

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FRENCH

**L'IMPACT DES ATTITUDES DE L'ENSEIGNANT DE
FRANÇAIS SUR LES MOTIVATIONS D'APPRENTISSAGE
DE L'ORTHOGRAPHE : cas des élèves et des enseignants du
Lycée Bilingue d'Ekounou**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Professeur de l'enseignement secondaire deuxième grade (Di.P.E.S. II)*

par

Jean-Paul ELLA ONDO

Licencié ès Lettres modernes françaises

Jury :

Présidente : Christine ONGUENE ESSONO (MC)

Rapporteur : Julia NDIBNU MESSINA (MC)

Membre : Chantal BONONO (MC)

Année académique 2018-2019

**Je dédie ce mémoire à feu mon père Barthelemy ONDO OBIANG et à ma mère
félicité NTONGONO EDOU.**

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui m'ont assisté de près ou de loin dans la réalisation de ce travail de recherche et sans qui les fruits de celui-ci n'auraient pas pu voir le jour.

Je remercie de tout cœur et de manière très particulière ma directrice de recherche la professeure Julia NDIBNU MESSINA sans qui ce travail n'aurait pas connu son aboutissement, n'eût été sa bienveillance. Par sa disponibilité, sa rigueur scientifique et son amour pour le travail bienfait, elle m'a insufflé les motivations nécessaires pour m'encourager dans cette noble et exaltante aventure qu'est la recherche. Qu'elle trouve ici l'expression de ma sincère gratitude.

Nous remercions tous les enseignants de l'École normale supérieure, en général et ceux de la filière Lettres Modernes Française en particulier qui ont contribué à notre recherche.

RÉSUMÉ

Notre travail s'intitule « **l'impact des attitudes de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe : le cas des élèves et des enseignants du Lycée Bilingue d'Ekounou** ». Il a pour principal objectif de démontrer à quel niveau l'attitude de l'enseignant de français est source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe. Parti du constat selon lequel les enseignants en général et les enseignants de français en particulier semblent tourner le dos voire ignorer la place qu'occupe le volet attitude dans l'enseignement/apprentissage. Notre hypothèse générale est : l'attitude de l'enseignant de français pourrait être une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe. Afin de vérifier nos hypothèses secondaires, nous avons mené une enquête au lycée bilingue d'Ekounou de Yaoundé. Pour y parvenir, trois méthodes de collectes de données ont été utilisées : l'observation directe, les questionnaires et la recherche documentaire. Les résultats obtenus après l'analyse des données enregistrées nous ont permis de confirmer l'hypothèse générale ainsi que les hypothèses secondaires. De ce fait, quelques suggestions ont été adressées tant aux parents, pouvoirs publics, aux enseignants, aux élèves, aux écoles de formations ainsi qu'à l'enseignant de français lui-même dans le but d'améliorer l'apprentissage de l'orthographe.

Mots clés : comportement, motivation, apprentissage, orthographe, impact, enseignant de français.

ABSTRACT

The title of our work is : « **l'impact des attitudes de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe : le cas des élèves de 3^{ème} Espagnol I du Lycée Bilingue d'Ekounou** ». The principal purpose of this work is to show the French teacher's behavior is a source of motivation in the learning of orthography. From the observation in which teachers especially the French teacher, seen to ignore the importance of the behavior in the teaching-learning process. Our general hypothesis: the French teacher's behavior might be a source of motivation in the learning of orthography. In order to verify these secondary hypothesis, we led a investigation at "lycée binlingue d'Ekounou de Yaoundé". To reach this point, we used 3 methods: the directed observation, polls, surveys and researches. The final results helped us to confirm the general hypothesis and the secondary ones. As a result we made a few suggestions to parents, public powers, teachers, students, professional schools and also to the French teachers' themselves.

