices appropriés à la compréhension et des exercices adéquats à

l'expression. L'exercice traité plusieurs fois, lesquelles nécessitent néanmoins une distinction pour la bonne acquisition du bon fonctionnement des mots. Les erreurs qui peuvent ressortir des énoncés produits par les apprenants, dans le cas des contextes attendus, peuvent servir à l'apprentissage même car, elles permettent à l'enseignant de faire la lumière sur les emplois agrammaticaux inamissibles.

Dans le cadre de notre étude, l'accent sera mis sur l'utilisation des exercices ou exercices, un logiciel qui, d'après Taylor (1980), *permet d'enseigner, d'apprendre et de former*. Les exercices contiennent des exercices répétitifs. Selon Pouts-Lajus, (2001), « les exercices mettent en relief les erreurs commises par les élèves. ».

Ce type d'exercice ne peut se faire qu'après que les apprenants ont subi un enseignement sur la notion. C'est ainsi que : « Les drills ne se justifient qu'après un enseignement ». Alessi et Trollip (1991) cité par R. Tourneau.

« La technologie permet d'individualiser en toute simplicité l'apprentissage de l'élève et de différencier le corpus de mots à traiter ». R. Tourneau, (2011). Les TIC permettent donc de développer le socle des compétences dans l'apprentissage des apprenants. Les exercices nous permettent ainsi de créer les exercices permettant aux élèves d'appliquer les règles de la leçon, de vérifier ou de confronter leurs connaissances et de renforcer leur apprentissage individuel. Ainsi l'apprenant peut continuer à travailler même hors de l'établissement. Ils permettent également de faire un bilan du niveau d'acquisition de l'apprenant.

2.4 Les facteurs d'homophones

Bien que les difficultés orthographiques et grammaticales rencontrées par les scripteurs lors d'une tâche d'écriture soient nombreuses et variées, nous avons pu observer que les erreurs liées aux formes homophones arrivaient en tête de liste. Il nous apparaît donc important de nous pencher sur cette difficulté particulière afin de mieux en comprendre la nature et la portée.

En linguistique, il se dit des termes qui se prononcent de la même façon mais ont un sens différent. Pour (McNicoll et Roy, 1985) le mot homophone est utilisé *pour désigner tous ces termes de même prononciation et de sens différent susceptible de poser au scripteur des problèmes de maîtrise orthographique*.

En plus des changements orthographiques les homophones changent très souvent le sens d'une phrase. Nous distinguons deux grands groupes d'homophone en français : les homophones grammaticaux et les homophones lexicaux.

2.4.1. Les homophones grammaticaux

Ce sont les mots qui se prononcent de la même manière mais que la connaissance des règles grammaticales et une bonne compréhension du contexte syntaxique devient nécessaire pour choisir la bonne graphie, ce qui représente un défi en soi pour tous les jeunes scripteurs. Ils ont la même prononciation mais s'écrivent différemment. Il s'agit de mots de natures différentes (ils n'appartiennent pas à la même classe grammaticale). Pour éviter des confusions, il faut analyser la forme sur laquelle on hésite. Pour cela, on peut faire un **test de substitution** (on remplace le mot homophone par un autre de même nature pour déterminer sa classe grammaticale). Les tableaux ci-dessous illustrent une paire d'homophones grammaticaux (mais/m'est/mes/met), (peux/peut/peu), (la, l'a, là) et (si/s'y) pour ne citer que ceux-ci.

Tableau 1 : Les homophones mais/m'est/mes/met(s)

	Mais	M'est	Mes	Met(s)
L'explication	Conjonction de coordination.	« M'est » est mis pour le pronom « me » + le verbe conjugué « est ».	Déterminant possessif.	Verbe « mettre » conjugué à la 1 ^{re} , 2 ^e ou 3 ^e pers. du sing. au présent de l'indicatif.
Le « truc » pour ne pas se tromper	Remplacer « mais » par « cependant ».	Remplacer « m'est » par « t'est ».	Remplacer « mes » par « les miens » ou « les miennes ».	Remplacer « met(s) » par « nous mettons » puis déterminer la personne du verbe.
Exemples	Il est là ?? il dort. = <i>Il est là cependant il dort.</i> (≠ <i>Il est là nous mettons /t'est/les miennes il dort.</i>) <u>Réponse juste :</u> Il est là mais il dort.	Ce pull ?? trop petit. = <i>Ce pull (= il) t'est trop petit.</i> (≠ <i>Ce pull les miens/nous mettons/ cependant trop petit.</i>) <u>Réponse juste :</u> Ce pull m'est trop petit.	?? habits ne me vont plus. = <i>Les miens ne me vont plus.</i> (≠ <i>Cependant /Nous mettons /T'est habits ne me vont plus.</i>) <u>Réponse juste :</u> Mes habits ne me vont plus.	Je ?? la table. = <i>Nous mettons la table.</i> (≠ <i>Je les miens/t'est/ cependant la table.</i>) <u>Réponse juste :</u> Je metts la table.

Source : Grammaire utile, Cheikh Abdou Khadre Dleylani CA, p.32

Tableau 2 : Les homophones **peux/peut/peu**

	Peux	Peut	Peu
L'explication	Verbe « pouvoir » à la 1 ^{re} ou 2 ^e pers. du sing. au présent de l'indicatif.	Verbe « pouvoir » à la 3 ^e pers. du sing. au présent de l'indicatif.	Adverbe de quantité qui signifie « pas beaucoup ».
Le « truc » pour ne pas se tromper	Remplacer « peux » et « peut » respectivement par « pouvais » et « pouvait », puis déterminer à quelle personne le verbe est conjugué (je, tu ou il).		Remplacer « peu » par « (ne...) pas beaucoup ».
Exemples	<p>Matthieu, ??-tu nous aider à déplacer le canapé ? = Matthieu, pouvais-tu nous aider à déplacer le canapé ? (≠ Matthieu, pas beaucoup-tu nous aider à déplacer le canapé ?) <u>Réponse juste</u> : Matthieu, peux-tu nous aider à déplacer le canapé ? <i>ou</i></p> <p>Matthieu ?? vous aider à déménager. = Matthieu (=il) pouvait vous aider à déménager. (≠ Matthieu pas beaucoup vous aider à déménager.) <u>Réponse juste</u> : Matthieu (=il) peut vous aider à déménager.</p>		<p>Il reste ?? de pain. = Il ne reste pas beaucoup de pain. (≠ Il reste avait pain.) <u>Réponse juste</u> : Il reste peu de pain.</p>

Source : Grammaire utile, Cheikh Abdou Khadre Dleylani CAMARA, p.33

Tableau 3 : Les homophones la/l'a/là

	La	L'a	Là
L'explication	Article défini (toujours placé devant un nom commun) ou pronom personnel (toujours placé devant un verbe).	« L'a » est mis pour « le/la » + « a », c'est-à-dire le pronom personnel complément « le » ou « la » + le verbe « avoir » conjugué à la 3 ^e pers. du sing.	Adverbe de lieu qui signifie « ici » ou adverbe de temps qui signifie « à cette époque ».
Le « truc » pour ne pas se tromper	Si aucune des solutions proposées dans les colonnes suivantes ne fonctionne, il faut en déduire que le mot s'écrit « la ».	Remplacer « l'a » par « l'avait ».	Remplacer « (...) là » par « ici » ou « à cette époque » (selon que « là » exprime le lieu ou le temps).
Exemples	?? cantine est fermée. (≠ ici/à cette époque/ l'avait cantine est fermée.) <u>Réponse juste</u> : La cantine est fermée. ou Vois-tu Camille ? Je ne ?? vois plus ! (≠ <i>Vois-tu Camille ? Je ne ici/à cette époque/ l'avait vois plus!</i>) <u>Réponse juste</u> : Vois-tu Camille ? Je ne la vois plus !	Il ne trouve plus sa clé. Il ne sait plus s'il ?? prise. = <i>Il ne trouvait plus sa clé. Il ne savait plus s'il l'avait prise.</i> (≠ <i>Il ne trouve plus sa clé. Il ne sait plus s'il ici/à cette époque prise.</i>) <u>Réponse juste</u> : Il ne trouve plus sa clé. Il ne sait plus s'il l'a prise.	Ne viens pas avant 16h ; je ne serai pas ??. = <i>Ne viens pas avant 16h ; je ne serai pas ici.</i> (≠ <i>Ne viens pas avant 16h ; je ne serai pas l'avait.</i>) <u>Réponse juste</u> : Ne viens pas avant 16h ; je ne serai pas là . ou En ce temps-??, régnait sur le royaume un horrible géant. = A cette époque , régnait sur le royaume un horrible géant. (≠ <i>En ce temps l'avait, régnait sur le royaume un horrible géant.</i>) <u>Réponse juste</u> : En ce temps- là régnait sur le royaume un horrible géant.

Source : Grammaire utile, Cheikh Abdou Khadre Dleylani CAMARA, p.36

Tableau 4 : Les homophones si/s'y

	Si	S'y
L'explication	<p>Conjonction de subordination qui exprime l'hypothèse (une action qui peut se produire mais ce n'est pas sûr) ou adverbe d'intensité qui signifie « tellement ».</p>	<p>« S'y » est mis pour « se » + « y ».</p>
Le « truc » pour ne pas se tromper	<p>Vérifier que « si » n'est pas suivi d'un verbe.</p>	<p>« S'y » précédant toujours un verbe, il suffit de vérifier que le mot qui suit est un verbe.</p>
Exemples	<p>Je ne sais pas ?? je vais venir. <i>Le mot placé juste derrière ?? n'est pas un verbe.</i> Donc, ?? = si. <u>Réponse juste</u> : Je ne sais pas si je vais venir. ou Il est ? petit qu'on ne le voit pas. <i>Le mot placé juste derrière ?? n'est pas un verbe.</i> Donc, ?? = si. <u>Réponse juste</u> : Il est si petit qu'on ne le voit pas.</p>	<p>Il ne sait pas ?? prendre. <i>Le mot placé juste derrière ?? est un verbe (« prendre »).</i> Donc, ?? = s'y <u>Réponse juste</u> : Il ne sait pas s'y prendre.</p>

Source : Grammaire utile, Cheikh Abdou Khadre Dleylani CAMARA, p.37

Tableau 5 : Les homophones davantage/d'avantage

	Davantage	D'avantage
Explication	Adverbe d'intensité, peut être employé sans complément.	Il est composé d'une préposition et d'un nom
Synonymes	Il peut être remplacé par : plus, encore, mieux, plus de	Il peut être remplacé par : de bénéfice, de profit
Exemples	Nous avons besoin d'étudier davantage pour obtenir de meilleures notes	Il n'y pas d'avantage pour un élève de tricher pendant l'évaluation

Source : Données du terrain 2024

Tableau 6 : Les homophones faim/fin

	Faim	Fin
Explication	Il appartient à la classe grammaticale des noms. Il démontre le besoin de quelque chose.	Il appartient également à la classe grammaticale des noms. Il peut aussi jouer le rôle d'adjectif dans une phrase. Il marque la finalité d'une chose
Synonymes	Il peut être remplacé par : manque de..., besoin de...	Il peut être remplacé par : mettre un terme
Exemples	Marie a très faim, puisqu'elle n'a rien mangé depuis ce matin.	Ces policiers ont mis fin aux jours de ce voleur.

Source : Données du terrain 2024

Il est à rappeler que notre travail de recherche porte uniquement sur les homophones grammaticaux.

2.5. Théories explicatives.

Le mot théorie vient du grecque *théoria* qui signifie *contempler, observer, examiner*. C'est un ensemble cohérent d'explications, de notions ou d'idées pouvant inclure les lois, les hypothèses, induites par l'accumulation de faits provenant de l'observation et de l'expérimentation. C'est également un ensemble de notions, de connaissances abstraites organisées en système avec une finalité didactique.

Dans le domaine des sciences, c'est la construction intellectuelle, hypothétique et synthétique, organisée en système et vérifiée par un protocole expérimental ; ensemble de lois formant un système cohérent et servant de base à une science, ou rendant compte de certains faits.

La connaissance des théories d'apprentissage aide à comprendre comment se déroule l'apprentissage mais permet également de concevoir des dispositifs de plus cohérents et plus efficaces. Pour concevoir ou mettre en œuvre un apprentissage, il est essentiel d'avoir une

connaissance de base quant à la manière la plus efficace de le faire apprendre. Une compréhension profonde des mécanismes de l'apprentissage à travers la connaissance des différentes théories est nécessaire à construire. Le principe est d'avoir suffisamment de recul par rapport à ces différentes théories pour être capable, sur la base de l'intégration de ces derniers, de concevoir et de mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage efficaces.

Trois principales théories sous-tendent notre recherche : le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme.

2.5.1. Le béhaviorisme

Le béhaviorisme est un courant psychologique apparu aux Etats-Unis en 1891. Les précurseurs sont (Watson, 1878-1958 ; Pavlov, 1849-1946 et Thorndike, 1874-1949). C'est une approche théorique basé sur l'observation de l'individu en interaction avec environnement et qui stipule que tout comportement est le résultat d'un stimulus. Fondé sur le concept du conditionnement, cette approche montre que l'environnement dans lequel on se trouve influence le comportement humain. Cette approche permet de comprendre comment les situations de classe déterminent les apprentissages. Elle s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle, chaque situation de classe peut créer des comportements particuliers chez les apprenants et les enseignants et déterminer les conditions de réussite scolaire.

Le béhaviorisme donne à l'enseignant le rôle central dans la mesure où c'est lui qui doit créer un environnement propice à l'apprentissage. Au travers d'un renforcement positif et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques. L'apprentissage dans ce cas s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et l'apprentissage par essais et erreurs. Pour le béhaviorisme, l'apprentissage est un changement de comportement que l'on doit pouvoir prouver. Il convient donc de dire qu'en ce qui concerne les exercices, l'apprenant devra faire le même exercice plusieurs fois en appliquant les règles de grammaire apprises jusqu'à ce qu'il trouve tout. Si l'apprenant parvient à faire le même exercice plusieurs fois sur la base des lois ou règles bien précises et trouver la totalité, il lui sera facile de faire les exercices du même genre puisqu'il emploiera la même procédure. Dans le cadre de notre recherche, cette théorie est utilisée dans la mesure où c'est l'enseignant qui conçoit des exercices et les intègre dans l'exercice et l'apprenant à son tour à la liberté de le refaire autant de fois qu'il veut afin d'assoir les notions

2.5.2. La théorie de l'intervention éducative.

Selon Lenoir (2006), l'intervention éducative est « un ensemble actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par élèves du processus d'apprentissage approprié ». C'est un concept qui met en exergue quatre modèles d'intervention à savoir le modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission), le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard), le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement) et le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche). Les deux derniers modèles à savoir les MIE 3 et MIE 4 sont ceux qui cadrent avec les objectifs spécifiques formulés par la présente étude. Tout simplement parce que ces deux modèles sont en adéquation avec les deux théories d'apprentissage utilisées.

Dans le MIE.3, la démarche d'apprentissage repose sur une investigation spontanée qui va conduire à une structuration aléatoire. L'élève lui-même s'engage à chercher même si ce dernier ne trouve pas la bonne réponse il se questionne de manière à trouver les indices pour solutionner le problème. Ici la pédagogie mise sur pied est celle du tâtonnement, celle de l'essai et de l'erreur. C'est donc dans ce sens que les applications numériques mettent à la disposition des apprentissages ludiques qui permettent non seulement à l'apprenant de construire son savoir, mais lui permettent également de construire ce savoir sans que ce dernier ne s'en rende compte. L'idée ici est de mettre l'apprenant face à un apprentissage qui n'est pas ennuyeux lorsqu'on sait déjà comment ces apprenants choisissent la langue allemande et les difficultés que l'apprentissage de cette langue pose aux élèves, à leur disposition un ensemble de ressources qui leur offrent des espaces d'apprentissage attrayant, des interfaces d'apprentissage interactifs qui stimule la métacognition. Dans ce modèle numéro 3, l'enseignant par la « **dévolution** » confie à l'apprenant son propre apprentissage, il devient donc ici autodidacte. L'enseignant prend donc la place du facilitateur, du mentor, du tuteur.

Il y'a également des interactions dans le dynamisme apprenant/savoir/enseignant sans compter la prise en compte des besoins de l'apprenant et la centration sur les interactions constructivistes de la relation éducative. Pour ce qui est du MIE 4, il se fonde sur la démarche ou investigation spontanée ; l'enseignant laisse l'élève mener les recherches avec les ressources qu'il

possède. Par la suite, l'enseignant en tant que facilitateur réoriente le travail de l'apprenant pour une structuration contrôlée qui, aboutira à une structuration régulée. Ce modèle initie à la recherche et permet de développer les performances. Elle favorise également le travail personnel de l'apprenant, les interactions dans la dynamique apprenant/savoir/enseignant, la centration sur les interactions constitutives de la relation éducative et la participation massive des apprenants par le travail d'équipe.

Ce modèle favorise mieux le travail collaboratif, le travail Co-construit. Ici, les élèves regroupés en petits groupes Co-construisent leurs apprentissages, ils interagissent dans un souci d'apprentissage commun. La mise en exergue du tutorat et/ou du mentorat sont visibles ici. A travers les applications numériques que proposent les TIC, l'enseignant n'est plus le seul formateur de l'élève. A la maison, le parent, le frère, l'ami peuvent suivre l'apprenant et l'aider dans son apprentissage en cas de difficulté. Les applications informatiques tant que jeux éducatifs, n'offrent pas seulement un paquet de jeux, mais offrent davantage des contenus (leçons) dont l'élève doit d'abord s'approprier avant d'aller jouer. L'avantage qu'offrent ces applications et ces images numériques est qu'elles favorisent l'apprentissage Co-construit et favorise le mentorat et le tutorat.

La présente théorie met également en exergue le concept de « **médiation** » et de « **médiatisation** » qui sont importants dans le processus enseignement/apprentissage. Le premier concept peut être considéré comme une modalité constitutive d'un objet donné de degré supérieur, lequel est précisément alors le rapport médiatisé (techno- pédagogie) considéré dans la réalité objective de l'interaction entre le sujet et l'objet, comme rapport réel, comme structure comportant un rapport, ce qui renvoie à la dialectique du réel, au processus d'apprentissage, Lenoir, (1993, p. 69). Autrement dit, la médiation est un moyen de négociation, de conciliation, d'arbitrage ou de résolution de conflits permettant d'atteindre les objectifs déterminés. C'est également la conciliation entre l'apprenant et le savoir faite par l'apprenant lui-même ou par l'enseignant.

Nous distinguons donc deux types de médiations ; **la médiation cognitive**, qui lie le sujet apprenant à l'objet de savoir et la médiation **pédagogico-didactique**, qui lie l'enseignant à la médiation cognitive. Dans la **médiation cognitive** encore appelée médiation interne, l'élève établit un rapport d'apprentissage direct avec le savoir prescrit par le curriculum en faisant recours à des processus cognitifs médiateurs (les schèmes mentaux). Quant à la **médiation pédagogique-didactique** ou médiation externe, elle fait appel aux dimensions didactiques psychopédagogiques (rapport aux élèves) et aux dimensions didactiques (rapport au savoir prescrit) afin de mettre en

œuvre les conditions jugées les plus possible à l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive Lenoir (op.cit.).