Key words: behavior, motivation, learning, orthography, effect, French teachers'.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

DISPES II : Diplôme de Professeur d'enseignement secondaire deuxième grade

ENS : École normale supérieure

ESP : Espagnol

HR1 : hypothèse de recherche 1

HR2 : hypothèse de recherche 2

HR3 : hypothèse de recherche 3

HR4 : hypothèse de recherche 4

HR5 : hypothèse de recherche 5

ZPD : zone proximale de développement

LISTE DES ILLUSTRATIONS

❖ LISTE DES TABLEAUX

Chapitre III

Tableau 1: âge des apprenants	38
Tableau 2: Appréciation de la langue française.....	40
Tableau 3: Apprentissage de l'orthographe.....	41
Tableau 4: niveau en orthographe française selon les apprenants eux-mêmes	41
Tableau 5: type d'erreurs orthographique selon les apprenants	41
Tableau 6: importance de l'orthographe.....	42
Tableau 7: utilité du manuel dans l'apprentissage de l'orthographe	43
Tableau 8: Apprentissage personnel de l'orthographe du français.....	45
Tableau 9: influence de l'orthographe et résolutions prise.....	45
Tableau 10: L'enseignant de français stimulus dans l'apprentissage.....	46
Tableau 11: Attention les élèves sur l'enseignant ou sur le cours d'orthographe	47
Tableau 12: Le dynamisme de l'enseignant de français.....	48
Tableau 13: Importance de la motivation	52
Tableau 14: Importance de la motivation	53
Tableau 15: Avis des élèves sur la signification du mot comportement	54
Tableau 16: suggestions des élèves	54
Tableau 17: Identification par sexe	55
Tableau 18: grade des enseignants	56
Tableau 19: ancienneté des enseignants dans l'enseignement de l'orthographe.....	56
Tableau 20 : types d'erreurs orthographiques des apprenants tel que perçu par les enseignants	57
Tableau 21: enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe.....	59
Tableau 22: méthode de l'orthographe aux élèves	59
Tableau 23: procédures d'enseignement de l'orthographe aux élèves par les enseignants.	60
Tableau 24: techniques adoptés pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques	60
Tableau 25: Moyens utilisés	61
Tableau 26: Importance du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe.....	62
Tableau 27: Importance du dynamisme dans l'apprentissage de l'orthographe	63
Tableau 28: Place de l'éloquence, du vestimentaire et de l'expression faciale dans l'apprentissage.....	64
Tableau 29: Orthographe et comportement deux éléments indissociables.....	65
Tableau 30: Place de la motivation intrinsèque.....	66
Tableau 31: suggestion des enseignants	66

❖ LISTE DES DIAGRAMMES

Chapitre III

Diagramme 1: région d'origine des apprenants.....	39
Diagramme 2: langue courante des apprenants	40
Diagramme 3: fréquence d'enseignement de l'orthographe selon les apprenants	44
Diagramme 4 : Estimation des enseignants du niveau de leurs élèves en orthographe française.....	57
Diagramme 5: l'attention portée par les apprenants sur leurs productions orthographiques	58
Diagramme 6: connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe	61

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'école est le lieu par excellence de la transmission des savoirs, de savoir-faire et de savoir-être d'une génération à une autre. Le personnage principal dit-on de cette institution est l'apprenant, et c'est autour de lui que s'organisent tous les mouvements didactiques. La didactique, qui est l'art d'enseigner, est une réflexion sur la transmission et des savoirs. Elle étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement et d'apprentissage entre un savoir identifié, un maître facilitateur de ce savoir, et un élève co-constructeur de ce savoir. Elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève). BELINGA BESSALA¹ définit la didactique comme la science de l'éducation qui a pour objet d'étude les processus de l'enseignement et de l'apprentissage, l'élaboration rationnelle des programmes scolaires, des enseignements dispensés, la gestion de la classe, l'étude des méthodes et techniques didactiques, et la docimologie. HOUSSAYE² la conçoit comme un jeu qui mène entre trois acteurs à savoir : l'enseignant, l'élève et le savoir. D'après ALLAH³, la didactique se présente comme une science des faits didactiques de la mise en forme, de la transposition, de la négociation, de l'approbation et de l'évaluation des savoirs le système éducatif.

L'objectif de la didactique est donc d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. Elle se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en place qui déclenche le besoin de changement, méthodologique. La méthodologie étant pour Jean-Pierre Cuq, les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en réaction ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. La méthode quant à elle, est l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique. C'est sans doute dans ce même ordre d'idées que Gaston MAILARET⁴ dit que le but de l'éducation et ses méthodes doivent donc être constamment révisé à mesure que la science et l'expérience accroissent notre croissance de l'enfant, de l'adoption et l'adaptation continue des méthodes pédagogiques. Il est important de rappeler à toutes fins utiles que dans la typologie, nous avons la

¹ S. BELINGA BESSALA, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Ed Clé, 2013, 189 pages, p. 22

² J. HOUSSAYE, le triangle, pédagogique. Théorie et Pratique de l'éducation scolaire, 3^e édition, Berne, Peter Laug, 2000, 297 pages

³ L. ALLAH et al, *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachamp et Niestlé S.A, 1993, 268 pages, p.35

⁴ G. MAILARET, *Pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1991.

méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle voire l'approche communicative.

La méthodologie traditionnelle, aussi appelée méthodologie grammaire-traduction, est présente dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^e siècle jusqu'en 1902. Considérée comme la première méthodologie de l'enseignement des langues secondes et étrangères, elle consistait à enseigner la langue seconde ou étrangère dans la première langue de l'apprenant. Les principaux points et la traduction des textes littéraires, de ce fait la langue n'est presque pas pratiquée à l'oral. La grammaire était enseignée de manière déductive. Le vocabulaire et l'orthographe en particulier était classé selon les centres d'intérêt dans un livret avec des correspondances traduites hors du contexte d'utilisation. Sous cette méthode, seul l'enseignant décidait du contenu des leçons ; les apprenants étaient des réceptacles, vides de tout savoir. Les interactions étaient très limitées voire inexistantes.

Au Cameroun, cette méthode était présentée dans les manuels tels que « The French Book et A. French book for west Africa ». Les apprenants étaient soumis aux exercices de traduction et le vocabulaire était en deux colonnes. Leurs buts étaient donc le développement des aptitudes écrites au détriment de l'oral.

Cette méthodologie fut longuement critiquée. Parmi ses limites, nous pouvons citer l'absence des échanges en salle de classe, l'éternel recours à la première langue des apprenants et un enseignement hors contexte du vocabulaire. En plus, dès le milieu du XVIII^e siècle, les besoins sociaux en ce qui concerne l'apprentissage des langues ont évolué et la demande s'oriente davantage vers une utilisation plus « pratique » des langues. D'où la naissance de la méthodologie directe.

Celle-ci, très prisée vers la seconde moitié du XIX^e, elle avait pour objectif de préparer les apprenants à utiliser la langue de manière active et globale. Elle privilégiait l'oral et se caractérisait par le refus de recourir à la traduction, l'apprentissage se faisait par contact direct les besoins et les réalités des apprenants (à travers les matériels authentiques, les images, les gestes, les objets concrets...).

La méthodologie directe intégrait la méthode directe : c'est-à-dire l'enseignement de la langue dans la langue cible ; la méthode orale : primauté de la communication orale dans la langue cible à travers les jeux de questions-réponses et la méthode active : caractérisée par le questionnement, les lectures et dramatisation des apprenants ainsi que l'enseignement par

intuition (du vocabulaire et grammaire). L'expression écrite est renvoyée à plus tard. L'enseignant est perçu comme un animateur ou un guide d'apprentissage.

Au Cameroun, cette méthode était appliquée par le truchement du manuel « The News Practical French ». Bien que la méthodologie directe expose les apprenants à la langue cible, les risques d'échec sont nombreux. En effet, les apprenants s'expriment avec hésitation du fait de la peur de commettre des fautes et par conséquent refusent de prendre la parole. La compétence écrite n'est presque pas développée et le risque d'un recours à la traduction, surtout dans une classe peu motivée, demeure ; d'où l'appropriation de la méthodologie audio-orale.

Celle dite audio-orale, est conçue aux États-Unis vers les années 1950 et entre progressivement en vogue en France de 1960 à 1970. Cette méthodologie a pour principale préoccupation de l'enseignant d'exposer abondamment les apprenants aux faits de langue afin de susciter leurs réactions. Il veillera à développer l'expression orale par la distribution de la parole aux apprenants. PURREN remarque alors qu'on ne peut qu'être frappé par l'importance des continuités entre elle et la méthodologie directe.