Le second (**médiatisation**) quant à lui est le processus par lequel on fait passer une information, un savoir, un enseignement à travers un média. Cette médiatisation de l'apprentissage et de l'enseignement désigne l'utilisation dans les situations didactiques des technologies de l'information et de la communication en vue d'optimiser les processus enseignement/apprentissage. Il s'agit dans le cas de la présente étude de faciliter l'apprentissage d'une langue (allemand) à des apprenants qui l'appréhendent difficilement et qui parfois sortent de l'enseignement secondaire sans toutefois l'avoir maîtrisée et souhaitent approfondir l'apprentissage cette langue à l'université. L'influence des médias sur la perception de l'homme et de la réalité est vérifiée. Cette médiatisation favorise donc la formation de l'image de toute la réalité sociale et même des constructions médiatiques, (Pisarek, 2006). La médiatisation est donc un processus de soumission aux médias (Malgorzata, 2011). C'est un processus de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation et communication médiatisées, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés occupe une place importante (Charlier et Daele. 2007). C'est encore la diffusion d'un sujet, d'un objet ou d'un individu par les médias (Hachette, 2000).

Le choix porté sur ces théories trouve sa justification dans le paradigme en vigueur dans les écoles au Cameroun à savoir l'approche par les compétences (APC), qui voudrait que lors des séances d'apprentissage, les apprenants soient au centre de leur apprentissage et construisent le savoir par eux-mêmes et que l'enseignant ne soit qu'un médiateur. Par ailleurs, ce choix se justifie aussi par l'influence qu'a la technopé-dagogie sur les apprentissages. Les médias aujourd'hui accessibles à toutes les couches sociales offrent un avantage pédagogique exploitable. Aussi, cela permet à l'enfant de voir à quel niveau il est et d'être recadré par l'enseignant puisque l'erreur est admise et même considérée comme un moyen d'apprentissage. Alors, avec ces théories citées l'enseignant pourra intervenir auprès des apprenants pour aider ceux-ci à mieux organiser, mieux comprendre leur apprentissage.

2.5.3. Le constructivisme

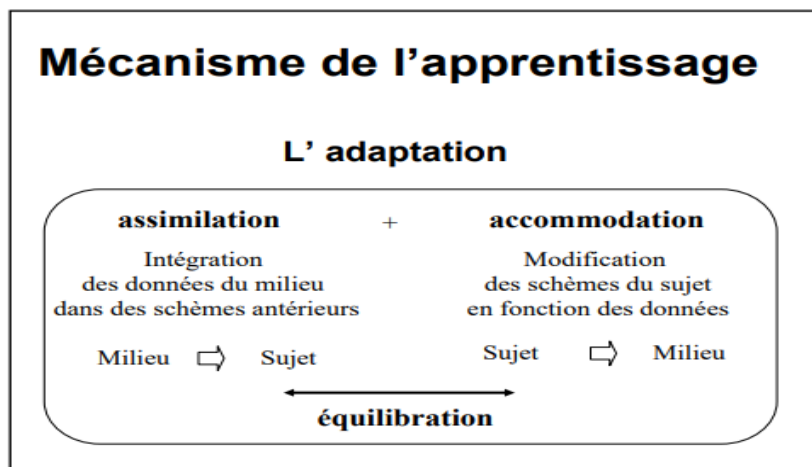
La théorie constructiviste a été mise sur pied par Piaget (1896-1980). Elle est fondée sur le principe selon lequel, la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. La théorie constructiviste est centrée sur l'individu ; l'accent est également mis ici dans

l'interaction apprenant-enseignant et apprenant-apprenant. Le rôle de l'enseignant dans cette théorie est d'aider les apprenants à apprendre.

L'idée fondamentale du travail de Piaget est celle des structures mentales, qui renvoient essentiellement à la construction d'une organisation intellectuelle qui guide nécessairement le comportement de l'apprenant. Selon Piaget, l'individu, pour se développer dans son environnement, doit nécessairement passer par trois processus :

- Assimilation : processus d'adaptation par lequel un individu associe de nouvelles informations ou expériences à des schémas existants. Pour Piaget, ce processus est la condition de toute appréhension, par les systèmes cognitifs ou les schèmes, des réalités auxquelles ils sont confrontés ou avec lesquelles ils entrent en interaction. L'expérience n'est pas adaptée mais elle est interprétée ou modifiée de telle sorte qu'elle fonctionne avec les schémas existants.
- Accommodement : est un processus complémentaire qui consiste à modifier légèrement un schème afin d'y intégrer les nouvelles informations que nous avons acquise par assimilation. Selon Piaget, c'est l'une des clés du développement cognitif. Grâce à l'accommodement, nous organisons nos pensées, améliorons nos compétences et ajoutons nos stratégies.
- La conceptualisation : cette partie met en évidence une restructuration périodique.

Figure 3 : Mécanisme d'apprentissage (Robinault, s, d)



En ce qui concerne la méthode, dans un modèle constructiviste, le savoir est ouvert à la négociation et en ce sens, le contexte social joue un rôle majeur dans l'apprentissage. L'apprentissage s'articule autour de plusieurs activités pédagogiques :

- Des discussions ou débats entre élèves ;
- Des expérimentations autonomes ;
- Des recherches autonomes de solutions à un problème ;
- Des découvertes de concepts à partir d'exemples ;
- Des projets pédagogiques ;
- Des travaux en groupes ...

• **Implication du constructivisme pour l'enseignant**

L'enseignement consiste plutôt à mettre les significations de l'apprenant au défi. Une vision constructiviste de l'éducation valorise donc une pédagogie active et non directive et donne priorité à des aspects tels qu'un contexte réel d'apprentissage, un enseignement-soutien plutôt qu'un enseignement-intervention, la découverte guidée, l'encouragement à explorer divers points de vue sur un thème, l'apprentissage collaboratif, une approche par projet, etc. Ses contributions sont :

- Pose des questions aux élèves
- Stimule la curiosité des élèves
- Met les conceptions de ses élèves à l'épreuve
- Guide l'élève au besoin
- Oriente l'élève non pas vers des buts d'enseignement définis à l'avance, mais vers l'élaboration d'une interprétation personnelle des choses.

• **Implication du constructivisme pour l'apprenant**

L'enseignant a notamment pour tâche d'offrir un environnement d'apprentissage riche et stimulant à l'apprenant. Son rôle est :

- Rôle proactif car il est un décideur dans sa démarche de construction du savoir, bien qu'il soit accompagné par l'enseignant.
- S'appropriier le problème posé, y investir ses connaissances initiales, accepter la déstabilisation et reconnaît la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir progresser.

- **Avantages et limites du constructivisme**

Le modèle constructiviste de l'apprentissage est caractérisé par plusieurs spécificités qui sont les suivantes :

- Mettre l'apprenant au centre du processus éducatif à travers l'activation de son rôle, et permet à l'apprenant de découvrir et de mettre en œuvre des activités.
- Donne à l'apprenant la possibilité de représenter le rôle des scientifiques, de développer ce qui a une tendance positive envers la science et les scientifiques et à la communauté et ses problèmes.
- Fournit à l'apprenant la possibilité de pratiquer le processus des sciences.
- Permet à l'apprenant la possibilité de discussion et de dialogue avec les autres apprenants ou avec l'enseignant, ce qui contribue à faire le dialogue et le rendre actif.
- Relie le modèle constructiviste de l'apprentissage entre la science et la technologie, qui donne aux apprenants la possibilité de voir l'importance de la science pour la société et le rôle de la science pour résoudre les problèmes sociaux
- Permet aux apprenants de penser d'une manière scientifique, et cela aide à développer leur pensée scientifique.
- Prévoit la possibilité pour les apprenants de réfléchir sur le plus grand nombre possible de solutions pour un seul problème, ce qui encourage l'utilisation de la pensée créatrice, et donc son développement chez les élèves
- Le modèle constructiviste de l'apprentissage encourage au travail en groupe et l'apprentissage collaboratif, ce qui aide les apprenants à développer l'esprit de coopération et de travailler en équipe.

Comme toutes les théories, celle de constructivisme a aussi les limites. On peut citer quelques-uns :

- L'idée d'une simple accumulation du savoir : la pédagogie constructiviste reste très limitée pour comprendre les difficultés et les erreurs et à plus forte raison, pour apporter les moyens d'y remédier.
- Les constructivistes ne rendent pas compte du traitement des situations spécifiques pour les apprenants.
- Elle ne permet pas de répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi dans certains cas n'apprend-on pas ou ne retient-on pas les enseignements malgré les explications ?
- Pourquoi certains savoirs nouveaux se désagrègent-ils après quelques semaines ou quelques années pour être remplacés par les savoirs élémentaires ?

Dans le cadre de notre recherche, cette théorie apparaît dans la mesure où elle aide au développement de l'apprenant et l'amène à plus d'efficacité. Elle aide les apprenants à développer une compréhension personnelle de ce qu'ils apprennent, ce qui est important pour la rétention. Elle aide également les apprenants à acquérir des connaissances ainsi que les compétences par le biais d'activités et d'expérience avec les pairs, des enseignants ainsi que d'autres membres de la communauté.

2.6. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon les cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes. Elle est donc une proposition provisoire, une présomption qui demande à être vérifiée. Dès lors, l'hypothèse sera confrontée, dans une étape ultérieure de la recherche, à des données d'observation. Quivy & Campenhoudt (1995), p.139.

Le Robert, dictionnaire français (nouvelle édition), (2012), définit l'hypothèse de plusieurs manières différentes. Cependant la définition qui retient notre attention est la suivante : « c'est proposition admise provisoirement avant d'être soumise au contrôle de l'expérience ».

Pour mener à bien notre étude et atteindre ses objectifs, nous devons faire des suppositions de réponses aux questions posées qui nous permettront de mener de façon logique notre étude.

2.6.1. Hypothèse principale

L'utilisation des exercices en classe de français langue seconde influence positivement l'apprentissage des homophones grammaticaux, en ceci qu'elle est une véritable source de motivation pour les apprenants.

2.6.2. Hypothèses spécifiques

H1 Le contenu proposé par l'exerciceur en classe de français langue seconde impact positivement sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

H2- Les exercices proposés par l'exerciseur en classe de français langue seconde déterminent l'apprentissage des homophones grammaticaux.

H3- Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel.

2.7. Définition des variables et indicateurs

Une variable est une grandeur observée sur un ensemble des sujets. Elle prend des valeurs mesurables ou non, différentes selon tel ou tel individu. Elle émerge de la problématique posée par le chercheur et est liée aux hypothèses proposées.

Pour Grawitz (1994), «la variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'expérience ou l'enquête, c'est le facteur qui modifie en relation avec d'autres et se sont donc ces fluctuations qui constituent l'objet de recherche ».

On distingue de façon générale deux types de variable : la variable indépendante (VI) qui est le facteur que manipule ou étudie l'expérimentateur et la variable dépendante (VD) quant à elle permet de mesurer la réponse participante sa valeur est déterminée par la première, elle est généralement quantitative.

- **La variable indépendante**

Selon Grawitz (2004 p.326), « la variable indépendante est celle dont essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante ». Dans le cadre de notre recherche, la variable indépendante est l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde pour une meilleure acquisition des homophones grammaticaux.

- Modalité 1 : Le contenu proposé par l'exerciseur
 - ❖ Indicateur 1 : Contenus textuels (cours/leçons)
 - ❖ Indicateur 2 : Contenus audio-visuel (son/images)
- Modalité 2 : Les exercices proposés par l'exerciseur
 - ❖ Indicateur 1 : Question à choix multiple (QCM, quizz)
 - ❖ Indicateur 2 : Feedback immédiat
- Modalité 3: l'utilisation des exerciciels améliore les performances des apprenants.

- **La variable dépendante**

Dans notre recherche, la variable indépendante est l'apprentissage des homophones grammaticaux.

- Modalité 1 : Maîtrise de l'orthographe (orthographe grammaticale, orthographe lexicale)
 - ❖ Indicateur : Pas du tout D'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord
- Modalité 2 : Maîtrise de la grammaire (les règles d'accords, les classes grammaticales)
 - ❖ Indicateur : Pas du tout D'accord, pas d'accord, d'accord, tout à fait d'accord

Tableau 4: Tableau synoptique

	Questions de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs de l'étude	Variables de l'étude	Modalités	Indicateurs
Utilisation des exercices en classe de français langue seconde dans L'enseignement/apprentissage de l'orthographe des homophones grammaticaux : cas du sous-cycle d'observation du secondaire.	Question principale Quelle est l'influence de l'utilisation des exercices en classe de français langue seconde sur l'apprentissage des homophones grammaticaux ?	Hypothèse générale L'utilisation des exercices en classe de français langue seconde influence positivement l'apprentissage des homophones grammaticaux	Objectif général démontrer l'influence positive de l'utilisation des exercices en classe de français langue seconde sur l'apprentissage des homophones grammaticaux	Variable indépendante Utilisation des exercices en classe de français langue seconde Variable dépendante L'apprentissage des homophones grammaticaux	Modalité 1 Le contenu proposé par l'exerciseur Modalité 2 Les exercices proposés par l'exerciseur Modalité 1 Maitrise de l'orthographe Modalité 2 Maitrise de la grammaire Modalité 3 Maitrise la prononciation	Contenus textuels (cours/leçons) Contenus audio-visuel (son/images) Questions à choix multiple (QCM, quizz) Feedback immédiat Pas du tout D'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord Pas du tout D'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord Pas du tout D'accord Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord
	Question spécifique N°1 Quel est l'impact du contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde sur la maîtrise de l'orthographe des	Hypothèse spécifique N°1 Le contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde a un impact positif sur la maîtrise de	Objectif spécifique N°1 Montrer l'impact positif du contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde	Variable indépendante 1 Le contenu proposé par l'exerciseur	Contenus textuels (cours/leçons) Contenus audio-visuels (sons/images)	Pas d'accord D'accord Tout à fait d'accord

homophones grammaticaux ?	l'orthographe des homophones grammaticaux	des	sur la maîtrise de l'orthographe.			
Question spécifique N°2	Hypothèse spécifique N°2	Objectif spécifique N°2	Variable indépendante 2	Questions à choix multiple (QCM, quizz)	Pas du tout D'accord	
Quelle est l'influence des exercices proposés par l'exerciseur sur la maîtrise des homophones grammaticaux.	Les exercices proposés par l'exerciseur en classe de français langue seconde déterminent la maîtrise de la grammaire	Montrer que les exercices proposés par l'exerciseur en classe de français langue seconde influence la maîtrise de la la grammaire	Les exercices proposés par l'exerciseur	Feedback immédiat	Pas d'accord	D'accord
Question spécifique N°3	Hypothèse spécifique N°3	Objectif spécifique N°3	Variable indépendante 2	Questions à choix multiple (QCM, quizz)	Pas du tout D'accord	
Quelle différence significative existe-t-il une entre les apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel.	Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel.	Démontrer que l'utilisation de l'exerciciel améliore les performances des apprenants.	La différence significative entre la moyenne des apprenants	Feedback immédiat, Test avec l'exerciciel	Pas d'accord	D'accord

En somme nous avons présenté le cadre théorique et le cadre conceptuel de cette recherche. Cette partie a permis de ressortir les théories du sujet, les concepts liés à cette étude, la revue de la littérature et les hypothèses liées à ce sujet. Pour répondre à la problématique qui porte sur l'impact ou encore influence l'utilisation des exercices peut-elle avoir sur l'enseignement/apprentissage pour la bonne orthographe des homophones grammaticaux en classe de français, nous avons fait le choix d'une méthodologie de recherche que nous nous proposons de décrire dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Selon le *Dictionnaire Larousse du XXème siècle*, (1927-1933), la méthodologie est une étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées. La méthodologie est l'ensemble des étapes à franchir et des procédés à utiliser pour obtenir une connaissance scientifique.

« La méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique de recherche à caractère scientifique ou un autre. » Hanini (2008). Nous pouvons ainsi dire que la méthodologie est un texte explicatif sur la méthode choisie pour effectuer une recherche. Pour Anger (1992), la méthodologie de recherche est l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique. Elle renvoie à l'ensemble des techniques et méthodes que le chercheur utilise pour mener une étude. Elle exprime 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, p.83). En outre selon Gautier (1992), la méthodologie est l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité. Le chercheur pour mener à bien son enquête ou son étude utilise un ensemble de procédures et de technique selon le type de recherche qu'il a choisi.

Ce chapitre explique la méthode de recherche utilisée de façon détaillée : le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, déterminer la taille de l'échantillon de l'étude en décrivant la technique d'échantillonnage choisie. Ce chapitre indique également les instruments de collecte des données tout en décrivant aussi sa structure. Tout au long de ce chapitre, nous lancerons des jalons de l'analyse des données, et le logiciel utilisé.

3.1. Type de recherche

En recherche, il existe de nombreuses méthodes de collecte de données parmi lesquelles : la recherche descriptive qui est chargée de décrire les caractéristiques de la réalité pour mieux la comprendre. Dans ce type de recherche, les résultats n'ont pas d'évaluation qualitative, ils ne sont utilisés que pour comprendre la nature du phénomène étudié. La recherche explicative, elle est chargée d'établir des relations de cause à effet qui permettent des généralisations pouvant être étendues à des réalités similaires. La recherche qualitative qui est

fréquemment utilisée en sciences sociales, elle ne cherche pas à quantifier ou à mesurer, elle consiste plus souvent à recueillir des données verbales pour une démarche interprétative. La recherche corrélacionnelle qui se réfère aux études ayant pour but d'explorer et de vérifier des relations entre deux variables ou plus. Il faut noter qu'en recherche corrélacionnelle, le chercheur ne tente pas de contrôler les variables. La méthode expérimentale est une méthode de recherche qui vient des sciences de la nature mais elle est également employée en sciences humaines notamment en psychologie. Elle permet de vérifier si une variable, une des caractéristiques des indices observés exercent une influence sur une autre variable. A partir du sujet de recherche, des hypothèses et objectifs sus formulés, la présente recherche a été guidée vers une recherche qui se veut quantitative. Ce volet quantitatif de cette étude est de nature expérimentale car il a permis de vivre de prêt les situations de classe et cette expérience de soumettre l'échantillon d'étude à des enseignements avec les méthodes d'enseignement médiatisées. Il a permis également à travers une expérience de trier avec minutie les éléments nécessaires à cette étude. Ainsi, cette recherche va donc permettre de vivre les situations didactiques en rapport avec l'implémentation des méthodes d'enseignement médiatisées dans les établissements d'enseignement secondaire. La méthode expérimentale choisie ici dans ce travail a été inspirée des sciences dures notamment les sciences physiques et chimiques. Il est donc question de part cette méthode de mener des expériences avec des groupes dits expérimentaux et témoins en situation de classe avec les deux méthodes d'enseignement médiatisées proposées. La recherche quantitative à approche expérimentale de cette étude a en outre été choisie pour permettre de mesurer dans un premier temps le degré de difficulté que les apprenants ont à assimiler les savoirs en rapport avec les notions abstraites, mais aussi de mesurer l'importance et la validité des méthodes médiatisées proposées comme palliatifs à l'enseignement-apprentissage en général et à l'enseignement-apprentissage de la grammaire en particulier. Elle nous permettra de chiffrer les résultats pour le groupe témoin ainsi que pour le groupe expérimental

3.2. Présentation du site de l'étude

3.2.1. Localisation du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs

Le Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs (COSBIE) est un établissement secondaire avec premier et second cycles de l'enseignement général, et un second cycle de l'enseignement technique commercial. Il a un sous-système anglophone et un sous-système francophone. Il est situé dans le département du Mfoundi plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé VIème

au quartier Simbock. Le relief et le paysage de l'établissement garantissent aux apprenants un cadre propice à une éducation sans dispersion, une concentration sans autre choix pour des résultats satisfaisants.

3.2.2. Organisation de l'établissement

Le Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs (COSBIE) a été créé en 2004. Monsieur John Ngongkum est l'actuel principal de cet établissement Le Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs est bien organisé avec plusieurs membres du personnel pour son bon fonctionnement.

Le Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs est un établissement laïc qui reçoit les élèves de tout horizon. Il est structuré comme suit : Le bureau du Principal, Un bloc administratif, 19 salles de classes (ceci avec le principe de classes éclatées) donc deux 6ème, deux 5èmes, Une 4ème esp, une 4ème all, une 3ème all, une 3ème esp, une 2nde A4 esp, une 2^{nde} A4 All, une 2nde c, une 1ère A4 all, une 1ère A4 esp, une 1ère C, une 1ère D, une Te A4 All, une Te A4 esp, une Te D et une Te C, pour le système francophone, Deux salles d'informatique, Une salle des professeurs, Quatre bureaux de censeurs, Un bureau pour le préfet des études, Une intendance, Une infirmerie Une cantine.

3.2.3. Justification du site de l'étude

Le choix de cet établissement réside dans sa position géographique. Il se trouve en plus dans une zone enclavée et d'accès facile. Nous avons également souhaité faire cette expérience dans un établissement ayant une salle d'informatique avec une connexion internet. Une autre raison ayant encouragé ce choix est notre familiarité avec le personnel administratif de l'établissement ; ceci a rendu l'accès facile à notre population d'étude

3.3. Définition de la population d'étude

Une population d'étude est un ensemble d'individus ou d'unités statistiques retenus pour une recherche. Ensemble d'éléments possédant les informations désirées pour répondre aux objectifs de l'étude. D'après Angers (1997, p.226) *la population d'étude représente l'ensemble des éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distingue d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation.* Trudel et Antonius (1991) définissent la population d'étude comme : « l'ensemble de Abus les individus, objets, imités statistiques qui composent cette population ». Et pour Aktouf (1987), il s'agit de l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations. Notre

recherche aura donc pour population d'étude les apprenants du cycle d'observation du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs de Yaoundé ainsi que les enseignants de français. Nous avons choisi cet établissement à cause de la présence de deux salles d'information alimentés par un wifi ainsi que l'accessibilité des apprenants et des enseignants dans ces salles. On distingue deux groupes de population : la population cible et la population accessible.

3.3.1. Population cible

La population cible est celle qui est concernée par l'étude (la collecte des données). Pour Meter (1990) cité par Johnston et Sabin (2010) La population cible désigne tous les membres d'un groupe concerné par une étude. Pour ce qui est de notre population cible, il s'agit des élèves du cycle d'observation, c'est-à-dire les élèves des classes de sixième et cinquième du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs de Yaoundé et les enseignants de français. Notre choix c'est porté sur ce cycle en ceci qu'une bonne maîtrise de l'orthographe dans ce cycle permettra aux apprenants de continuer sans problème jusque à la fin de leur étude et même dans leurs différents écrits.

3.3.2. Population accessible

La population accessible est une partie de la population cible que nous pouvons facilement atteindre. De plus, la population accessible fait référence à l'ensemble des individus dont dispose le chercheur et à qui s'adresse l'étude. Dans ce contexte, il s'agit des élèves présents lors de l'expérimentation. La population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants de français, des élèves de sixième et cinquième du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs de Yaoundé inscrits pour le compte de l'année scolaire 2023/2024.

3.3.2.1. Caractéristiques de la population de l'étude

La population de l'étude est constituée des élèves de la classe de sixième et de cinquième du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs. Notre recherche porte essentiellement sur la classe de sixième et cinquième en raison de leur âge moyen qui varie entre 09, 11, 12 et 14 ans. En effet, le sous-cycle d'observation, plus précisément les classes de sixième et cinquième sont des classes dans lesquelles on initie les apprenants.

Tableau 5 : Caractéristiques de la population d'étude (les élèves)

Caractéristiques de la population d'étude	
	Age
	Sexe
	Statut

Source : Enquête de terrain 2024.

Ce tableau présente les caractéristiques de la population d'étude choisie pour la présente recherche. Autrement dit, cette population se caractérise par l'âge, le sexe et le statut des sujets. Le sexe ci désigne principalement le genre, il est donc important de catégoriser l'échantillon de cette étude en deux genres d'une part masculin et d'autre part féminin. Le statut quant à lui revient à dire si le sujet est nouveau dans la classe ou alors, il est redoublant.

En ce qui concerne les enseignants, la caractéristique principale était d'être enseignant de français langue seconde dans l'enseignement secondaire francophone, être également enseignant formé dans une École Normale Supérieure de l'enseignement général au Cameroun.

Tableau 6 : Présentation de la population d'étude (les élèves)

Spécificités	Effectifs		Total
	Garçons	Filles	
Sexe			
Effectif normal	52	58	110
Redoublants	02	02	04
Total	54	60	114

Source : Enquête de terrain 2024

Ce tableau permet de comprendre les spécificités de la population qui a été choisie. Il en ressort que sur cent quatorze (114) élèves, on en compte soixante (60) élèves de sexe féminin dont deux (02) redoublantes et cinquante-quatre (54) élèves de sexe masculin avec deux (02) redoublants.

3.3.3. Critères de sélection des sujets

3.3.3.1. Critères de sélection pour les sujets de l'expérimentation.

Plusieurs critères ont été retenus pour les élèves. Tout d'abord, considérant l'âge des apprenants, le principal critère était la classe des apprenants, il fallait être inscrit en classe de 6^{ème} ou en classe de 5^{ème} pour le compte de l'année scolaire 2023-2024.

Tableau 7 : Critères de sélection des sujets.

Critères de sélection des sujets

Être apprenant en classe de 6^{ème} ou 5^{ème}
Être apprenant au Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs
Avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire 2023-2024

Source : Enquête de terrain 2024

Au regard de ce tableau n°4, les critères de sélection des sujets se résument principalement en trois (03) critères dont les plus importants à prendre en compte étaient avoir payé sa scolarité pour le compte de l'année scolaire en cours et appartenir aux classes choisies pour l'expérience.

3.3.3.2. Critères de sélection pour les sujets pour le questionnaire. (Les enseignants)

Pour ce qui est du critère de sélection chez les enseignants qui devaient répondre aux questionnaires, le principal critère était le diplôme. En outre, il fallait être enseignant de français langue seconde en service dans un établissement secondaire de la région du centre. Par ailleurs, être titulaire d'un DIPES 1 ou DIPES 2. Il fallait avoir une ancienneté d'au moins cinq ans sur le terrain.

Tableau 8 : Critères de sélection pour les sujets du questionnaire.

Critères de sélection pour les sujets

Être PLEG ou PCEG de français langue seconde
Être titulaire d'un DIPES I ou d'un DIPES II en Lettres modernes françaises.
Avoir une ancienneté d'au moins cinq ans dans l'enseignement du français.
Être en service dans un établissement d'enseignement secondaire dans la région du centre.

Source : Enquête de terrain 2024

Au regard de ce tableau n°5, les critères de sélection des sujets se résument principalement en quatre (04) critères dont les plus importants à prendre en compte étaient être titulaire d'un DIPES I ou d'un DIPES II en Lettres Modernes Françaises et être en service dans un établissement d'enseignement secondaire dans la région du centre.

3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon

L'échantillonnage est un processus de sélection d'un groupe d'individus qui va être interrogé dans le cadre d'une étude et qui symbolise une population de référence.

L'échantillonnage est une technique qui consiste à faire porter une observation sur un petit nombre d'individus appartenant à l'univers de l'enquête, individus choisis de telle sorte que l'on puisse valablement affirmer que les caractères observés sur cet échantillon sont également présents et dans les mêmes proportions de la population sur laquelle il a été prélevé. Rongere, (1976, p.62),

L'échantillon, quant à lui, est l'ensemble des individus sélectionnés dans la population pour être enquêtés.

3.4.1. Technique d'échantillonnage

Les techniques d'échantillonnages sont différentes en fonction des domaines de recherches et du type d'étude mené. Quelle que soit la nature de l'étude, on distingue deux principales approches permettant de construire un échantillon : la méthode aléatoire ou probabiliste et la méthode non aléatoire ou non probabiliste. Dans la méthode probabiliste, chaque unité a une chance que l'on puisse quantifier d'être sélectionnée. On sélectionne un échantillon dans lequel la randomisation est utilisée par choix et que chaque unité de la population accessible à la même chance qu'une autre d'être dans l'échantillon. Elle est composée de plusieurs types d'échantillonnage parmi lesquels : échantillonnage aléatoire simple, échantillonnage systématique, échantillonnage stratifié, échantillonnage en grappes. La méthode non aléatoire ou non probabiliste quant à elle ne donne pas la possibilité à tous les éléments d'être choisis. La sélection repose sur un choix raisonné donc elle consiste au choix délibéré des individus pour constituer l'échantillon en fonction de leurs objectifs, caractéristiques et connaissances. Elle comporte plusieurs types d'échantillonnage parmi lesquels : l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage par convenance, l'échantillon par jugement ou a priori et l'échantillonnage référence ou boule de neige.

Dans le cadre de notre étude, nous allons utiliser la méthode aléatoire pour multiplier les chances de représentativités de l'échantillon et plus précisément l'échantillonnage aléatoire simple qui consiste à choisir des individus de telle sorte que chaque membre de la population a une chance égale de figurer dans l'échantillon. Ce choix peut se faire avec remise ou sans remise : avec remise, un individu peut être choisi plusieurs fois et sans remise, un individu déjà choisi ne peut l'être de nouveau. Elle peut être effectuée en anonymisant les membres de la population mère, puis en donnant un numéro à chacun et en choisissant les numéros au hasard. On peut espérer un échantillon représentatif puisque la méthode donne à chaque individu de la population une chance égale. Notre enquête a été réalisée sur un échantillon de 60 élèves dont trente (30) pour le groupe contrôle et trente (30) pour le groupe expérimental. Pour obtenir l'échantillon de travail nous avons choisis les élèves de façon aléatoire dans les classes de sixième et cinquième donc trente en sixième et trente en cinquième. Pour le groupe expérimental, nous avons également choisis aléatoirement trente élèves et les trente autres élèves de façon aléatoire pour le groupe contrôl.

En ce qui concerne l'échantillon des enseignants, nous avons travaillé avec vingt enseignants obtenus par un échantillonnage à choix raisonné. En effet, le choix des enseignants était fonction de certaines modalités au rang desquelles l'expérience professionnelle. Les enseignants sélectionnés étaient non seulement ceux qui respectaient ce critère, mais aussi ceux qui ont donné leur accord pour prendre part à la recherche. De plus, les enseignants ont été informés de la collecte, du jour de la collecte, et ceux qui ont répondu au questionnaire étaient ceux des enseignants qui non seulement étaient présents dans les établissements, mais également ceux qui avaient accepté répondre au questionnaire.

3.4.2. Échantillon de l'étude.

Un échantillon est une partie d'un ensemble statistique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujet nécessaire et suffisant aux besoins de la recherche. Sa taille est fonction du nombre de question de recherche, des variables à examiner, du volume de la population ciblée, du caractère macroscopique ou microscopique de l'approche. Autrement dit, le besoin d'échantillon répond tout simplement à un double principe d'économie et d'adaptation à la réalité facilitant et réduisant ainsi la recherche. Au niveau de l'importance que revêt l'échantillon, il se doit impérativement d'être représentatif de la population cible, afin d'obtenir les résultats fiables et crédibles. D'après Miles et Huberman (2006), « l'échantillon de recherche est un sous-ensemble de la population de recherche. C'est un nombre limité d'individus extrait d'une population de façon à ce qu'il soit représentatif de cette population. Selon Angers (1992, p.240) l'échantillon désigne « cette partie de la population auprès de laquelle les informations seront recueillies ».

Dans cette étude, l'intérêt est porté sur les apprenants du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs. Ainsi, l'échantillon s'élève à soixante (60) apprenants issus des classes de sixième et cinquième du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs. Nous avons choisi de travailler avec un échantillon d'étude constitué de soixante apprenants répartis en deux groupes : Un groupe témoin constitué de trente (30) apprenants et un groupe dit expérimental constitué de trente (30) apprenants. Les deux groupes ont donc participé à l'expérience mais pas de la même manière. Le premier groupe qui a suivi les cours avec la méthode d'enseignement classique est le groupe témoin. Il a fait par la suite des exercices sur papier à travers la technique du feedback. Le second groupe est le groupe expérimental, constitué de trente (30) apprenants. Ils ont suivi le cours sur ordinateur et ont fait les exercices sur ordinateur, avec le logiciel Kebisu en utilisant

la technique de l'étayage. Chaque échantillon est pris dans une classe de sixième différente de l'autre.

Tableau 9 : Répartition de l'échantillon selon les différents groupes

Classes	Effectifs	Pourcentage
Groupe témoin	30	50
Groupe expérimental	30	50
Total	60	100

Source : Enquête de terrain 2024

3.5. Méthode de collecte des données et instruments de collecte des données

3.5.1. Méthode de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous allons étudier l'influence des exerciciels dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des homophones grammaticaux ou encore montrer que les exercices ont une influence positive dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe des homophones grammaticaux. Il est donc question d'un rapport d'influence entre la variable indépendante qui est l'utilisation des exerciciels pour une meilleure acquisition des homophones grammaticaux et la variable dépendante qui est l'enseignement/apprentissage (de l'orthographe) des homophones grammaticaux. Le type de recherche qui convient mieux à cette étude est la méthode de recherche quantitative. Quant à la collecte des données, nous utiliserons le questionnaire pour collecter les données auprès des enseignants et l'expérimentation pour collecter les données des apprenants. Cette dernière implique l'introduction d'un traitement ou d'une intervention dans la situation de recherche qui a pour effet de modifier l'environnement. A cet effet, Fortin (1996) pense que :

La recherche expérimentale se distingue des autres devis de recherche en ce sens qu'avec elle, le chercheur prend une part active en introduisant une intervention ou un traitement et en évaluant auprès des groupes les effets de cette intervention ou traitement sur d'autres variables. La recherche expérimentale est celle qui convient mieux pour vérifier les relations de causes à effet entre les variables. La variable qui est manipulée c'est-à-dire qui est contrôlée par le chercheur est appelée variable indépendante. La variable mesurée sur laquelle s'exerce les effets de la variable indépendante se nomme variable dépendante.

3.5.2. Méthode quantitative : Une démarche expérimentale

La recherche expérimentale en général vise à vérifier et à expliquer les relations de causes à effets entre les variables. Le chercheur vise à démontrer l'influence d'une variable indépendante sur une variable dépendante en manipulant la variable indépendante. Pour

Tremblay (2010), il s'agit de: « choisir des sujets aussi similaires que possible, de les soumettre à des interventions identiques dans des circonstances strictement comparables en ne faisant qu'un facteur en vue d'élucider une question définie ».

Les études expérimentales se situent à un niveau de recherche plus élevé sur le plan de la connaissance que les recherches descriptives et corrélationnelles. La méthode expérimentale occupe une place de premier plan en sciences humaines. Une étude expérimentale présente trois caractéristiques :

- L'intervention ou le traitement dans la situation de recherche, l'établissement d'un groupe de contrôle et la répartition aléatoire des participants dans les groupes expérimentaux et de contrôle.
- L'intérêt d'utiliser une telle méthode vient du fait que l'expérience nous permet de prouver ou rejeter une hypothèse, de définir et réduire les variables de l'étude et également de contrôler les observations en faisant varier un facteur pendant qu'on maintient les autres constants dans le but d'observer ses effets sur le phénomène d'étude. La recherche expérimentale permet un contrôle maximum des variables qu'on manipule. Elle peut être appliquée dans divers domaines d'études.
- Elle consiste à contrôler la validité d'une hypothèse au moyen d'épreuves répétées au cours desquelles on modifie un à un les paramètres de situation afin d'observer les effets induits par les changements. Dans la recherche expérimentale, on procède à une suite de vérifications in situ dont les conditions sont fixées par un protocole qui peut être repris à l'identique par tout nouvel expérimentateur.

À cet effet, il existe plusieurs formes de devis expérimentaux à savoir les devis expérimentaux véritables et les devis quasi-expérimentaux. Pour les devis expérimentaux véritables, ils sont conçus de manière à assurer le plus grand contrôle possible dans la recherche des causes. Un contrôle expérimental véritable doit comporter trois éléments essentiels à savoir : la manipulation, le contrôle et la randomisation. La randomisation permet notamment de pallier l'enjeu capital qu'est la prise en compte des facteurs de confusions mesurés ou non Bonell, Hargreaves et al. (2011). La manipulation quant à elle consiste en l'introduction d'une intervention ou d'un traitement, le contrôle fait allusion à l'utilisation d'au moins un groupe de contrôle, la randomisation enfin consiste à répartir aléatoirement des sujets dans les groupes expérimentaux et de contrôle.

D'une manière générale, la méthode expérimentale en psychologie est une méthode par laquelle l'on étudie le lien de causalité qui existe entre des phénomènes ou des événements internes ou externes à un sujet et la modification de comportement de ce sujet Mareau, et Al (2006). Parler de méthode dans ce cas renvoie à un nombre d'étapes : isoler les variables censées influencer le comportement étudié ; il est donc important pour l'expérimentateur de bâtir une situation expérimentale, dans notre recherche, bâtir une situation expérimentale renvoie à construire un environnement d'apprentissage avancé. La construction de cet environnement passe donc par l'aménagement d'un espace géographique qui sera disposé à nous permettre de mieux réaliser notre expérience. L'expérience consiste par la suite à la vérification des hypothèses dans l'optique soit de les infirmer, soit de les confirmer. La méthode expérimentale a pour but principal de rendre possible l'établissement des relations de causalité entre des événements et par la suite, de rendre possible la prédiction de l'apparition des événements. Elle consiste donc à faire varier un facteur ou les facteurs d'une variable et à mesurer les effets de cette variable sur le comportement Mareau et Al., (*op.cit.*). L'expérimentation en pédagogie, est un moyen d'établir la preuve de l'existence d'une relation entre une variable indépendante telle qu'une situation d'apprentissage et une variable dépendante comme le comportement attendu de la part de l'apprenant (Tsafak, 1969). C'est donc un procédé par lequel l'investigateur manipule et contrôle une ou plusieurs variables indépendantes et observe la variation, l'impact sur les variables dépendantes Tsafak, (1969).

Selon la définition de Gagné (*op.cit.*). Dans la recherche expérimentale, le chercheur se préoccupe d'assurer la validité interne des résultats attribués à l'intervention pédagogique malgré le caractère naturel et complexe du contexte d'expérimentation. Pour ce faire, il peut utiliser un groupe-témoin, administrer un pré-test et un post-test et soumettre ses données à un test de significativité. Ainsi, tel que décrit par Gagné (*op.cit.*), nous avons administré un pré-test et un post-test, utilisé un groupe témoin et soumis nos données à des tests statistiques de *significativité*, techniques utilisées dans les démarches de type expérimental.