En effet, la méthodologie audio-orale a pour but l'acquisition de la langue cible à travers l'audition et l'expression orale ; les images, issue de la méthodologie directe, deviennent le point d'appui dans la méthode audio visuelle. Les supports audio et les laboratoires des langues deviennent le matériel didactique de base. Les quatre compétences langagières sont prises en compte suivant un ordre précis ; l'écoute, l'expression orale, la lecture et en fin l'écriture qui occupe la dernière place. La priorité est naturellement accordée à l'orale ; dès lors, la leçon démarre par un ou plusieurs exercices de prononciation. L'enseignant est le détenteur et manipulateur du savoir et doit bien maîtriser l'expression orale de la langue cible.

Le système éducatif camerounais l'a adopté sous le manuel France-Afrique et de De Grande Sorine. Toutefois, cette méthodologie est limitée par le manque des laboratoires ou des matériels d'équipement tels que l'électricité, la radio qui constitue un grand handicap. L'écrit étant différé voire négligé, les risques d'interférences sont nombreux et on privilégie le sens au détriment de la production orthographique correcte.

À ces méthodologies, s'ajoute la méthodologie structuro-globale audio visuelle (SGAV). Elle voit le jour à la même période que celle dite audio orale c'est-à-dire au début

des années 1950. Sa spécificité est d'accorder une place prioritaire à la communication. Ainsi, les adeptes de cette démarche demandent aux enseignants d'outiller leurs apprenants afin qu'ils puissent exprimer aisément leur désir, besoins et interrogations dans leur situation de vie courante. Par conséquent, les cours sont reçus en fonction de l'environnement de l'apprenant et non selon la structure du livre. La langue pour l'apprenant n'est plus une matière mais une nécessité. Le recours à la première langue s'opère en cas d'extrême difficulté de compréhension ; la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. Le développement de l'oral prend le pas sur l'écrit. L'enseignant utilise des supports didactiques liés à la vie courante comme les images, les photos, les objets, les gestes et autres. Il devient un technicien de langue, un animateur de groupe, un organisateur des connaissances et une personne ressource. Il adapte l'apprentissage aux situations, au contexte et l'acquisition de la langue cible se fait avec la participation active, consciente et motivée de l'apprenant.

Au Cameroun, l'ouvrage Pierre et SEYDOU illustre clairement l'adoption de la méthodologie SGAV.

Cependant, cette démarche n'est pas totalement parfaite. En effet, la progression peut être modifiée, à tout moment, en fonction des besoins des apprenants ; le lexique est limité aux mots les plus courants et l'apprenant se limite à l'apprentissage utile.

L'approche communicative quant elle apparait vers le début des années 1970, autour de la question de la lecture avec la notion de français instrumental. G. Alvarez⁵ remet en cause la pertinence des objectifs des méthodes SGAV, qui sont selon lui prioritairement centrées sur une compétence de nature orale. Il sollicite dès lors la prise en compte d'une composante particulière de la compétence de communication : la réception des écrits.

Sous l'approche communicative, la langue est un instrument privilégiée de la communication, par conséquent, elle exige comme condition la présence d'un autre locuteur. Les actes de parole sont très encouragés. Les notions de grammaire sont recensées, contextualisées et enseignées selon les contextes d'emploi. La priorité est accordée au sens, ainsi l'écrit est appris de façon progressive.

Le souci de l'enseignant est de développer chez les apprenants l'aptitude à communiquer dans les situations de la vie courante. Il fait usage des matériels liés à des

⁵ A.G. ALVAREZ, « français fonctionnel, français scientifique, langue de spécialité traduction », in AUPELF, le renouveau des études françaises à l'université, 1977, pp 71-83

situations concrètes de vie courante comme dans la méthodologie précédente. L'enseignant est un partenaire, un facilitateur dont le rôle est d'animer son groupe d'élèves. Ici, l'apprenant est au centre de son apprentissage ; sa faute ou son erreur est perçue comme un phénomène normal faisant partie de son apprentissage. Les interactions élèves-enseignant sont encouragées.

Dans le contexte Camerounais, cette démarche s'est ressentie dans les manuels scolaires tels que : en passant par le Moungo de BILOA, apprenons français de David et le Réseau du français de Kang et al. Ces manuels mettent donc en évidence l'approche communicative dont le fondement théorique réside dans la linguistique pragmatique, la psychopédagogie et la psychologie cognitive. L'approche communicative peut être critiquée au regard de la progression lente des enseignements car ceux-ci sont bâtis sur les besoins des apprenants ; des apprenants parfois peu motivés. En plus, les documents authentiques ne sont pas toujours disponibles et l'enseignant peut ne pas avoir la capacité de produire ou d'imaginer toutes les situations de communication. En fin, l'accent étant mis sur le sens, l'écrit en général et l'orthographe en particulier.

Nous comprenons au travers de toutes ces méthodologies que non seulement le domaine enseignement/apprentissage a toujours évolué au fil du temps, mais aussi la place qu'occupe l'enseignant dans la transmission.

Tout travail scientifique s'appuyant pour la majorité des cas sur un constat , après avoir passé un bon nombre d'années au primaire, secondaire, voire supérieur et après avoir discuté avec un certain nombre d'enseignants, nous y avons constaté que dans l'orthographe, bon nombre sinon la presque totalité des enseignants semblent tourner le dos au pan comportemental dans l'apprentissage de cette discipline. D'aucuns en âme et conscience pensent que seul le savoir savant (savoir reçu dans les universités) est suffisant pour apprendre cette matière aux élèves ; d'autres par contre, estiment que la notion d'apprentissage n'y va pas de pair avec le comportement, que l'attitude n'influence en rien. Une dernière catégorie, le font par ignorance donnant alibi que depuis l'école de formation, ils n'ont jamais su que le comportement occupe une place de choix dans l'apprentissage.

En un mot comme en mille, nous voulons dire que l'observation personnelle et l'échange avec les enseignants nous a permis de constater que dans l'apprentissage de l'orthographe bon nombre d'enseignants camerounais tournent le dos au volet comportemental et ignorent l'enjeu de la motivation dans le processus d'apprentissage. D'où

le choix à dessein de ce thème : **impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe.**

Toute recherche dite scientifique pose toujours un problème. Rappelons tout d'abord que formuler un problème de recherche c'est réussir à le définir à partir des faits, des constats, des contradictions ou des difficultés des théories et de manière précise sur une situation donnée. RUIZ⁶ atteste qu'un problème est 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 à aboutir à un résultat connu. D'après BIZE et al, repris par MACE, le terme problème est un écart constaté entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable.⁷ En somme, le problème est la question centrale d'un travail de recherche ; la colonne vertébrale ; c'est autour de lui que gravitent tous les arguments développés. Ainsi, dans le cadre de notre étude, le problème identifié est bien celui de la place du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe. Ce problème émane de plusieurs raisons. La principale étant que l'attitude de l'enseignant de français constitue une condition sine qua non dans l'apprentissage/enseignement : cette place fait de lui celui sur qui l'enseignement s'enracine ; fait de lui la pièce maîtresse, celui sur qui presque toute la charge revient et qui, par conséquent, peut constituer une source de motivation et de démotivation. Notre problème étant donc posé, il nous revient de passer à la problématique.

Celle-ci selon Michel Beaud⁸ est « l'ensemble construit autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi ». Comme le souligne le professeur émérite Gervais MENDO ZE⁹, tout travail de recherche est un discours motivant qui repose sur une problématique entendue comme possibilité théorique d'une question donnée ou un champ d'extension à l'intérieur duquel une série de problèmes doivent être correctement posés.

De manière pratique, la problématique désigne l'ensemble de questions, des préoccupations que présente le problème que le chercheur est amené à traiter de façon rationnelle et systématique. Dans le cadre de notre recherche, notre problématique centrale est

⁶ H. Pena Ruiz, philosophie : la dissertation, Paris, Bordas, 1992, 279 pages, p.183

⁷ A. MACE et F. Pétyry, Guide d'élaboration d'un projet de recherche, Québec, presses universitaires de Laval 1997, 136 pages, p. 14.

⁸ M. Beaud, L'art de la thèse, Paris, La découverte, 1986, p.31.