Selon Karsenti et Savoie Zajc (2006), dans leurs travaux, ils intègrent trois types de recherche dans la recherche quantitative : le type expérimental, le type quasi expérimental et le type pré-expérimental. Ils sont mieux visibles dans le tableau suivant.

Tableau 10: Schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et Savoie Zajc

CARACTERISTIQUES	DIFFERENTS MODELS		
	EXPERIMENTAL	QUASI EXPERIMENTAL	PRE EXPERIMENTAL
L'échantillon des sujets est fait au Hasard dans une population donnée	OUI	NON	NON
Le hasard détermine quels sujets Seront soumis aux épreuves	OUI	NON	NON
Implication d'un groupe de contrôle	OUI	OUI	NON
Le groupe expérimental et le Groupe de contrôle sont équivalents	OUI	NON	NON

3.5.3. Méthode de collecte des données

Les données sont l'ensemble des informations collectées, produites et utilisées par la recherche scientifique. Pour l'archiviste de la D section Aurore de l'AAF, « l'ensemble des informations, spécimens et matériaux produits recueillis et documentés par les chercheurs et qui sont collectées et exploitées à des fins de recherche et de preuves par les chercheurs et leurs équipes ».

Les données de la recherche sont définies comme des enregistrements factuels (chiffres, textes, images et sons), qui sont utilisés comme sources principales pour la recherche scientifique et sont généralement reconnus par la communauté scientifique comme nécessaires pour valider les résultats de la recherche. l'OCDE

Les données en fonction du type d'étude mené peuvent être soit quantitatives, soit qualitatives. Pour le cas de la présente étude, les données sont collectées sous la forme quantitative. Pour ces données quantitatives, la démarche quasi-expérimentale avec pré-test, post-test et groupes expérimentaux a orienté la collecte des données de notre étude. Pour ce faire, l'on a eu un échantillon constitué de deux (02) groupes, chacun de ces groupes constitués de trente (30) sujets. Soit un total de soixante (60) apprenants.

3.5.4. Instrument de collecte des données

3.5.4.1. Le questionnaire

Angers (op.cit.) définit le questionnaire comme étant *une technique directe d'investigation scientifique auprès de l'individu qui permet de l'interroger d'une façon directe et de faire un prélèvement quantitatif*. Autrement dit, le questionnaire est une technique de recherche qui permet de recueillir des informations auprès d'une population bien déterminée à l'aide d'un formulaire qui contient des questions de différents types. « Le questionnaire a pour fonction principale de donner à l'enquête une extension plus grande et de vérifier statistiquement jusqu'à quel point sont généralisables les informations et hypothèses préalablement constituées ». Combessie, (2007). Un questionnaire est une technique de collecte de données quantifiables qui se présente sous la forme d'une série de questions posées dans un ordre bien précis. Le questionnaire est un instrument standardisé en vue d'assurer la comparabilité des réponses et l'inférence statistique. Le questionnaire doit être mis en relation avec les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche. Les réponses tirées de ce questionnaire représentent des données quantifiables et statistiquement analysables qui serviront à mesurer le phénomène étudié: Nous nous servons d'un questionnaire (cf. annexe) dans cette enquête qui est adressé aux enseignants pour se faire un point de vue de leurs perceptions et de leurs pratiques en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux.

Dans le cadre de notre recherche, notre questionnaire est structuré en deux grandes parties. La première partie comporte deux sections qui sont l'introduction dans laquelle nous avons l'identification du répondant (le grade, le sexe, ancienneté). Le questionnaire de cette étude sera particulièrement adressé aux enseignants de français du lycée bilingue d'application ainsi que quelques-uns des autres établissements.

3.5.4.2. Le pré-test

Il a été administré aux deux groupes (témoin et expérimental). Ceci a eu lieu avant les séances d'enseignement/apprentissage. Ce pré-test avait pour objectif de vérifier l'homogénéité des deux groupes avant l'expérimentation. Le pré-test était le même pour les deux groupes et s'est déroulé le 27 février 2024.

3.5.4.3. Le test

Le test a été administré à tous les élèves de la population accessible. Le test mis en exergue dans cette étude est une séance d'enseignement-apprentissage selon l'approche par les compétences, et en visant le développement le développement des performances des apprenants. Le même cours a été dispensé au groupe témoin mais cette fois-ci avec des ordinateurs (nous avons expliqué le cours pendant que les apprenants le suivaient sur ordinateur). Ce test était le même pour les deux groupes de la population enquêtée et il s'est déroulé les 28 février 2024.

Durant notre expérience, nous avons occupé deux salles. Le groupe témoin était logé dans une salle de classe et le groupe expérimental en salle d'informatique. Nous avons soumis le groupe expérimental, constitué de trente (30) apprenants, à la résolution lecture du cours et ensuite à la résolution des exercices directement dans le logiciel choisi pour ce fait (le logiciel Kebisu). Pour le groupe témoin, nous avons organisé notre environnement d'apprentissage dans une salle de classe et nous avons préparé au préalable les outils qui aideront les apprenants à apprendre. Autrement dit, nous avons préparé deux leçons de cinquante-cinq minutes (55min) chacune, sur le modèle de l'APC en suivant ses différentes étapes qui sont : la découverte de la situation problème, le traitement de la situation problème, la confrontation, la formulation de la règle et la consolidation de l'évaluation. L'intention première à travers ces deux leçons était de respecter le temps alloué à une leçon en contexte APC.

Notre intervention s'est déroulée de la manière suivante : une fois la date, le titre de la leçon, le savoir à acquérir ainsi que le corpus suivi des questions du traitement ont été portés au tableau, un élève a été désigné pour faire la lecture des éléments qui étaient inscrits au tableau; nous avons procédé par la suite à une petite révision dans le but de vérifier les pré requis des apprenants (ces éléments faisaient office de la découverte de la situation problème) ; pour le traitement du problème ou des corpus, chaque apprenant a répondu aux questions dans son cahier. Nous avons accordé huit (08) minutes pour le traitement de la situation problème dans chaque leçon. Pendant le traitement de la situation problème, nous faisons le tour de la classe pour nous rassurer que chaque apprenant travaille, en précisant les questions posées, en rappelant certaines notions (feedback) afin que les apprenants puissent répondre aux questions avec plus d'aisance. Une fois cette phase achevée, nous avons procédé à une nouvelle lecture des corpus et des questions et à la confrontation. A ce niveau, nous avons procédé question par question. Autrement dit, nous choisissons dans la classe un apprenant pour nous donner la réponse à une question avant de passer à la suivante. Quand un apprenant donnait une

réponse, nous donnions la possibilité aux autres apprenants de donner leur avis face à cette réponse. En cas de bonne réponse, nous justifions ensemble, et en cas de mauvaise réponse d'un apprenant, nous apportions des explications pour montrer en quoi la réponse n'est pas correcte et donnions la possibilité aux apprenants, après explication, de trouver eux-mêmes la bonne réponse. C'est en cela que nous nous rendions compte si les apprenants ont réellement appris ou s'ils avaient besoin d'un soutien quelconque.

En cas de nouveau soutien, nous apportions immédiatement notre soutien aux apprenants en difficulté. Nous avons procédé ainsi pour toutes les questions. Pendant cette phase, nous avons retenu les points essentiels, ce qui a permis aux apprenants de formuler une règle. Nous avons amélioré la règle élaborée par les apprenants et ils ont copié cela dans leur cahier en guise de retenons ou de trace écrite. Après cette étape, nous avons procédé à une synthèse du cours par les apprenants. Il était question pour les apprenants de nous dire, de manière orale, ce qu'ils ont retenu du cours. Cet acte qui fait office d'une évaluation formative nous a permis de voir si les objectifs d'apprentissage étaient atteints par les apprenants ; nous avons profité de cela pour remédier à certaines difficultés des apprenants en faisant des rétroactions (feedback) et en apportant un nouveau soutien aux apprenants (étayage). Après cette phase, nous avons proposé aux apprenants des exercices aux apprenants, qu'ils devaient résoudre en se servant des éléments que nous avons abordés tout au long du cours. Nous avons accordé un temps pour que chaque apprenant résolve les exercices en utilisant les éléments du cours. Puis nous avons corrigé les exercices, en apportant quelques explications et éléments pouvant permettre l'amélioration de l'orthographe des homophones grammaticaux. Ce dernier exercice nous a également permis de voir si les apprenants avaient acquis les savoirs relatifs aux homophones grammaticaux, puisqu'il question pour nous de développer une compétence en orthographe.

En somme, les apprenants ont été très participatifs, ceci en raison du style d'intervention qui obligeait les apprenants à être actifs.

3.5.5. Le post-test

Le post-test de cette étude est constitué d'une évaluation à laquelle les apprenants des différents groupes expérimentaux ont été soumis. L'épreuve qui est restée la même qu'au pré-test était également la même pour tous les groupes. Il convient de dire que pour l'évaluation, les apprenants ont tous été placés dans la même salle de classe. Seulement, l'échantillon était déjà connu.

3.6. Validité et fiabilité des instruments de collecte des données.

La validité est l'habilité à produire des découvertes qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. Pour mesurer ce qu'il est censé mesurer, tout instrument de mesure doit satisfaire une double exigence : celle de la validité interne et de la validité externe.

Validité interne : consiste à vérifier l'homogénéité des items. Les questions qui constituent cet entretien sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions. Dans le cadre de ce travail, la cohérence qu'il existe entre les questions de recherches, les objectifs, et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne.

Pour ce qui est des deux pratiques pédagogiques proposées (enseignement collaboratif et apprentissage indépendant) la conception des fiches de leçon passe par une analyse et une synthèse de la leçon y relative, ce qui fait que le produit final obtenu sera non seulement le reflet du cours vu et étudié en salle de classe, mais aussi le reflet du contenu du programme de français des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}. La validité interne stipule donc que les instruments de collectes des données soient conçus en respectant non seulement les hypothèses de notre étude, mais également les objectifs et les contenus du programme des classes qui fait l'objet de notre étude.

Validité externe : La technique du pré-test va permettre d'évaluer la validité externe de ce travail de recherche. Cette technique permet de mesurer la sensibilité, la validité et la compréhension des questions. Ceci dans le but d'élaborer l'enquête définitive. Grawitz (1993) définit la pré-enquête comme « l'étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit, les instruments prévus pour l'enquête ». La pré-enquête peut améliorer considérablement l'efficacité de l'enquête proprement dite et peut réduire le coût de façon importante. Pour ce faire, la validation externe des instruments de collecte des données se fera à plusieurs niveaux, d'abord, cette validation se fera d'abord par les experts informaticiens pour ce qui est de l'efficacité de l'exerciciel par la suite, les instruments seront présentés aux deux superviseurs de cette recherche.

Fiabilité : La fiabilité de l'instrument repose sur la cohérence entre les éléments de réponse et les questions posées lors d'une enquête. <<C'est le coefficient Alpha qui est le coefficient utilisé pour mesurer la fiabilité des questions posées lors d'un test, les réponses aux questions portant sur le même sujet devant être corrélées>>. Cronbach, (1951).

3.7. Méthodes de traitement des données.

L'analyse des données est une science chargée d'examiner un ensemble de données dans le but de tirer des conclusions sur les informations pouvant aider à prendre des décisions ou simplement à approfondir les connaissances sur différents sujets. C'est un processus qui consiste à inspecter dans le but de transformer les données afin de mettre en évidence les informations utiles, de suggérer des conclusions et d'appuyer la prise de décision.

3.7.1. Analyse des données quantitatives

Nous nous sommes servis du logiciel SPSS (Statistical Package of Social Science) version 20.0 qui est compatible avec Microsoft Excel et Microsoft Word pour cette analyse. Nous avons également eu recours à l'analyse descriptive. L'analyse descriptive avait pour but de mettre en évidence les relations potentielles entre différentes variables.

3.8. Test statistique

Les investigations de nature quantitative font appel à la statistique, une branche des mathématiques. Elle utilise donc les nombres, les mesures et les graphiques. Dans l'analyse statistique de confirmation, nous avons fait usage du Test de Student encore appelé T test afin de mesurer la différence du rendement au sein de chaque groupe. Quant à l'analyse corrélationnelle, elle est utilisée dans le but de vérifier les différentes hypothèses et aussi d'évaluer la force de relation entre les variables. Cette vérification se fait à travers le calcul du Test de Student qui permet de vérifier l'existence des différences significatives entre la moyenne de deux groupes ou de plusieurs de sujets relativement à une variable effet (variable dépendante).

Le test voudrait que la variable dépendante soit mesurée sur une échelle d'intervalles ou de rapports. Il est donc question avec le test de Student dans un premier temps de soumettre à une expérience un groupe (échantillon) ; ce groupe sera soumis à un pré-test et à un post-test. Après le test, les statistiques seront comparées dans le but de valider ou d'invalider nos hypothèses de recherche à l'aide du test de régression linéaire.

Après la collecte des données, le chapitre suivant porte sur la présentation des résultats et à leurs analyses dans l'optique de dégager la singularité des résultats obtenus. Pour ce faire, cette partie comporte la présentation des résultats quantitatifs à travers l'analyse des données descriptives l'analyse corrélationnel.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

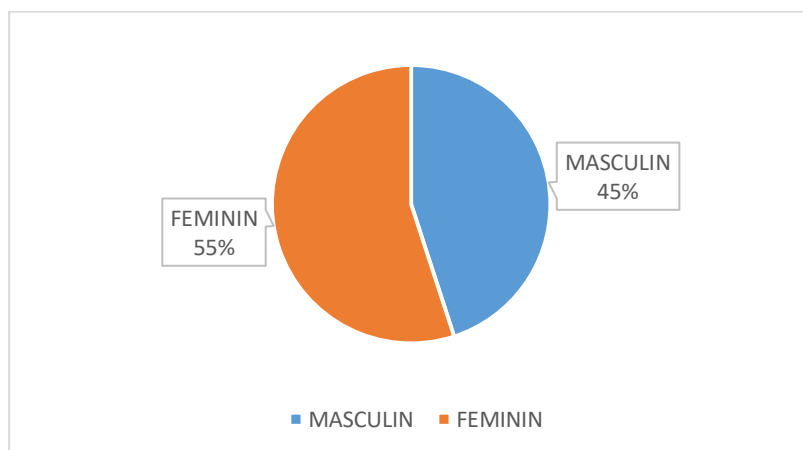
Dans ce chapitre, il sera question pour nous de présenter les réponses des participants, ceci en considérant la technique d'échantillonnage utilisée. Il convient de rappeler que 80 personnes ont pris part à notre enquête soit 20 enseignants et 60 élèves. Les résultats sont présentés en trois parties. Tout d'abord nous avons la première partie qui présente les données sociodémographiques de l'étude, puis la deuxième traite des statistiques descriptives relatives aux différentes modalités de l'étude et la troisième partie qui présente les résultats de l'analyse inférentielle grâce au test de régression linéaire chez les enseignants et au test t de Student chez les apprenants.

4.1. Présentation des données socio démographiques

Dans cette section, nous présenterons tour à tour les données socio démographiques des enseignants et celles des apprenants.

4.1.1. Données socio démographiques des enseignants

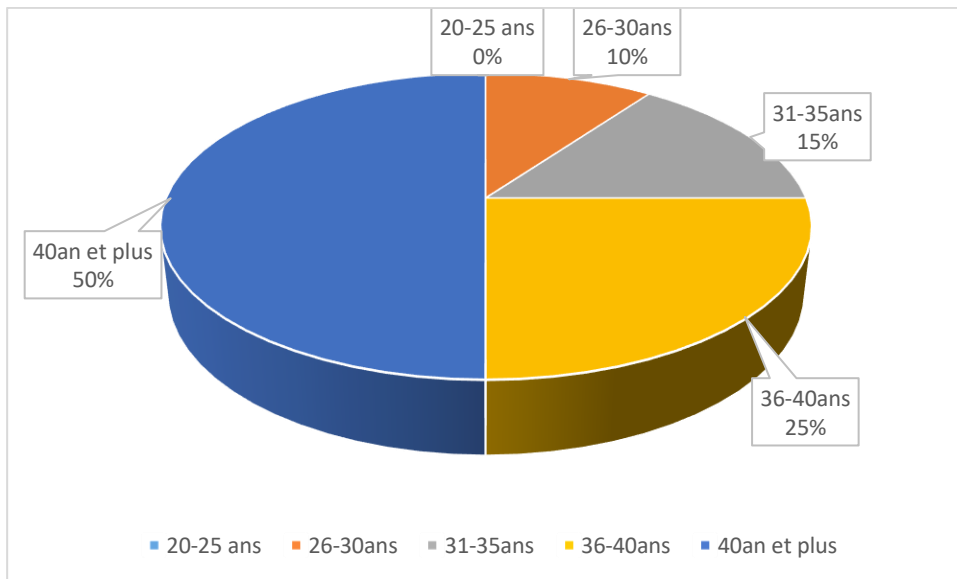
Figure 4 : Graphique représentant le pourcentage de genre des enseignants



Source : Données du terrain

Comme la figure 5 ci-dessus l'indique, 11 enseignants ayant répondu au questionnaire sont de sexe féminin avec un pourcentage de 55% et 09 autres sont de sexe masculin avec un pourcentage de 45%.

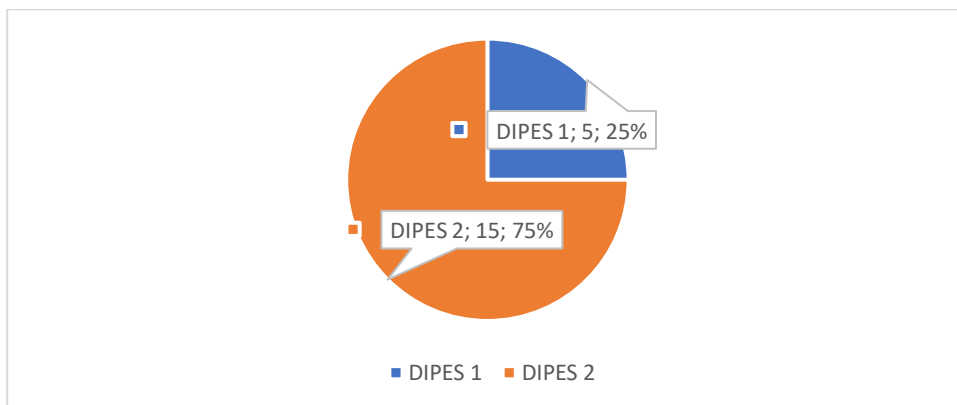
Figure 5 : Graphique représentant la tranche d'âge



Source : Données du terrain 2024

Le graphique 6 nous montre que la moitié de la population donc 50% des enseignants sont dans la tranche d'âge 40 ans et plus, 10% sont dans la tranche de 31-35ans. Si nous constatons que la tranche d'âge comprise entre 20 et 25 ans est de 0%, ceci est dû au fait que ceux-ci n'étaient présent le jour de la collecte pour contribuer à la recherche.