⁹ G. M. ZE, Guide méthodologique de la recherche en lettres, Yaoundé, P.U.A, 2008, 182pages, p.15.

la suivante : en quoi l'attitude de l'enseignant de français est-il source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Subsidiairement découlent, les questions secondaires suivantes : Dans qu'elle mesure l'enseignant de français est-il un biais pour l'apprentissage de l'orthographe ? L'orthographe qui est une matière tout comme la grammaire, la conjugaison voire le vocabulaire a-t-il nécessairement besoin de l'attitude de l'enseignant de français pour son bon apprentissage ? La bonne articulation, l'éloquence sont-ils des éléments importants pour l'enseignant de français dans l'apprentissage de l'orthographe ? La motivation extrinsèque joue-t-il un rôle important dans l'apprentissage de l'orthographe ? Notre problème et notre problématique étant donc achevé, il nous revient de passer à l'hypothèse.

Selon J.P. TSALA TSALA¹⁰, l'hypothèse cherche à concrétiser, à vérifier dans une recherche particulière. Sa formation évoque déjà les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation ou l'observation. C'est dire en d'autres termes que l'hypothèse peut être envisagée comme une réponse anticipée que le chercheur formule à sa question, spécifique de recherche. C'est donc un énoncé déclaratif précisant une relation anticipée et plausible entre phénomènes observés ou imaginés. Elle est divisée en deux. D'une part l'hypothèse générale, et d'autre part des hypothèses secondaires. L'hypothèse générale a pour fonction de répondre à la problématique centrale ; quant aux hypothèses secondaires, elles répondent aux questions secondaires posées à la problématique.

Dans le cadre de notre recherche, comme hypothèse générale, nous avons : le comportement de l'enseignant de français pourrait être une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe.

HS 1 : L'enseignant de français peut être un biais pour l'apprentissage de l'orthographe.

HS 2 : La bonne articulation, l'éloquence seraient des outils importants pour un enseignant de français.

HS 3 : L'orthographe qui est une matière tout comme la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire aurait nécessairement besoin qu'on y associe le comportement de l'enseignant de français pour un meilleur apprentissage.

¹⁰ J.P. Tsala Tsala, introduction à la physiologie, Yaoundé, presse de l'UCAC, 1991, p.25.

HS 4 : la motivation extrinsèque serait importante dans l'apprentissage de l'orthographe

Tout travail étant donc orienté vers un objectif précis à atteindre, le notre vise à attirer l'attention des enseignants sur le rôle indispensable que joue le comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe. Nous rappelons que ceci constitue notre objectif principal. Quant aux objectifs secondaires, nous nous proposons en fonction de nos hypothèses de montrer que l'enseignant de français est un stimulus dans l'apprentissage de cette discipline ; qu'il peut insuffler une dynamique ; que l'orthographe comme tout le reste des autres disciplines a besoin que le comportement de l'enseignant y soit associé pour un meilleur apprentissage.

L'ossature de notre travail est en quatre chapitres, hormis l'entrée et la sortie respectivement reconnues sous les termes : introduction générale et la conclusion générale. Nous donnons tout de suite cette ébauche fragmentaire de notre plan.

Chapitre 1 : « Définition des concepts et point sur la motivation et l'enseignement/apprentissage du français ».

Cette première partie de notre travail sera motivée par la définition des concepts, et la présentation des productions antérieures et nécessaires à l'épanouissement du nôtre. Il s'agira d'une sélection des travaux ayant des impacts conséquents sur la bonne formulation de notre problématique, son originalité et sa pertinence.

Chapitre 2 : « La construction de l'objet de recherche et présentation de la méthodologie générale ».

Il s'articule autour des objectifs, son intérêt, la délimitation du sujet, la formulation des variables, la définition des théories de référence et la présentation de la méthodologie générale de la recherche.

Chapitre 3 : « La description analytique des données, interprétation des résultats et vérification des hypothèses ».

Après avoir achevé les deux premiers chapitres de notre recherche, une descente sur le terrain nous a permis de recueillir des informations qui seront présentées dans ce chapitre de façon succincte et détaillée, suivra enfin une interprétation des résultats et la vérification des hypothèses.

Chapitre 4 : « Propositions didactiques ».

Il sera question dans ce chapitre non seulement d'interpeller les différents acteurs de l'éducation à remplir leurs fonctions dans la construction de cet édifice, mais aussi mettre un accent sur les différentes stratégies que l'enseignant de français doit mettre sur pied pour le bon apprentissage de l'orthographe.

CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS ET POINT SUR LA MOTIVATION ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Nous nous proposons dans ce chapitre de définir des concepts, de faire un tour d'horizon sur l'ensemble des écrits qui ont été effectués sur la question.