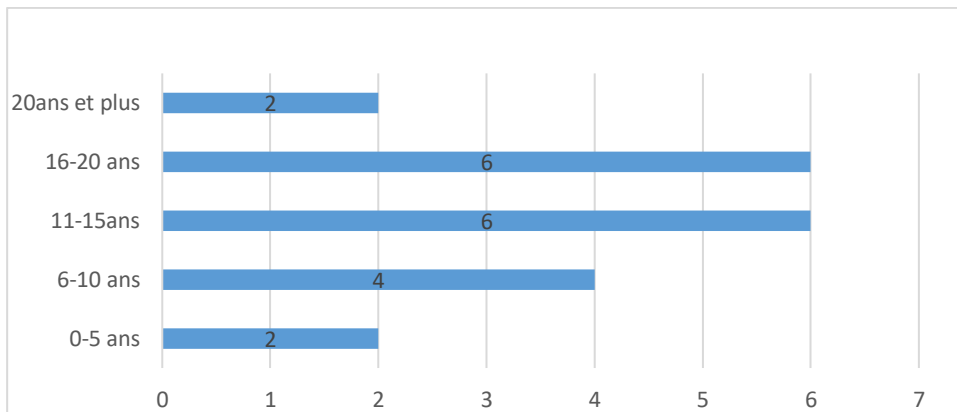
Figure 6: Graphique représentant le niveau des enseignants



Source : Données du terrain 2024

A la lecture de la figure 7 on se rend compte que 5 enseignants seulement sont titulaires d'un DIPES 1 ce qui représente un pourcentage de 25% contre 15 enseignants titulaires d'un DIPES 2, ce qui donne un pourcentage de 75%.

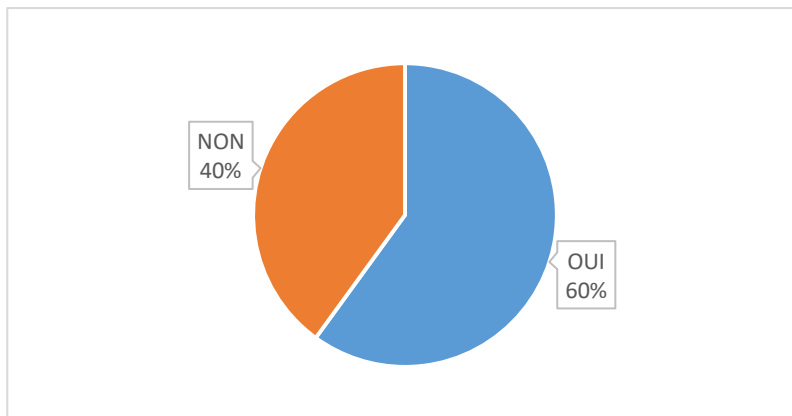
Figure 7: Graphique représentant les années d'expérience professionnelle des enseignants



Source : Données du terrain 2024

D'après la figure 6 enseignants ont une expérience dans l'enseignement comprise entre 0 et 5 ans, 4 enseignants ont une expérience professionnelle comprise entre 6 et 10 ans, 6 ont une expérience comprise entre 11 et 15 ans, 6 également ont une expérience comprise entre 16 et 20 ans et 2 ont une expérience de 20 ans et plus.

Figure 8 : Graphique représentant le pourcentage des enseignants quant à la connaissance des exercices



Ce graphique nous présente un pourcentage plus élevé qui est 60% pour les enseignants qui ont la connaissance des exercices et un pourcentage plus bas qui est 40% pour les enseignants n'ayant pas la connaissance des exercices.

4.1.2. Données socio démographiques des apprenants

Tableau 11 : Répartition des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin selon le genre et l'âge

Facteurs	Fréquence	Pourcentage
Genre du groupe expérimental		
Masculin	13	43,33%
Féminin	17	56,66%
Total	30	100%
Genre du groupe témoin		
Masculin	14	46,67%
Féminin	16	53,33%
Total	30	100%
Âges du groupe expérimental		
9ans	1	3,33%
10 ans	2	6,67%
11 ans	3	10%
12 ans	10	33,33%
13 ans	11	36,36%
14 ans	2	6,67%
Total	30	100%
Âges du groupe témoin		
11 ans	7	23,33%
12 ans	13	43,33%
13 ans	9	30%
14 ans	1	3,33%
Total	30	100%

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 11 ci-dessus nous renseigne sur les données socio démographiques des apprenants ayant participé à l'étude. Sur les trente (30) du groupe expérimental, 43,33% sont des garçons et 56,66% sont des filles. Sur les trente (30) du groupe témoin, 46,67% sont des garçons et 53,33% sont des filles. En ce qui concerne l'âge des apprenants du groupe expérimental ayant pris part à l'expérience. Nous pouvons voir que 3,33% des apprenants ont 9 ans, 6,67% des apprenants ont 10 ans ; 10% ont 11 ans ; 33,33% ont 12 ans ; 36,36% ont 13 ans et 6,67% ont 14 ans. Pour ce qui est de l'âge des apprenants du groupe témoin, nous pouvons constater que 23,33% des apprenants sont 11 ans ; 43,33% ont 12 ans ; 30% ont 13 ans et 3.3% ont 14 ans et 3.3%.

4.2. Statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude

Dans cette partie nous allons nous intéresser aux statistiques descriptives de l'étude en présentant les résultats issus des variables de l'étude qui sont entre autres : le contenu proposé

par l'exerciseur, les exercices proposés par l'exerciseur et l'apprentissage des homophones grammaticaux.

4.2.1. Statistiques descriptives relatives au contenu proposé par l'exerciseur

Pour ce qui est du contenu proposé par l'exerciseur, cinq items ont été élaborés et sont présentés dans chacun des tableaux ci-après.

Tableau 12 : Répartition des réponses des enseignants sur le respect du programme officiel de français par l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas du tout d'accord	3	15,0
	Pas d'accord	10	50,0
	D'accord	7	35,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 12 présente la distribution des données relatives au premier item de notre recherche interrogeant les enseignants sur le respect du programme officiel de français par l'exerciciel. Sur les 20 enseignants interrogés, 3 ne sont pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 15%, également, 10 ne sont pas d'accord (50%) et pour finir, 7 sont d'accord soit un pourcentage de 35%.

Tableau 13 : Répartition des réponses des enseignants sur le contenu des cours/leçons textuels par l'exerciciel sur les homophones

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas du tout d'accord	1	5,0
	Pas d'accord	4	20,0
	D'accord	12	60,0
	Tout à fait d'accord	3	15,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 13 présente la distribution des données relatives au deuxième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la contenance des cours/leçons textuels par l'exerciciel sur les homophones. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est pas du tout d'accord,

soit un pourcentage de 5%, également, 4 ne sont pas d'accord (20%), 12 sont d'accord (15%) et pour finir, 3 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 15%.

Tableau 14 : Répartition des réponses des enseignants sur la proposition des contenus sonores par l'exerciciel sur les homophones

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	1	5,0
Pas d'accord	8	40,0
Valide D'accord	10	50,0
Tout à fait d'accord	1	5,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 14 présente la distribution des données relatives au troisième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la proposition des contenus sonores par l'exerciciel sur les homophones. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 5%, également, 8 ne sont pas d'accord (40%), 10 sont d'accord (50%) et pour finir, 1 est tout à fait d'accord soit un pourcentage de 5%.

Tableau 15 : Répartition des réponses des enseignants sur l'amélioration de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves.

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	4	20,0
Pas d'accord	1	5,0
Valide D'accord	11	55,0
Tout à fait d'accord	4	20,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain

Le tableau 15 présente la distribution des données relatives au quatrième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur l'amélioration de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves. Sur les 20 enseignants interrogés, 4 ne sont pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 20%, également, 1 n'est pas d'accord (5%), 11 sont d'accord (55%) et pour finir, 4 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 20%.

Tableau 16 : Répartition des réponses des enseignants sur la facilitation de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	1	5,0
Pas d'accord	6	30,0
Valide D'accord	7	35,0
Tout à fait d'accord	6	30,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 16 présente la distribution des données relatives au cinquième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la facilitation de l'apprentissage par l'exerciciel chez les élèves. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 5%, également, 6 ne sont pas d'accord (30%), 7 sont d'accord (35%) et pour finir, 6 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 30%.

4.2.2. Statistiques descriptives relatives aux exercices proposés par l'exerciseur

Pour ce qui est des exercices proposés par l'exerciseur, cinq items ont été élaborés et sont présentés dans chacun des tableaux ci-après.

Tableau 17 : En dehors des leçons, l'exerciciel propose des exercices

	Effectifs	Pourcentage
Pas d'accord	2	10,0
Valide D'accord	9	45,0
Tout à fait d'accord	9	45,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 17 présente la distribution des données relatives au sixième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la proposition des exercices par l'exerciciel chez les élèves. Sur les 20 enseignants interrogés, 2 ne sont pas d'accord, soit un pourcentage de 10%, 9 sont d'accord (45%) et pour finir, 9 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 45%.

Tableau 18 : L'exerciciel propose des leçons qui portent sur les homophones grammaticaux

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas d'accord	5	25,0
	D'accord	8	40,0
	Tout à fait d'accord	7	35,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 18 présente la distribution des données relatives au septième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la proposition des leçons par l'exerciciel chez les élèves. Sur les 20 enseignants interrogés, 5 ne sont pas d'accord, soit un pourcentage de 25%, 8 sont d'accord (40%) et pour finir, 7 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 35%.

Tableau 19 : Proposition des activités de feed-back immédiat

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas du tout d'accord	1	5,0
	Pas d'accord	6	30,0
	D'accord	9	45,0
	Tout à fait d'accord	4	20,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 19 présente la distribution des données relatives au huitième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la proposition des activités de feedback par l'exerciciel chez les élèves. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 5%, également, 6 ne sont pas d'accord (30%), 9 sont d'accord (45%) et pour finir, 4 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 20%.

Tableau 20 : Proposition des activités de remédiation aux élèves par le didacticiel

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas d'accord	6	30,0
	D'accord	11	55,0
	Tout à fait d'accord	3	15,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain

Le tableau 20 présente la distribution des données relatives au neuvième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur proposition des activités de remédiation aux élèves par le didacticiel. Sur les 20 enseignants interrogés, 6 ne sont pas d'accord, soit un pourcentage de 30%, 11 sont d'accord (55%) et pour finir, 3 sont tout à fait d'accord, soit un pourcentage de 15%.

Tableau 21 : Amélioration de l'apprentissage grâce aux exercices proposés par l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas d'accord	4	20,0
	D'accord	8	40,0
	Tout à fait d'accord	8	40,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 2024

Le tableau 21 présente la distribution des données relatives au dixième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur l'amélioration de l'apprentissage grâce aux exercices proposés par le didacticiel. Sur les 20 enseignants interrogés, 4 ne sont pas d'accord, soit un pourcentage de 20%, 8 sont d'accord (40%) et pour finir, 8 également sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 40%.

4.2.3. Statistiques descriptives relatives à l'apprentissage des homophones grammaticaux

Pour ce qui est l'apprentissage des homophones grammaticaux, cinq items ont été élaborés et sont présentés dans chacun des tableaux ci-après.

Tableau 22 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à maîtriser l'orthographe grâce à l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas du tout d'accord	1	5,0
	Pas d'accord	8	40,0
	D'accord	10	50,0
	Tout à fait d'accord	1	5,0
	Total	20	100,0

Source : Données du terrain 24

Le tableau 22 présente la distribution des données relatives au onzième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la capacité des élèves à maîtriser l'orthographe grâce à l'exerciciel. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 5%, 8 ne sont pas d'accord (40%), 10 sont d'accord (50%) et pour finir, 1 est tout à fait d'accord soit un pourcentage de 5%.

Tableau 23 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à distinguer les homophones grâce à l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	4	20,0
Pas d'accord	1	5,0
Valide D'accord	11	55,0
Tout à fait d'accord	4	20,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain

Le tableau 23 présente la distribution des données relatives au douzième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la capacité des élèves à distinguer les homophones grâce à l'exerciciel. Sur les 20 enseignants interrogés, 4 ne sont pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 20%, 1 n'est pas d'accord (5%), 11 sont d'accord (55%) et pour finir, 4 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 20%.

Tableau 24 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à donner la nature des homophones grâce à l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage
Pas du tout d'accord	1	5,0
Pas d'accord	6	30,0
Valide D'accord	7	35,0
Tout à fait d'accord	6	30,0
Total	20	100,0

Source : Données du terrain

Le tableau 24 présente la distribution des données relatives au treizième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la capacité des élèves à la capacité des élèves à donner la nature des homophones grâce à l'exerciciel. Sur les 20 enseignants interrogés, 1 n'est

pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 5%, 6 ne sont pas d'accord (30%), 7 sont d'accord (30%) et pour finir, 6 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 30%.

Tableau 25 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à employer efficacement les homophones grâce à l'exerciciel dans une phrase

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas d'accord	2	10,0
	D'accord	9	45,0
	Tout à fait d'accord	9	45,0
	Total	20	100,0

Source : *Données du terrain*

Le tableau 27 présente la distribution des données relatives au quatorzième item de notre recherche interrogeant les enseignants sur la capacité des élèves à employer efficacement les homophones grâce à l'exerciciel dans une phrase. Sur les 20 enseignants interrogés, 2 ne sont pas du tout d'accord, soit un pourcentage de 10%, et pour finir, 9 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 45%.

Tableau 26 : Répartition des réponses des enseignants selon la capacité des élèves à maîtriser la tonalité des homophones grâce à l'exerciciel

	Effectifs	Pourcentage	
Valide	Pas d'accord	5	25,0
	D'accord	8	40,0
	Tout à fait d'accord	7	35,0
	Total	20	100,0

Source : *Données du terrain 2024*

Le tableau 28 présente la distribution des données relatives au dixième item de notre recherche interrogeant les enseignants selon la capacité des élèves à maîtriser la tonalité des homophones grâce à l'exerciciel. Sur les 20 enseignants interrogés, 5 ne sont pas d'accord, soit un pourcentage de 25%, 8 sont d'accord (40%) et pour finir, 7 sont tout à fait d'accord soit un pourcentage de 35%.

4.3. Statistiques inférentielles relatives aux différentes variables de l'étude

Dans cette section de notre travail, il sera question de vérifier si la variable indépendante de notre étude exerce un effet sur la variable dépendante. Pour ce faire, nous allons procéder à un test d'hypothèses à travers une régression linéaire simple pour les réponses des enseignants et le test t de student pour comparer les moyennes des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin après le pré-test et le post test. Les deux variables de l'étude étant : l'utilisation des exerciciels et l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Afin de vérifier l'effet exercé par l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde sur l'apprentissage des homophones grammaticaux, l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative sont formulées.

H₀ : l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde n'influence pas l'apprentissage des homophones grammaticaux.

H_a : l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde influence l'apprentissage des homophones grammaticaux.

De façon spécifique, le même procédé a été utilisé pour chacune des variables de l'étude que sont : le contenu proposé par l'exerciseur, les exercices proposés par l'exerciseur et l'apprentissage des homophones grammaticaux.

4.3.1. Effet du contenu proposé par l'exerciciel sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Pour comprendre l'effet du contenu proposé par l'exerciciel sur l'apprentissage des homophones grammaticaux, nous formulons l'hypothèse nulle et alternative suivante.

H₀₁ : le contenu proposé par l'exerciciel n'a aucun effet sur l'apprentissage des homophones grammaticaux

H_{a1} : le contenu proposé par l'exerciciel a un effet positif sur l'apprentissage des homophones grammaticaux

L'ensemble des tableaux ci-dessous présentent le test de régression linéaire qui a été effectué pour comprendre l'effet du contenu proposé par l'exerciciel sur l'apprentissage des homophones grammaticaux. La synthèse et l'interprétation des données de ces tableaux sont présentées tel que suit :

Tableau 27 : Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,949 ^a	,901	,896	,89578

a. Valeurs prédites : (constantes), contenu proposé par l'exerciseur

Source : Données du terrain 2024

La variable dépendante étudiée explique que l'apprentissage des homophones grammaticaux est: l'utilisation influencé à 90.1% par la variable indépendante (contenus proposés par l'exerciseur) tel que représenté par le R-deux dans le tableau ci-dessus.

Tableau 28 : Coefficients

Modèle	Coefficients standardisés		non Coefficients standardisés	T	Sig.
	A	Erreur standard			
1	(Constante)	2,961	,933	3,175	,005
	Contenu proposé par l'exerciseur	,882	,069	,949	12,831

a. Variable dépendante : Apprentissage des homophones grammaticaux

Source : Données du terrain 2024

L'analyse de régression linéaire simple indique une association positive entre la variable indépendante (contenus proposés par l'exerciseur) et la variable dépendante (apprentissage des homophones grammaticaux). Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'unité sur les contenus proposés par l'exercice entraînera une augmentation Bêta de 0.949 sur les l'apprentissage des homophones grammaticaux. Avec un seuil de significativité de 5% et un intervalle de confiance de 95%, les contenus proposés par l'exerciseur ont une significativité de (p=0.000) ce qui démontre que ceux-ci ont une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

4.3.2. Effet des exercices proposés par l'exerciceur sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Pour comprendre l'effet des exercices proposés par l'exerciceur sur l'apprentissage des homophones grammaticaux, nous formulons l'hypothèse nulle et alternative suivante.

H01 : les exercices proposés par l'exerciciel n'ont aucun effet sur l'apprentissage des homophones grammaticaux

Ha1 : les exercices proposés par l'exerciciel ont un effet sur l'apprentissage des homophones grammaticaux

L'ensemble des tableaux ci-dessous présentent le test de régression linéaire qui a été effectué pour comprendre l'effet des exercices proposés par l'exerciciel sur l'apprentissage des homophones grammaticaux. La synthèse et l'interprétation des données de ces tableaux est présentée tel que suit :

Tableau 29 : Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,811 ^a	,657	,638	1,67115

a. Valeurs prédites : (constantes), Exercices proposés par l'exerciseur

Source : Données du terrain

La variable dépendante étudiée explique que l'apprentissage des homophones grammaticaux est influencé à 65.7% par la variable indépendante (exercices proposés par l'exerciseur) tel que représenté par le R-deux dans le tableau ci-dessus.

Tableau 30 : Coefficienta

Modèle	Coefficients standardisés		non standardisés	T	Sig.
	A	Bêta			
(Constante)	1,391		2,289	,608	,551
1 Exercices proposés par l'exerciseur	,867	,811	,148	5,872	,000

a. Variable dépendante : Apprentissage des homophones grammaticaux

Source : Données du terrain

L'analyse de régression linéaire simple indique une association positive entre la variable indépendante (exercices proposés par l'exerciseur) et la variable dépendante (apprentissage des homophones grammaticaux). Les résultats révèlent également que chaque augmentation d'unité

sur les exercices proposés par l'exerciciel entrainera une augmentation Bêta de 0.811 sur les l'apprentissage des homophones grammaticaux. Avec un seuil de significativité de 5% et un intervalle de confiance de 95%, les exercices proposés par l'exerciceur ont une significativité de ($p=0.000$) ce qui démontre que ceux-ci ont une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

4.3.3. Comparaison des moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin.

Pour comparer les moyennes des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin après le prétest et le post test, nous formulons d'abord l'hypothèse nulle et alternative suivante :

H0 : Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciel et ceux non testés avec l'exerciciel.

Ha : Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciel et ceux non testés avec l'exerciciel.

L'ensemble des tableaux ci-dessous présente les moyennes du pré-test et post test des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin.

Tableau 31 : Résultats du test des apprenants.

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Groupe témoin pré-test	30	10,70	4,120	,752
Groupe témoin post test	30	13,47	2,991	,546
Groupe expérimental prétest	30	9,80	4,164	,760
Groupe expérimental Post test	30	14,87	2,013	,367

Source : *Données du terrain 2024*

Le tableau ci-dessus nous présente les moyennes du groupe témoin à l'issue du prétest et du post test. Comme on peut le voir, la moyenne des apprenants du groupe témoin au prétest s'élevait à 10,70 et au post test celle-ci s'élève à 13.47.

S'agissant du groupe expérimental, la moyenne des apprenants au prétest s'élevait à 9.80 tandis qu'au post test, celle-ci s'élevait à 14.87. Nous pouvons constater que la moyenne

du groupe témoin a également évoluer parce qu'après, les apprenants de ces groupes ont travaillé sur les mêmes exercices que le groupe expérimental, à la seule différence qu'ils l'ont fait sur papier alors que ceux du groupe expérimental l'ont fait sur ordinateur avec le logiciel kebisu,

Tableau 32 : Test sur échantillon unique

	T	Ddl	Sig. (Bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
Groupe témoin pré-test	14,224	29	,000	10,700	9,16	12,24
Groupe témoin post test	24,659	29	,000	13,467	12,35	14,58
Groupe expérimental prétest	12,891	29	,000	9,800	8,25	11,35
Groupe expérimental Post test	40,459	29	,000	14,867	14,12	15,62

Source : Données de terrain 2024

À la lecture de ce tableau, on constate qu'après le post test, la moyenne du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe témoin. Avec un seuil de significativité de 5%, un intervalle de confiance de 95%, on peut donc conclure que la différence de moyenne est significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental. ($p=0.000 \leq 0.05$) ce qui démontre que l'exerciciel a eu une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants.

En définitive, le présent chapitre a permis d'une part de présenter les résultats de notre étude. Ces résultats nous ont entre autres permis de vérifier les hypothèses qui ont été émises par cette étude. Le test « t » de Student effectué dans les groupes expérimentaux et témoin a montré une différence significative entre les scores obtenus au test. De même, l'analyse de la variance a montré une différence statistiquement significative entre les deux groupes et en faveur du groupe expérimental. La tâche revient donc dans le chapitre suivant à confirmer à partir du cadre théorique les hypothèses émises en début de cette étude.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET SUGGETIONS

Ce chapitre traite de l'interprétation et de la discussion des résultats issus de l'analyse des données relatives à l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde et l'apprentissage des homophones grammaticaux. Nous allons l'entamer par un rappel des différentes hypothèses de recherche, puis l'interprétation de chacune d'elles, suivi des limites de l'étude et enfin les recommandations.

Nous commençons donc par le rappel de toutes les hypothèses de cette recherche allant de l'hypothèse générale de l'étude aux hypothèses spécifiques :

HG : l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde influence l'apprentissage des homophones grammaticaux.

De cette hypothèse générale, sont nées les hypothèses spécifiques suivantes :

HS1 : Le contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde impact positivement sur l'apprentissage des homophones grammaticaux ;

HS2 : Les exercices proposés par l'exerciseur en classe de français langue seconde déterminent l'apprentissage des homophones grammaticaux ;

HS3: Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel.

5.1. Interprétation des résultats et discussion

Il apparaît nécessaire de rappeler l'objectif général de la présente recherche qui a été formulé ainsi qu'il suit : Démontrer que l'utilisation des exerciciels dans l'enseignement-apprentissage influence positivement les performances des apprenants et est aussi une bonne source de motivation pour eux.. Pour accompagner cet objectif, l'hypothèse principale de cette recherche a été formulée ainsi : l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde influence l'apprentissage des homophones grammaticaux. Le chapitre précédent établit un lien significatif entre l'utilisation des exerciciels et les compétences scolaires des apprenants. On peut à partir de cet instant dire que les images numériques, les sons et les applications informatiques constituent un vecteur d'éducation qui a son rôle et sa place dans l'amélioration des compétences scolaires des enfants.

S'il est vrai que l'enseignement est une action ayant pour but d'amener les apprenants à de nouvelles acquisitions de connaissances, capacités, techniques, compétences etc. (Hotyat et Messe, 1974), s'il est vrai que l'approche par les compétences met l'accent sur l'agir compétant en mettant l'enfant au centre de son apprentissage, s'il est vrai que les contenus d'enseignement ne sont pas contextualisés, il est donc évident que les pratiques d'enseignement classiques sont obsolètes et ne riment plus avec le contexte d'apprentissage actuel qui est un contexte dominé par les TIC. Il convient donc aux enseignants d'adopter de nouvelles pratiques et de nouveaux outils d'enseignement qui riment non seulement avec le contexte et l'environnement d'apprentissage, mais qui riment également avec les objectifs et les programmes en vigueur.

Les apprenants ont été plus motivés à l'idée de faire une leçon et des exercices sur un ordinateur avec le logiciel exerciseur dans la mesure où c'est semblable à un jeu pour eux. L'un des apprenants pouvait dire : « *c'est plus amusant de travailler sur un ordinateur surtout avec des images qui se présentent que de travailler dans un cahier ou sur une feuille avec un bic.* » Et un autre a dit : « *c'est plus facile de saisir sur un clavier que d'écrire avec un stylo* »

5.1.1. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse 1

Comme présenté dans le précédent chapitre, les résultats du test de régression linéaire simple ont démontré que les contenus proposés par l'exerciciel avaient une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants. La valeur p obtenue indiquant une influence statistiquement significative des contenus proposés par l'exerciciel sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants. Par ailleurs, les résultats ont également révélé que l'apprentissage des homophones grammaticaux par les élèves était influencé à 90.1% par la variable indépendante qui est les contenus proposés par l'exerciciel. Ainsi, avec une significativité de .000, il a été démontré que chaque augmentation d'unité sur les contenus proposés par l'exerciciel entraînera une augmentation de 0.949 sur l'apprentissage des homophones grammaticaux. Ce résultat nous permet donc de **rejeter l'hypothèse nulle H_0** qui est : l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde n'influence pas l'apprentissage des homophones grammaticaux **et de valider l'hypothèse alternative H_a** qui est : Le contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde impact sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Ce résultat peut être expliqué par la théorie du constructivisme de Piaget qui stipule que l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation

d'idées, de connaissances, de conceptions. Cette activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. Celui-ci est au centre de son apprentissage. La théorie constructiviste nous a été utile dans la mesure où nous nous sommes servis de l'interactionnisme qu'elle nous propose ; l'interactionnisme entre le sujet et l'objet. Ce qui nous a permis de bien organiser notre environnement d'apprentissage, de proposer aux sujets des objets qui pourront développer leurs compétences. Et surtout de plonger l'apprenant dans la construction de son propre savoir. Ainsi, les logiciels éducatifs comme les exerciciels rendent l'apprenant actif dans le processus de construction de ces connaissances. En effet, celui-ci n'est plus dépendant de l'enseignant, ce dernier joue tout simplement un rôle de régulateur. L'apprenant utilise les logiciels éducatifs pour lire ses cours et résoudre ses exercices. Les concepts qu'il n'a pas compris en classe peuvent être clarifiés sur Internet dans la mesure où en travaillant avec les exerciciels, l'apprenant peut facilement faire un saut sur google pour faire une recherche sur une notion qu'il n'a pas compris jusque-là sans avoir recourt à l'enseignant.

5.1.2. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 2

Les résultats du test de régression linéaire simple ont démontré que les exercices proposés par l'exerciciel ont une influence significative sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants. La valeur p obtenue indiquant une influence statistiquement significative des exercices proposés par l'exerciciel. Par ailleurs, les résultats ont également révélé que l'apprentissage des homophones grammaticaux par les élèves était influencé à 65,7% par la variable indépendante qui est les exercices proposés par l'exerciciel. Ainsi, avec une significativité de .000, il a été démontré que chaque augmentation d'unité sur les exercices proposés par l'exerciciel entraînera une augmentation de 0.811 sur l'apprentissage des homophones grammaticaux par les apprenants. Ce résultat nous permet donc de **rejeter l'hypothèse nulle H_0** qui est : le contenu proposé par l'exerciciel n'a aucun effet sur l'apprentissage des homophones grammaticaux **et de valider l'hypothèse alternative H_a** qui est : le contenu proposé par l'exerciciel a un effet sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

Ceci peut être expliqué par la théorie behavioriste Watson (1913) qui a beaucoup influencé les apprentissages dans plusieurs d'aspects. Le béhaviorisme considère que le processus d'apprentissage fonctionne comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier qui se révèle être du conditionnement Chekour, Laafou, & Janati-Idrissi, (2015) cité par Koudraogo, 2022. Les formes d'enseignement basées sur le

béhaviorisme partent du principe que l'apprentissage se fait par le biais d'un enseignement qui peut être un enseignant ou une machine. De nos jours, avec les formations à distance (FOAD) l'optique d'une introduction de la machine numérique dans le processus de l'enseignement-apprentissage est devenue de plus en plus courante et incontournable. L'enseignant béhavioriste sera porté à utiliser les exercices, les quizz, les jeux éducatifs et/ou des animations lors de la conception et la réalisation d'une FOAD. Koudraogo, (2022)

5.1.3. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 3

Les résultats du test t de student ont démontré qu'il existait une différence statistiquement significative entre la moyenne des apprenants ayant travaillé avec l'exerciciel et celle des apprenants n'ayant pas travaillé avec l'exerciciel. Ce résultat a été présenté de la façon suivante : ($t=40,459$, $p= 0,000 <0,05$). La valeur p obtenue indiquant une différence statistiquement significative entre la moyenne des apprenants ayant travaillé avec l'exerciciel et celle des apprenants n'ayant pas travaillé avec l'exerciciel. Ce résultat nous permet donc de **rejeter l'hypothèse nulle H_0** qui est: Il n'existe pas de différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciel et ceux non testés avec l'exerciciel. **Et de valider l'hypothèse alternative H_a** qui est: Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciel et ceux non testés avec l'exerciciel.

Ce résultat est expliqué par la théorie du behaviorisme qui montre que l'attitude et même la compétence des apprenants se modifie selon le milieu dans lequel ils se trouvent. Aussi, il peut être expliqué par la théorie du constructivisme qui est un modèle d'apprentissage qui a vu le jour grâce aux travaux de Piaget (1923). La théorie constructiviste met en avant l'activité de l'apprenant gage de l'apprentissage. Ici, l'apprenant n'est point considéré comme une tabula rasa, mais plutôt comme un individu possédant des représentations, qui sont l'ensemble des savoirs qu'il a acquis au cours de ses apprentissages antérieurs. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Ce modèle peint un mécanisme d'apprentissage basé sur l'adaptation, qui est la recherche de l'équilibre entre le sujet et le milieu.

Tableau 33 : Récapitulatif du test des hypothèses

Hypothèses	Régression	R ²	Beta	Valeur p	Décision
H1	CPE→AHG	90,1	0,949	0,000	Hypothèse validée
H2	EPE→AHG	65,7	0,811	0,000	Hypothèse validée

Hypothèse	Test t	T	Valeur p	Décision
H3	MGE≠MGT	(T=40,459	0,000	Hypothèse validée

Source : données de terrain 2023

Note * $p < 0,05$. CPE : Contenu proposé par l'exerciciel, EPE : Exercices proposés par l'exerciciel, AHG : Apprentissage des homophones grammaticaux : MGE : Moyenne groupe expérimental : MGT : Moyenne groupe témoin.

Il ressort de ce tableau que toutes les hypothèses de cette recherche ont été validées du fait de la significativité de chacune d'elles.

5.2. Suggestions

Tout au long de notre étude, nous avons essayé d'apporter une explication à l'importance de l'utilisation des exerciciels dans l'enseignement-apprentissage des homophones grammaticaux au sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire. Parvenu à la fin de l'étude, à la lumière de nos hypothèses, il convient de formuler quelques suggestions qui permettront d'orienter et d'apporter des solutions aux problèmes du développement de compétences en milieu scolaire en général, et en orthographe en particulier. Les suggestions seront didactiques, adressées aux pouvoirs publics, aux partenaires éducatifs, aux enseignants de français et aux parents

5.2.1. Suggestions didactiques

L'enseignement du français langue seconde doit passer par la prise en compte des méthodes d'enseignement médiatisé. Si la compétence est considérée du point de vue didactique comme un savoir-faire efficace dans une situation déterminée (Giordan, 2004) ou encore, comme une aptitude à résoudre les problèmes grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoirs faire-faire et savoir être. Rogiers (op.cit. p 7). Si nous considérons la compétence du point de vue éducatif comme "le potentiel intellectuel d'un élève" Mieux

encore, la compétence renvoie donc aux aptitudes intellectuelles mis en œuvre par un apprenant en vue de résoudre un problème donné. Les performances peuvent donc être définies comme les résultats ou capacités, aptitudes d'un élève (Chamgoue ,2009). Cette étude sur le plan didactique propose donc des outils pertinents que sont les exerciciels pour faciliter la construction des savoir-faire, à même d'aider les apprenants dans leur quotidien peu importe qu'ils soient dans leur domicile ou dans un établissement scolaire. Seulement, l'intégration de ces outils doit se faire de manière progressive avec une formation continue des enseignants pour leur permettre de mieux s'adapter à l'usage pédagogique des TIC.

5.2.2. Aux pouvoirs publics

Nous suggérons aux pouvoirs publics de mettre à dispositions dans les établissements scolaires non seulement les salles d'informatiques mais aussi des centres multimédias qui permettront aux enseignants d'autres disciplines que l'informatique de travailler avec les apprenants. Dans le but d'accroître les performances scolaires des apprenants et le développement des compétences des apprenants nous pensons qu'une formation continue des enseignants à la maîtrise des outils TIC permettra d'atteindre ce but.

5.2.3. Aux partenaires éducatifs

Nous suggérons aux partenaires éducatifs de s'organiser pour mettre sur pied des outils TIC et proposer ensuite leurs services dans différents établissements scolaires, primaire et secondaire, et ceci dans toute l'étendue du territoire national. Travailler à créer d'avantage des logiciels éducatifs permettant aux apprenants de travailler seuls à la maison sous le contrôle de l'enseignant.

5.2.4. Aux enseignants de français.

L'enseignement du français est une tâche complexe qui recommande aux enseignants de français un certain nombre de compétences leur permettant d'avoir des interventions éducatives efficaces. Pour cela, les enseignants devraient se plonger dans une perspective de recherche et d'autoformation conduisant à une maîtrise parfaite des nouvelles techniques d'enseignement à l'exemple de l'intégration des TIC dans toutes les disciplines. L'enseignant de français est dès lors appelé à revoir sa manière d'intervenir, puisqu'il fait face à des nouvelles exigences dues à l'évolution de la société et aux objectifs éducatifs.

5.2.5. Aux parents

Nous suggérons aux parents de mettre à la disposition des enfants des outils TIC qui permettront à ceux-ci de travailler sur leurs études. Les parents peuvent faire ceci en contrôlant tout ce que les enfants visitent en mettant l'application " contrôle parentale"

5.3. Limites de l'étude

Compte tenu du fait qu'aucune œuvre humaine n'est parfaite, ce travail comporte des forces et des limites. Les enseignants de français ne travaillent pas beaucoup avec les TIC si ce n'est pour faire des recherches sur internet portant sur une leçon bien précise, ceci parce qu'ils ne sont pas formés à utiliser les outils TIC à d'autres fins éducatives que leurs recherches personnelles. Les exercices qui ont fait l'objet de notre étude ne peuvent être bien exploités dans les établissements scolaires que s'il y a des centres multimédias. Cependant nous n'en trouvons réellement pas dans les établissements. Il serait également compliqué de les utiliser dans les zones rurales reculées non encore électrifiées et dans lesquelles les apprenants ne sont pas en contact de l'outil informatique. Il nous a également fallu un temps pour former les apprenants sur l'exercice utilisé. Ce qui constitue une limite pour cette étude.

5.4. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées durant le processus de cette étude sont énormes. D'abord dans la collecte des données. Il a été très difficile de trouver la documentation sur le sujet de cette étude. Nos visites multiples dans les bibliothèques se sont à plusieurs reprises avérées vaines. Ensuite l'administration du questionnaire n'a pas été tâche facile. Les enseignants donnaient n'étaient pas vraiment disposés et disponibles pour répondre à notre questionnaire, certains n'acceptaient pas d'accorder quelques minutes pour répondre au questionnaire surtout ceux qui ne comprennent pas le terme « exercices » et ne nous laissent même pas le temps de leur expliquer, raison pour laquelle l'administration du questionnaire a pris beaucoup de temps et de moyens. De plus avec le groupe expérimental, au moment de travailler dans la salle d'informatique, nous avons été éjectés parce que l'administration du collège disait que cette salle est uniquement réservée aux cours d'informatique, raison pour laquelle nous avons procédé autrement que prévu dès le départ.

En somme, l'utilisation efficace et consciente des exercices participe à un développement des compétences des apprenants en situation d'enseignement-apprentissage. Donc, il importe pour l'enseignant de suffisamment s'outiller pour rendre ses interventions efficaces.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de ce travail, il était question pour nous d'une part d'apporter des éléments de réponses aux hypothèses formulées au début de notre recherche, d'autre part de relever les interrogations qui en découlent, afin d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur ces questions. L'enjeu de notre recherche était de répondre à une interrogation principale à savoir l'influence de l'utilisation des exercices en classe de français langue seconde sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.

En effet, il s'agissait de montrer que l'utilisation des exercices influence l'apprentissage des homophones grammaticaux en classe de français langue seconde et augmente les performances des apprenants, tout en offrant aux acteurs des situations d'enseignement/apprentissage de nouvelles méthodes d'enseignement et de nouveaux moyens d'apprentissage. L'objectif poursuivi tout au long de la présente recherche était de démontrer que l'utilisation des exercices dans l'enseignement/apprentissage des homophones grammaticaux a une influence positive dans l'amélioration des performances et aussi une bonne source de motivation pour les apprenants. Les TIC et en particulier les exercices, offrent des possibilités scientifiques en tant qu'ils mettent en jeu certains processus cognitifs comme : la procédures, l'automatisation, compréhension et récupération ; la relation entre exercice et apprentissage et la question du transfert des effets de la réussite nécessaires pour l'apprentissage. En ce sens, la transposition didactique est facilitée pour l'enseignant qui peut modéliser et remodeler son cours en tenant compte des difficultés d'apprentissage en orthographe grammaticale. Nous avons alors déduit de ces postulats théoriques une hypothèse générale selon laquelle dans une approche constructiviste, l'utilisation des exercices en classe de français langue seconde influence l'apprentissage des homophones grammaticaux chez les élèves en cycle d'observation (6^e et 5^e) de l'enseignement secondaire général. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en œuvre un protocole expérimental basé sur une démarche quantitative. Le devis utilisé à procéder par un pré-test un test et un pos-test auprès des élèves du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs (COSBIE)

La recherche a donc adopté une démarche quantitative expérimentale avec un plan d'expérience groupe témoin – groupe expérimental et ayant pour cible les apprenants des classes de sixième et de cinquième répartis en deux (02) groupes expérimentaux de 30 apprenants chacun ainsi que des enseignants de français à qui nous avons administré un questionnaire. Les données collectées auprès de cet échantillon à l'aide du pré-test et du post-test et d'un questionnaire valide et fiable ont été analysées à travers le modèle de régression

linéaire grâce au logiciel SPSS Le logiciel. Le logiciel *kebisu*, logiciel permettant de mettre à la disposition des élèves des cours vidéo et des exercices a servi à l'expérimentation. C'est un dispositif permettant à l'apprenant d'exercer et de tester son niveau de connaissance dans un domaine précis, ici l'orthographe grammaticale.