I.1. DÉFINITION DE CONCEPTS

Selon Émile Durkheim, « il faut définir les choses qu'on traite afin que l'on sache de quoi il est question « parce que » la signification réelle d'un mot (et spécifiquement d'un mot chargé de valeur) ne peut se définir que par la proposition (ou situation) de ce mot dans un espace sémantique à n dimensions.

- **Comportement**

Il renvoie à la manière de se comporter ou de se conduire ; c'est-à-dire à l'ensemble des réactions d'un individu qui détermine sa conduite. Pour les psychologues, le comportement est l'ensemble des réactions observables objectivement d'un organisme qui agit en réponse à une stimulation venue de son milieu intérieur ou de son milieu extérieur.

Dans le cadre de notre recherche, nous considérons le comportement comme la conduite d'un enseignant tant sur le plan physique pédagogique, que sur le plan moral face à une discipline.

- **Enseignant**

Le terme enseignant désigne toute personne qui pratique l'art d'enseigner ; il est celui qui assure l'instruction des élèves à partir des savoirs académiques structurés. Nous pouvons encore définir enseignant comme « l'ensemble des professeurs et instituteurs »¹¹ selon le dictionnaire Larousse poche.

- **La motivation**

Le terme est défini de plusieurs manières. Selon Valraud et Thill (1993) la motivation désigne « le construit hypothétique utilisé afin de décrire l'ensemble des forces internes et externes produisant le déclenchement, la dilection et la persistance du comportement ». Selon, le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la motivation psychologique

¹¹ Larousse poche

qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement »¹².

Par conséquent, la motivation comprend deux composantes fondamentales : en premier lieu, des états mentaux (faim, peur pulsion sexuelle, curiosité, désir d'atteindre d'un objet ou d'un but), correspondant généralement à des états psychologiques et susceptibles de degrés ; ce sont les « niveaux de motivation ». Cette composante détermine essentiellement les caractéristiques quantitatives, dynamiques, des conduites, c'est-à-dire leur vigueur, exprimée dans leur amplitude, leur rapidité, leur latence etc. on considère au second lieu des valeurs positives ou négatives qui se situent dans une dimension générale « agréable/désagréable » ou « mauvais/bon », qui sont associés à des objets, des stimuli, des représentations mentales.

Selon Joseph NUTTIN, « la motivation, c'est l'aspect dynamique du comportement »¹³. Elle correspond donc à ce que l'on veut faire quelque chose et de choisir de ne pas faire, car rien ne nous motive. Être motivé, c'est avoir envie de :

Apprentissage

Le mot apprendre vient du latin « *apprendere* » qui signifie saisir, concevoir, comprendre, appréhender. De manière générale l'apprentissage est la modification de la capacité d'un individu à réaliser une activité sous les faits des interactions avec son environnement. Dans les sciences de l'éducation, c'est la modalité d'acquisition, c'est la modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes. Pour Olivier REBOUL¹⁴ l'apprentissage désigne 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. Autrement dit, l'acquisition ne se confond pas à une acquisition quelconque, mais au pouvoir de reproduire quelque chose d'utile au sujet-apprenant ou à d'autres de manière répétée dans des circonstances concrètes (à d'autres ». Ici, il fait intervenir l'environnement dans lequel évolue le sujet-apprentissage intégré à la fois un processus et une finalité car il faut apprendre à faire quelque chose, mais comment ? Et pourquoi ? Pour qu'il y ait une véritable acquisition qui va au-delà des savoirs. Ainsi, si apprendre à apprendre peut-être un objectif de la classe de langue, apprendre à utiliser serait l'objectif de l'après classe.

¹² Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan Université.

¹³ J. NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1984, p.30.

¹⁴ O. REBOUL, *Qu'est que apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 1980, p.41.