Les résultats obtenus révèlent que l'utilisation *kebisu* améliore effectivement des apprentissages en Orthographe, et plus précisément dans les homophones grammaticaux. Ce qui nous a permis de constater qu'il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux testés sans l'exerciciel. Vu la nature des hypothèses et de l'analyse statistique des données, les résultats selon lesquels l'implémentation des exerciciels dans le processus d'enseignement-apprentissage, a influencé le développement des compétences en ce qui concerne l'écriture des homophones grammaticaux chez les apprenants.

Les résultats de cette recherche ont des implications didactiques, sociales et économiques. Au plan didactique, le contenu proposé par l'exerciseur en classe de français langue seconde impacte positivement l'apprentissage des homophones grammaticaux, et les exercices proposés par l'exerciseur en classe de français langue seconde déterminent l'apprentissage des homophones grammaticaux. Ce qui a une implication sur la transposition didactique, car l'enseignement/apprentissage est plus adapté aux besoins des apprenants et de ceux qui commencent le cycle secondaire sur une bonne base linguistique.

Au plan social, les pratiques sociales de références des apprenants sont pris en compte dans la didactisation des apprentissages ; ils peuvent aussi travailler leurs exercices en groupes ou individuellement, pratiques essentielles pour se familiariser à la langue.

Au plan économique, des gains financiers sont réalisés sur la connexion internet car, les exerciciels peuvent s'utiliser en ligne et hors ligne.

Au regard de ces résultats satisfaisants auxquels la candidate est parvenu et compte tenu des suggestions faites aux élèves et aux enseignants, nous avons donné un avis favorable pour que le mémoire soit soutenu.

Nous espérons que notre travail de recherche pourra nourrir une réflexion sur le renouvellement des pratiques de classe, en particulier en ce qui concerne l'enseignement des homophones grammaticaux en classe de français langue seconde.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Les presses de l'université du Québec.
- Alessi, S.M. et Trollip, S.R. (1991). *Computer-based instruction: Methods and development* (2e éd.). Prentice Hall. - R. Tourneau, 2011
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Centre Educatif et Culturel. CEC
- Barnier, G. (2002). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. Récupéré [le 16 Juin 2015] du site de l'Académie de Nice : http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf
- Beaud, M (2003). *L'art de la thèse*. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net. ESF
- Béché, E. (2013). Le détournement d'une innovation par les apprenants camerounais. Pour une approche globale et participative de l'intégration scolaire des TIC. *ESSACHESS, Innovation et communication dans le contexte de la mondialisation*, 3(5), 139-150
- Bibeau, R. (2007). « *Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves* ».
- Caruso, R. (2000) *Comment améliorer l'orthographe dans une classe de 5ème*. Mémoire de Master, IUFM de l'académie de Montpellier.
- Catach, N. (1980). *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*. Nathan.
- Catach, N. (2003) *L'orthographe, Que sais-je ?* PUF.
- Catach, N. (avril 1994) « *Les homophones dans l'enseignement de l'écrit* »,
- Charlier, B. et Daele, D. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Publication des chercheurs de la HEP.
- Cuq J-P et Gruca I. , (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cuq J-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.

- Cronbach, L. (1951). *Coefficient Alpha and Internal Structure of test*, *Psychometrika* , vol.16
- Depover, C. et Strebelle, A. (1996). « Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives ». En G.-L. Baron et É. Bruillard (dir.), *Informatique et éducation : regards cognitifs, pédagogiques et sociaux* (p. 9-20). Institut national de recherches pédagogiques
- Desmons, F. et coll. (2005). *Enseigner le FLE : pratiques de classe*, Editions Berlin,
- Dilangue, *bulletin de linguistique*, vol.5, citée par C. Fisher.
- Djeumeni M.(2010), L'impact des TIC sur les apprentissages scolaires des jeunes filles en Afrique: les cas des Centres de Ressources Multimédia de deux Lycées publics du Cameroun, Frantice.net
- Djeumeni, M. (2010). *Les pratiques pédagogiques des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politiques publiques et dispositifs techno-pédagogiques ; compétences des enseignants et compétences des apprenants ; pratiques publiques et pratiques privées.* (Thèse de doctorat) Université René Descartes - Paris V.
- Djeumeni, M. (2011). Les Ressources numériques et la formation didactique des enseignants francophones. Le cas du projet Panaf. *Sciences et technologies de l'information et de la communication en milieu éducatif : Analyse de pratiques et enjeux didactiques.* pp.187-195
- Evain, D. & Lebrun, B. (2012). *Pour une pédagogie de la construction des compétences* in la construction de compétences p.164.
- Fisher, C. (1994). Les homophones dans l'enseignement de l'écrit. *Dialangue*, pp 9-17
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales.* Yaoundé : graphicam.
- Fonkoua, P. (2006). Approche conceptuelle de la « ticologie » ou science d'intégration des TIC dans la formation des formateurs. Dans P. Fonkoua (dir.), *Intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun.* pp 17-25
- Fortin, M-F. (1996). *Le processus de recherche: de la conception à la réalisation.* Décarie éditeur

- Fournier, M-E. (2012) *Apport d'un code pictographique dans la rééducation de l'orthographe des homophones grammaticaux chez les dysorthographiques, mémoire d'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste*, Université Bordeaux, Segalen.
- Gagné, G. (1997). « Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle ». In *Didactique du français : méthodes de recherche*, sous la dir. de Jean-Yves Boyer et de Lorraine Savoie-Zajc. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal: Édition Logiques.
- Galisson, R. & Coste, D. (Dir.), (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Ghauthier, B. (1992). *Recherche sociale: De la problématique de la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Grawitz. M. (1994). *Méthodes des sciences sociales*. DALLOZ
- Grawitz. M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. DALLOZ, 9^e Edition
- Hanini, M. et coll (2008). *TICE et mathématiques au Maroc. L'outil informatique : Défis d'intégration et objet de formation des enseignants de mathématiques dans le secondaire*. *Mathematice*, 8. Récupéré du site de la revue : <http://revue.sesamath.net/spip.php?article121>.
- Inspection pédagogique d'informatique/ programme selon l'approche par compétence*, 2010
- Jaffré, J-P. et alii (1995) *L'orthographe en trois dimensions*, Nathan.
- Jaffré, J-P. (2006) « Pourquoi distinguer les homophones ? » in *Langue française*, N°151, pp. 25-40.
- Karsenti, T.& Al (2005). L'Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant. *Recherches et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T. & Collin, S. (2010). *Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique*. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*,7(3), pp.32-47. Récupéré du site de la revue : <http://www.erudit.org/revue/ritpu/2010/v7/n3/1003562ar.pdf>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). *Quelle place pour les TIC en formation initiale d'enseignants de français ? Le cas de l'Afrique*. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, <https://doi.org/10.10.7202/1015056ar>

- Karsenti, T. et Tchameni Ngamo, S. (2009). Qu'est-ce que l'intégration pédagogique des TIC ? Dans T. Karsenti (dir.), *Intégration pédagogique des TIC en Afrique : Stratégies d'action et pistes de réflexion*
- Karsenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.
- Koudraogo, A. *Les théories d'apprentissage et leurs touches dans l'éducation*. 2022. fhal-03741628ff
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*.
- Lenoir, Y. (2006, février). *L'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositif de recherche*. Séminaire, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, école doctorale sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29.
- Lienhart, (1987). *Dictionnaire de pédagogie pratique pour l'Afrique*.
- Mareau, C., & al. (2006). *Réussir son premier cycle de psychologie*. Ed studyrama
- McNicoll, L. Et Roy, G-R. (1985). *Les homophones : problèmes et solutions*. Sherbrooke: Éditions Naaman.
- Mialaret, G. (2011), *Les sciences de l'éducation*, p.116, Paris, PUF, coll. Que sais-je ? Rééd 2011, (ISBN 9782130586142) présentation.
- Miles, M. & Huberman, M. (2006) *Analyse des données qualitatives*. De Boeck
- Nadeau, M., & Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal : Les éditions de la Chenelière. Gaétan Morin Éditeur,
- Ngnabe, R. (2010) *Performances orales et écrites des apprenants de français : approche didactique des dissymétries*, Mémoire de Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé
- OCDE, (2000). *Manuel de Frascati. Méthode type proposée pour les enquêtes sur la recherche et le développement expérimental*, Service des publications de l'OCDE, 6e édition.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Grossman.

- Pouts-Lajus, L. (2001). *Usages pédagogiques des exercices multimédias : Analyses issues de l'observation de terrain*. <http://www.msh-paris.fr>. <Edutice-00000107>
- Prost, A. (1985). *Eloge des pédagogues*, Seuil
- Quivy, R. Campenhout. (1995). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Dunod.
- Raynal, F. & Rieunier A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. ESF.
- Rey, A. (2012) *Le Robert dictionnaire français*
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce que apprendre ? : pour une philosophie de l'enseignement*. PUF
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck. Université
- Rongere, (1976). *Méthodes des sciences sociales*, ed. Dalloz.
- Taylor, R.P (dir.) (1980). *The Computer in the Schools. Tutor, Tool, Tutee*. The Teachers College Press- Pouts-Lajus, 2001
- Tremblay, M. A. (2010). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines* (p. 10.1522/030146338). J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/030146338>
- Tricot, A. (2020) *Quelles fonctions pédagogiques bénéficient des apports du numérique ?* Cnesco, p.30
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*.
- Tsafak, G., Gagné, R. (1979). *A basic beyond performance ?* Second Edition,
- Tsafack, G. (1996). *Ethique et déontologie de l'éducation*. PUA.
- Vigner, G. (2017). *Systématisation et maîtrise de la langue : l'exercice en FLE*. Hachette. P.10
- Watson, J. (1972). *Le béhaviorisme*. CEPI.

ANNEXES

ANNEXE.1. AUTORISATION DE RECHERCHE

ANNEXE.2. FICHE DE PRÉPARATION DE LA LEÇON

ANNEXE.3. FICHE DES EXERCICES

ANNEXE.4. CORRECTION DES EXERCICES

ANNEXE.5. EPREUVE DE DICTÉE

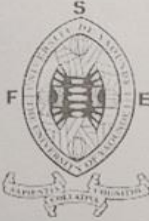
ANNEXE.6. LE QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS

ANNEXE.7. PHOTO DES APPRENANTS DU GROUPE TEMOIN EN SALLE DE CLASSE

ANNEXE.8. PHOTO DES APPRENANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL EN SALLE
D'INFORMATIQUE

ANNEXE.9. PHOTO DE LA PLAQUE DU COLLÈGE

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** Paix – Travail – Patrie ***** UNIVERSITE DE YAOUNDE I ***** FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION ***** DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES</p>		<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** Peace – Work – Fatherland ***** UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** FACULTY OF EDUCATION ***** DEPARTMENT OF DIDACTICS</p>
---	---	--

Le Doyen
The Dean
N°...478.../22/UYI/FSE/DID

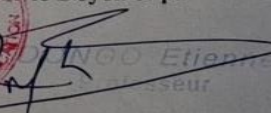
AUTORISATION DE RECHERCHE


Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KENNE LONTSI Clérance**, Matricule **18X3468** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, filière : **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option : **DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (PLEG)**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la codirection des **Pr. MOUTOMBI Alphonse** et **Pr. DJEUMENI TCHAMABE Marceline**. Son sujet est intitulé : *« Influence de l'exercice en classe de français dans l'apprentissage des homophones grammaticaux en cycle d'observation du secondaire »*.

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Yaoundé, le 02 MAI 2023
Pour le Doyen et par ordre

Le Vice-Doyen
OF EDUCATION
Le Vice-Doyen



ANNEXE 2 : FICHE DE PRÉPARATION DES LEÇONS

Classe : 6^{ème} et 5^{ème}

Module 2: Citoyenneté et environnement.

Nature de la leçon : Grammaire

Titre de la leçon : Les homophones grammaticaux.

Durée : 55min

Savoir à acquérir : À la fin de cette leçon, l'apprenant devra utiliser de manière efficace dans ses rédactions les homophones grammaticaux.

Corpus

La cérémonie du couronnement avait lieu ce jour-là. L'un des notables (ils sont des exécuteurs testamentaires) se leva et empoigna vivement celui qui devait accéder au trône. Celui-ci se débattit comme un lion. Son habit se déchira et ses chaussures se perdirent dans la bousculade. Sa mère sortit sur ces entrefaites et lui demanda de se soumettre.

L'Excellence en français 5^{ème}, p. 52

N*	Étapes de la leçon	Durée (min)	Contenu	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de situation problème	10	Lecture	-S. A -Corpus - Consignes	Lire le texte
2	Traitement de situation problème	10		-S. A -Corpus - Consignes	1- Relève les mots du texte qui se prononcent de la même façon 2- Ont-ils la même orthographe? 3- Comment les appelle-t-on?
3	Confrontation	15	Présentation des productions d'élèves avec justification des choix découverte des erreurs, corrections et mise au point.	-S. A -Corpus - Consignes -Production apprenants	Quelles sont les réponses justes ? Quelles sont-les d réponses
4	Formulation de règle	10	<p style="text-align: center;">I- DÉFINITION</p> <p>Les homophones grammaticaux sont des mots-outils qui se prononcent de la même manière mais dont l'orthographe est différente. Ils sont toujours de nature grammaticale différente. La connaissance des règles grammaticales permet de les différencier.</p> <p style="text-align: center;">II- QUELQUES EXEMPLES D'HOMOPHONES GRAMMATICaux.</p> <p>1- Son / sont « son » adjectif possessif et « sont » verbe. Pour ne pas confondre « sont »</p>	-S. A -Corpus - Consignes -Production des apprenants	

peut être remplacé par « étaient »

Ex: Marie prend **son** cahier

Il **sont** en salle de cours.

/ ils étaient en salle de cours.

2- Ces / Ses

« Ces » adjectif démonstratif et

« Ses » adjectif possessif

Pour ne pas confondre, « Ses »

peut être remplacé par « mes ».

Ex: **Ses** chaussures sont rouges.

Regardez **ces** nuages, il va certainement pleuvoir.

3- La / Là

« La » article défini et « Là »

adverbe de lieu

Pour ne pas confondre, « Là » peut être remplacé par « ici » ou

« là-bas »

Ex: **La** cantine est fermée

Viens te mettre **là**.

4- On / Ont

« on » pronom indéfini et « ont »

verbe conjugué à la troisième

personne du pluriel.

Pour ne pas confondre, « on » peut être remplacé par « il » et

« ont » par « avaient ».

Ex: **On** frappe à la porte

Ils **ont** fait leurs devoirs

5- Donc /dont

« donc » conjonction de

coordination et « dont » pronom relatif

Pour ne pas confondre, on peut remplacer « dont » par « alors »

Ex: Voici le livre **dont** je t'ai parlé.

Je pense, **donc** je suis.

6- Ce / se

« ce » adjectif possessif et « se » pronom personnel de la troisième personne.

Pour ne pas confondre, « ce » peut être remplacé par « cela »

Ex: **Ce** livre est passionnant .

Marie **se** rend au marché.

5

consolidation

10

Excellence en français 5ème

-Règles formulées Exercice 1 et 2 p53
- Consignes

Classe : 6^{ème} et 5^{ème}

Module 2: Citoyenneté et environnement.

Nature de la leçon : Grammaire

Titre de la leçon : Les homophones grammaticaux.

Durée : 55min

Savoir à acquérir : À la fin de cette leçon, l'apprenant devra utiliser de manière efficace dans ses rédactions les homophones grammaticaux.

Corpus

- 1- Ce tam-tam a été pour ces parents une puissance intimement liée à leur existence.
- 2- Nous irons où tu voudras, à la police ou à la gendarmerie.
- 3- Il peut quelques fois travailler dur mais avec peu d'enthousiasme
- 4- J'avais prévu quitter la maison à 6h or j'ai beaucoup dormi.
- 5- Le voleur est hors d'état de nuire.

Inédit

N*	Étapes de la leçon	Durée (min)	Contenu	Supports	Activités d'apprentissage
1	Découverte de situation problème	10	Lecture	-S. A -Corpus - Consignes	Lire le texte
2	Traitement de situation problème	10		-S. A -Corpus - Consignes	4- Relève les mots du texte qui se prononcent de la même façon 5- Ont-ils la même orthographe? 6- Comment les appelle-t-on?

3	Confrontation	15	Présentation des productions d'élèves avec justification des choix, découverte des erreurs, corrections et mise au point.	-S. A -Corpus - Consignes -Production des apprenants	Quelles sont les réponses justes ? Quelles sont les réponses
4	Formulation de règle	10	<p style="text-align: center;">II- DÉFINITION</p> <p>Les homophones grammaticaux sont des mots-outils qui se prononcent de la même manière mais dont l'orthographe est différente. Ils sont toujours de nature grammaticale différente. La connaissance des règles grammaticales permet de les différencier.</p> <p style="text-align: center;">II- QUELQUES EXEMPLES D'HOMOPHONES GRAMMATICaux.</p> <p>7- a/à « a » sans accent est un verbe et « à » avec accent est une préposition. Pour ne pas confondre, on peut le remplacer par « avait » Ex: Il a fait ses devoirs. / Il avait fait ses devoirs Je suis à l'heure</p> <p>8- Où/ ou « ou » sans accent est une conjonction de coordination et « où » avec accent est adverbe interrogatif ou un pronom</p>	-S. A -Corpus - Consignes -Production des apprenants	

relatif .

Pour ne pas confondre, « ou » sans accent peut être remplacé par « ou bien »

Ex: Jean part à Douala **ou** à Yaoundé

Où vas-tu?

9- Or / hors

« or » conjonction de coordination et

« hors » préposition.

Pour ne pas confondre, « or »

peut être remplacé par « mais » ou

« cependant »

Ex: Nous serons bientôt **hors** de la ville

On voulait l'inculper **or** on n'avait pas de preuves.

10- Mais / mes

« mais » est une conjonction de coordination et « mes » est adjectif possessif.

Pour ne pas confondre, « mais » peut être remplacé par « cependant ».

Ex: Il fait doux, **mais** le temps est couvert.

Je range **mes** livres.

11- Peu / peut

« peu » est un adverbe de quantité et

« peut » est le verbe pouvoir conjugué à la troisième personne du singulier.

Pour ne pas confondre, « peu » peut être remplacé par

« ne...pas » ou « beaucoup »

Ex: Il reste **peu** de fruits dans le panier.

Marc **peut** t'aider avec tes devoirs.

5	consolidation	10	Complète les phrases avec le b homophone: peu, à, a, où, mes, mais	-Règles formulées - Consignes	Exercice
			1-se situe la réserve de Mengané ?		
			2- Ils se donnent des coups de poing « public.... ne les sépare.		
			3- La croissance deplantes est rapide.		
			4- Cette rivière fait.....de bruits.		
			5- Ce chauffeurviolé le feu.		
			6- L'augmentation des gaz.... effet de Serre s'observe de lus en plus.		

ANNEXE 3 : FICHE EXERCICES

EXERCICES SUR LES HOMOPHONES GRAMMATICAUX

1) Classe : 2) Age: 3) Sexe:

Exercice 1 : Complète les phrases suivantes avec les homophones : a, à, où, ou, son, sont, ses, ces, là, la, dont, donc, ce, se, on, ont

- 1- J'avais posé mon livre mais il n'y est plus.
- 2- Marie ne prête jamais livre à son camarade.
- 3- Je reconnais cours d'eau.
- 4- Jeanne se rend la police.
- 5- discussion est terminée.
- 6- Je suis certain quebrigand et jeunese coutoient
- 7- Va Voir au champ. Il y a le bois je te parlais.
- 8- Ils loué un appartement au bord de la mer.
- 9- ira au village demain.
- 10- enfants que vous voyezaimables.
- 11- Tu m'achèteras le code pénal..... le code civil?
- 12- Paul ne sait pas aller.

Exercice 2 : Choisis la bonne réponse parmi les éléments entre parenthèses et écris-là.

1- (mon/ m'ont)..... père et ma mère (mon/m'ont)..... demandé

D'attendre au portail.

2- Il (ma/m'a)donné tort alors que j'ai raison.

3- Ce garçon ne (peu/peux/peut)..... pas porter ce sac car il a (peu/peut/peux/)

..... de force

- 4- Cette machette est (or/hors)usage.
- 5- Les vacances prochaines (mes/mais/met)parents iront visiter le zoo.
- 6- Il est (si/s'y/ci)..... petit qu'on ne le voit pas.
- 7- Il cultive (et/est)vend ses propres légumes.
- 8- Jean (est/et)..... un agriculteur.
- 9- Jeanne a commandé un livre de droit, (hors/or),elle a reçu un livre de science.
- 10- J'aime beaucoup les mangues, (mes, mais/met)maman me les refuse.
- 11- On (si/>s'y/ci)prendra autrement
- 12- J'aime ces bananes (si/s'y/ci).....
- 13- (s'est/c'est)..... important que tu te comportes en bon citoyen.

Exercice 3 : Questions à choix multiple : souligne la phrase dans laquelle l'homophone est correctement écrit :

- 1-a- Marie et **ses** ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- b- Marie et **sais** ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- c- a- Marie et **ces** ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- 2- a- Il appelle **sont** compagnon de chasse.
- c- Il appelle **son** compagnon de chasse.
- 3- a- Après avoir mangé, j'irai voir maman au marché **ou** se vendent les fruits.
- b- Après avoir mangé, j'irai voir maman au marché **où** se vendent les fruits.
- 4- a- Donne-moi **ma** chemise qui est sur la chaise.
- b- Donne-moi **m'a** chemise qui est sur la chaise.
- 5- a- Ce quartier **dont** je te parle est très sale.
- b- Ce quartier **donc** je te parle est très sale..

c- Ce quartier **d'on** je te parle est très sale.

6- a- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **l'a** chez lui ?

b- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **la** chez lui ?

c- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **là** chez lui ?

7- a- Elle a eu **peut** de cadeau par rapport à son frère.

b- Elle a eu **peu** de cadeau par rapport à son frère.

c- Elle a eu **peux** de cadeau par rapport à son frère.

Exercice 4 : Lesquels de ces paires d'homophones sont des homophones grammaticaux ? Relève-les.

Ma/m'a ; sang/cent/sans ; son/sont ; on/ont ; père/paire ; mon/m'ont, maire/mère ; donc/dont ; d'avantage/davantage ; la/l'a/là ; pose/pause ; peu/peut/peux ; compter/conter ; a/à ; pot/peau ; mais/mes ; ces/ses/sais ; aire/ère ; si/s'y

.....
.....
.....
.....

Exercice 6 : utilise les homophones de la deuxième colonne pour compléter les phrases de la première colonne.

Phrases	Homophones
Regardez nuages, il va certainement pleuvoir.	Là
J'ai posé mes outils de nettoyage là	Donc
Chacun doit mettrehabits à l'abri.	Ces
Pendant la levée des couleurs, il s'est placé à côté du mat.	Dont
je suis malade,..... Je ne vais pas à la fête.	La
La rivière tu parles se trouve dans quel village	Ses

ANNEXE 4 : CORRECTION DES EXERCICES

EXERCICES SUR LES HOMOPHONES GRAMMATICaux

2) Classe : 2) Age: 3) Sexe:

Exercice 1 : Complète les phrases suivantes avec les homophones : a, à, où, ou, son, sont, ses, ces, là, la, dont, donc, ce, se, on, ont

13- J'avais posé mon livrelà..... mais il n'y est plus.

14- Marie ne prête jamaisson..... livre à son camarade.

15- Je reconnaisce..... ce cours d'eau.

16- Jeanne se rendà..... la police.

17-la..... discussion est terminée.

18-ce..... fruit est déjà mûr.

19- Je suis certain quece.....brigand etce..... jeunesont.....se
coutoient.

20- Valà.... Voir au champ. Il y a le boisdont..... je te parlais.

21- Il a apprisà..... cuisiner avecson..... père.

22- Ilsont..... loué un appartement au bord de la mer.

23-on..... ira au village demain.

24-ces..... enfants que vous voyezsont..... aimables.

25- Tu m'achèteras le code pénalou..... le code civil.

26- Paul ne sait pas ...où..... aller.

Exercice 2 : Choisis la bonne réponse parmi les éléments entre parenthèses et écris-là.

14- (mon/ m'ont).....mon..... père et ma mère (mon/m'ont).....m'ont.....
demandé d'attendre au portail.

15- Il (ma/m'a)m'a.....donné tort alors que j'ai raison.

- 16- Ce garçon ne (peu/peux/peut).....**peut**..... pas porter ce sac car il a
(peu/peut/peux/).....**peu**..... de force
- 17- Ce machette est (or/hors)**hors**.....usage.
- 18- Les vacances prochaines (mes/mais/met)**mes**.....parents iront visiter le
zoo.
- 19- Il est (si/s'y/ci).....**si**..... petit qu'on ne le voit pas.
- 20- Il cultive (et/est)**et**.....vend ses propres légumes.
- 21- Jean (est/et).....**est**..... un agriculteur.
- 22- Jeanne a commandé un livre de droit, (hors/or),**or**.....elle a reçu un
livre de science.
- 23- J'aime beaucoup les mangues, (mes, mais/met)**mais**.....maman me les
refuse.
- 24- On (si/>s'y/ci)**s'y**.....prendra autrement
- 25- J'aime ces bananes (si/s'y/ci).....**ci**.....
- 26- (s'est/c'est).....**c'est**..... important que tu te comportes en bon citoyen.

Exercice 4 : Questions à choix multiple : souligne la phrase dans laquelle l'homophone est correctement écrit :

- 1-a- Marie et ses ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- b- Marie et **sais** ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- c- a- Marie et **ces** ami(e)s se rendent à la plage de kribi.
- 2- a- Il appelle **sont** compagnon de chasse.
- c- Il appelle son compagnon de chasse.
- 3- a- Après avoir mangé, j'irai voir maman au marché **ou** se vendent les fruits.
- b- Après avoir mangé, j'irai voir maman au marché où se vendent les fruits.
- 4- a- Donne-moi ma chemise qui est sur la chaise.

b- Donne-moi **m'a** chemise qui est sur la chaise.

5- a- Ce quartier **dont** je te parle est très sale.

b- Ce quartier **donc** je te parle est très sale.

c- Ce quartier **d'on** je te parle est très sale.

6- a- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **l'a** chez lui ?

b- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **la** chez lui ?

c- T'es- tu rassuré que ce livre, ton camarade **là** chez lui ?

Exercice 5 : Lesquels de ces paire d'homophones sont des homophones grammaticaux ? Relève-les.

Ma/m'a ; sang/cent/sans ; son/sont ; on/ont ; père/paire ; mon/m'ont, maire/mère ;
donc/dont ; d'avantage/davantage ; la/l'a/là ; pose/pause ; peu/peut/peux ; compter/conter ;
a/à ; pot/peau ; mais/mes ; ces/ses/sais ; aire/ère ; si/s'y.

Ma/m'a ; son/sont ; on/ont ; mon/m'ont ; donc/dont ; la/l'a/là ; peu/peut/peux ; a/à ;
mais/mes ; ces/sais/ses ; si/s'y

Exercice 6 : utilise les homophones de la deuxième colonne pour compléter les phrases de la première colonne.

Phrases	homophones
Regardez cesnuages, il va certainement pleuvoir.	là
J'ai posé mes outils de nettoyage là	dont
Chacun doit mettre seshabits à l'abri.	ces
Pendant la levée des couleurs, il s'est placé à côté du mat.	donc
je suis malade,..... donc Je ne vais pas à la fête.	la
La rivière donttu parles se trouves dans quel village?	ses

ANNEXE 5 : DICTÉE

Dictée

- 1- Il a éteint son téléphone parce que les bruits que ce dernier fait lorsqu'il sonne sont énormes.
- 2- Irons-nous dans un restaurant ou dans un glacier ? Le plus important est que ça soit un lieu où tu te sens à l'aise.
- 3- Mes amis sont venus me rendre visite hier, mais j'étais sorti.
- 4- Les élèves qu'on reçoit sont ceux qui ont fait leurs devoirs.
- 5- Ce samedi, je serai hors de la ville.
- 6- Voici donc le gentil monsieur dont je t'ai parlé.
- 7- Il est probable que maman se rende au village ce week-end.
- 8- Ce repas est délicieux, or, on ne l'a pas beaucoup assaisonné.
- 9- Marie peut demander à son frère de l'aider pour ses devoirs.

ANNEXE 6 : QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANT

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES EN SCIENCES
HUMAINES SOCIALES ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR HUMAN,
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

DEPARTMENT OF DIDACTIC

Questionnaire adressé aux enseignants

TITRE DU MÉMOIRE : UTILISATION DES EXERCICIELS EN CLASSE DE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES HOMOPHONES GRAMMATICaux EN CYCLE D'OBSERVATION DU SECONDAIRE GÉNÉRAL.

Notes aux répondants et consentement à participer à la recherche.

Chers collègues Enseignants, Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche en science de l'éducation plus précisément en Didactique des disciplines. L'étude cherche à *Analyser l'influence de l'utilisation des exerciciels en classe de français langue seconde sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.* Elle n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. La recherche assure que le respect de la confidentialité et le respect des personnes sont préservés. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

CONSIGNE DE REMPLISSAGE : COCHEZ UNE SEULE REPONSE

Section 1 : Identification du répondant					
Sexe			M <input type="checkbox"/>	F <input type="checkbox"/>	
Niveau d'étude	DIPES I <input type="checkbox"/>	DIPES II <input type="checkbox"/>			
Age	20-25 <input type="checkbox"/>	25-30 <input type="checkbox"/>	30-35 <input type="checkbox"/>	35-40 <input type="checkbox"/>	+40 <input type="checkbox"/>
Expérience professionnelle	00-05 <input type="checkbox"/>	05-10 <input type="checkbox"/>	10-15 <input type="checkbox"/>	15-20 <input type="checkbox"/>	+20 <input type="checkbox"/>
Avez-vous connaissance des exerciseurs	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>			

NB : Ce questionnaire se présente sous la forme d'échelle avec le degré d'intensité défini en quatre niveaux :

1- Pas du tout d'accord ; 2- Pas d'accord ; 3- d'accord ; 4- Tout à fait d'accord.

COCHEZ UNE SEULE REPONSE

Section 2 : Le contenu proposé par l'exerciciel en classe de français langue seconde impacte sur l'apprentissage des homophones grammaticaux	1	2	3	4
1- Les leçons proposées par l'exerciciel respectent le programme officiel de français du Cameroun				
2- L'exerciciel contient des cours/leçons textuels sur les homophones				
3- L'exerciciel en dehors des contenus textuels sur les homophones propose des contenus sonores pour améliorer l'apprentissage des homophones chez les apprenants				
4- Les contenus proposés permettent d'améliorer l'apprentissage des homophones grammaticaux chez les élèves				
5- L'exerciciel utilisé permet aux élèves de mieux apprendre les homophones grammaticaux				
Section 3 : Les exercices proposés par l'exerciciel en classe de français langue seconde détermine l'apprentissage des homophones grammaticaux	1	2	3	4
6- En dehors des cours/leçons, l'exerciseur propose des exercices				
7- L'exerciciel propose des exercices qui portent sur l'apprentissage des homophones grammaticaux				
8- L'exerciciel propose des activités de feed-back immédiat qui permettent aux élèves de mieux apprendre les homophones				
9- L'exerciciel propose des activités de remédiation aux élèves pour permettre de remédier à leurs difficultés en lien avec les homophones grammaticaux				
10- Les exercices proposés par l'exerciseur permettent aux élèves d'améliorer leur apprentissage des homophones grammaticaux				
Section 4 : Il existe une différence significative entre la moyenne des apprenants testés avec l'exerciciel et ceux non testés avec l'exerciciel.	1	2	3	4
11- Grâce aux exerciciel, les apprenants ont une bonne capacité de la maîtrise des homophones grammaticaux.				
12- Les exerciciels donnent aux apprenants une bonne capacité de distinction des homophones grammaticaux.				
13- A travers les exerciciels les apprenants ont la capacité de donner la nature des homophones				
14- L'exerciciel permet à l'apprenant d'employer efficacement les homophones dans une phrase.				
15- L'exerciciel permet aux apprenants de maîtriser la tonalité des homophones grammaticaux.				

Merci de votre bonne collaboration

Légende

- 1. Pas du tout d'accord= influence négative**
- 2. Pas d'accord= influence négative**
- 3. D'accord= influence positive**
- 4. Tout à fait d'accord= influence positive**

ANNEXE 7 : IMAGES DES APPRENANTS DU GROUPE TÉMOIN EN SALLE DE CLASSE



ANNEXE 8 : IMAGES DES APPRENANTS DU GROUPE EXPÉRIMENTALE EN SALLE D'INFORMATIQUE.



ANNEXE 8 : PHOTO DE LA PLAQUE DU COLLÈGE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Fiké - David - Nkha

REPUBLIC OF CAMEROON
Fiké - David - Nkha

MINEDUB
AUT: 0953/J2/3759/MINEDUB DU 25/02/2003

MINESEC
AUT: 6483/J2/3759/MINEDUB DU 10/11/2003
AUT/ EHS TECH 481/14/MINESEC DU 30/12/2014

COSBIE
COMPLEXE SCOLAIRE BILINGUE
EMMAÛS

MATERNELLE

- CRÛCHE ET PREMATERNELLE
- PETITE ET GRANDE SECTION

PRIMAIRE

- De la SIL au CM2

SECONDAIRE

- TECHNIQUES COMMERCIALES & INDUSTRIELLES
- DE LA 6^E À LA TLE
- PROGRAMME BTEC INTERNATIONAL CAMBRIDGE

ENIEG

COURS DU SOIR

B.P. : 15805 Yaoundé
E-mail: cosbie2006@yahoo.fr Tél: 682 092 620

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE	i
SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. Contexte et justification de la recherche.....	4
1.1.1. Justification du choix du thème	7
1.1.2. Formulation du problème de l'étude	8
1.2. Les questions de recherche	9
1.2.1. Question principale	9
1.2.2. Questions spécifiques	10
1.3. Les objectifs de recherche.....	10
1.3.1. Objectif principal	10
1.3.2. Objectifs secondaires.....	10
1.4. Intérêts de l'étude	10
1.4.1. Intérêt didactique.....	11
1.4.2. Intérêt pédagogique	11
1.4.3. Intérêt technologique	11
1.4.4. Intérêt scientifique.....	11
1.5. Délimitation de l'étude	12
1.5.1. Délimitation thématique	12
1.5.2. Délimitation géographique.	12
1.5.3. Délimitation théorique.....	12
1.5.4. Délimitation temporelle.....	13
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	14
2.1. Définition des concepts	14
2.1.1. Exerciciels	14
2.1.2. Français langue seconde.....	14

2.1.3. Enseignement	15
2.1.4. Apprentissage	16
2.1.5. Processus d'enseignement-apprentissage	17
2.1.6. Orthographe.....	19
2.2. Revue de littérature	21
2.2.2. Les exercices : avantages et inconvénients.....	23
2.3. Les exercices dans l'enseignement-apprentissage du français.....	25
2.4 Les facteurs d'homophones	27
2.4.1. Les homophones grammaticaux	28
2.5. Théories explicatives.....	32
2.5.1. Le béhaviorisme	33
2.5.3. Le constructivisme.....	36
2.6. Hypothèses de recherche	40
2.6.1. Hypothèse principale	40
2.6.2. Hypothèses spécifiques	40
2.7. Définition des variables et indicateurs	41
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	46
3.1. Type de recherche	46
3.2. Présentation du site de l'étude	47
3.2.1. Localisation du Complexe Scolaire Bilingue Emmaüs	47
3.2.2. Organisation de l'établissement	48
3.2.3. Justification du site de l'étude.....	48
3.3. Définition de la population d'étude.....	48
3.3.1. Population cible	49
3.3.2. Population accessible	49
3.3.2.1. Caractéristiques de la population de l'étude	49
3.3.3. Critères de sélection des sujets	50
3.3.3.1. Critères de sélection pour les sujets de l'expérimentation.....	50
3.3.3.2. Critères de sélection pour les sujets pour le questionnaire. (Les enseignants) ..	51
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon	51
3.4.1. Technique d'échantillonnage	52
3.4.2. Échantillon de l'étude.	53
3.5. Méthode de collecte des données et instruments de collecte des données	54
3.5.1. Méthode de recherche.	54

3.5.2. Méthode quantitative : Une démarche expérimentale	54
3.5.3. Méthode de collecte des données	57
3.5.4. Instrument de collecte des données	58
3.5.4.1. Le questionnaire	58
3.5.4.2. Le pré-test	58
3.5.4.3. Le test	59
3.5.5. Le post-test	60
3.6. Validité et fiabilité des instruments de collecte des données.	61
3.7. Méthodes de traitement des données.....	62
3.7.1. Analyse des données quantitatives	62
3.8. Test statistique	62
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	63
4.1. Présentation des données socio démographiques	63
4.1.1. Données socio démographiques des enseignants	63
4.1.2. Données socio démographiques des apprenants.....	66
4.2. Statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude.....	66
4.2.1. Statistiques descriptives relatives au contenu proposé par l'exerciseur	67
4.2.2. Statistiques descriptives relatives aux exercices proposés par l'exerciseur.....	69
4.2.3. Statistiques descriptives relatives à l'apprentissage des homophones grammaticaux.....	71
4.3. Statistiques inférentielles relatives aux différentes variables de l'étude.....	74
4.3.1. Effet du contenu proposé par l'exerciceur sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.....	74
4.3.2. Effet des exercices proposés par l'exerciceur sur l'apprentissage des homophones grammaticaux.....	75
4.3.3. Comparaison des moyennes du groupe expérimental et du groupe témoin.....	77
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET SUGGETIONS.....	79
5.1. Interprétation des résultats et discussion	79
5.1.1. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse 1	80
5.1.2. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 2	81
5.1.3. Interprétation et discussion des résultats relatifs à l'hypothèse de recherche 3	82
5.2. Suggestions	83
5.2.1. Suggestions didactiques	83

5.2.2. Aux pouvoirs publics	84
5.2.3. Aux partenaires éducatifs	84
5.2.4. Aux enseignants de français.	84
5.2.5. Aux parents	85
5.3. Limites de l'étude.....	85
5.4. Difficultés rencontrées	85
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	85
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	88
ANNEXES	98
TABLE DES MATIÈRES	99