Plusieurs théoriciens ont répondu à la question ; « qu'est-ce qu'apprendre ? ». C'est pourquoi nous avons une pléthore de théories d'apprentissage dont le modèle empiriste, le modèle behavioriste, le modèle constructiviste et celui socioconstructiviste. Pour la théorie empiriste dont les tenants sont Wilhelm Wundt et Édouard Brad, « apprendre c'est assimiler ». L'apprenant, est un vaste vide, il apprend par répétition, mémorisation et assimilation. Les méthodes utilisées sont l'observation et l'expérimentation. Pour les behavioristes, « apprendre c'est développer ». C'est associer par conditionnement une récompense à une réponse spécifique. Les principes sont : l'entraînement, le renforcement et le conditionnement. Ici, on agit sur un individu et on attend un type de réponse. Contrairement au modèle empiriste, l'enseignant est le guide, le facilitateur et la méthode expérimentale. Les auteurs de ce courant sont : Skinner, Pavlov et Thorndike. Pour les constructivistes à l'instar de Piaget et Wallon, « apprendre c'est construire et organiser ses connaissances par son action propre », pour eux, l'enfant est intelligent, le principe ici est l'adaptation, l'assimilation et l'accommodation. La méthode est l'équilibration, le déséquilibre et la rééquilibration. L'apprenant est actif et l'enseignant est le guide. Le socioconstructivisme de VIGOSTSKY et de BANDURA atteste que « apprendre précède le développement ». C'est construire, ses connaissances en confrontant ses représentations à celles des autres. Les principes du socioconstructivisme sont : la collaboration, la présence d'un expert et la zone proximale de développement (ZPD). L'enseignant est le tuteur et l'apprenant est auteur. Les deux travaillent en collaboration. Ils pensent que pour que l'enfant évolue, il faut que l'apprentissage se développe. La ZPD met l'accent sur le niveau de développement de l'enfant. Les socioconstructivistes mettent l'accent sur l'environnement social et culturel. L'apprentissage social et culturel. L'apprentissage social n'est pas conditionné. L'enfant reçoit des valeurs autres que celles prônées par ses éducateurs, l'apprentissage est connu.

On distingue plusieurs modes d'apprentissage : l'apprentissage par projet, coopératif, par problème et expérimental. L'apprentissage par projet implique le travail en groupe. Ici, le thème est arrêté par les apprenants qui planifient leur projet. Ici, le thème est arrêté par les apprenants. L'apprentissage par coopération signifie qu'il y a une certaine complexité entre deux parties. L'un étant le tuteur et l'autre l'auteur. L'enfant apprend de nouveaux comportements en observant ses pairs, en imitant les modèles de comportement qui font l'objet de récompense et non de punition ; les apprentissages par problème et expérimentale font intervenir les transferts de connaissances. On distingue aussi les apprentissages élémentaires et complexes. Ceux venant du domaine élémentaire, sont sous le contrôle des

stimuli de l'environnement. Ses facteurs sont entre autres la contiguïté, la répétition, l'intensité du stimulus inconditionnel et la validité prédictive. Les apprentissages complexes médiatisés par les représentations symboliques. Leurs facteurs incluent deux types d'apprentissages : par l'action et par le texte. Les mécanismes de l'apprentissage complexe sont : les modifications quantitatives, la sélection, la mémorisation et les activités mentales.

- **Orthographe**

Le mot orthographe dérive de deux mots grecs : orthos qui veut dire droit et graphein qui signifie écrire. C'est donc l'ensemble des règles et d'usages qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée. Nina Catch¹⁵ (1980-16) : définit l'orthographe comme la manière d'écrire les sons ou les mots en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adoptée à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonistes se sont créé entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations plus ou moins réglées par des lois ou des conventions diverses.

Claire Blanche-BENVENISTE déclare : l'orthographe est, au sens strict, la bonne façon d'écrire, comme l'orthophonie est la bonne façon de prononcer et l'orthodoxie la bonne doctrine religieuse.¹⁶

Pour Robert GALISSON et Daniel Coste, l'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant un ensemble d'usages et des règles définies comme norme par une langue donnée (orthographe correcte, faute d'orthographe).¹⁷

Selon Françoise DRONARD, l'orthographe est le système de notation des sons du langage par des signes écrits, système propre à une langue, une époque, un auteur... et l'orthographe du français n'est pas phonétique, la correspondance graphème-phonème n'est pas régulière et on rencontre parfois dans les mots des lettres muettes¹⁸ ; d'où la nécessité d'y adapter un enseignement particulier et bien structuré. Rappelons que pour Nina CATACTH, on distingue l'orthographe d'usage ou l'orthographe lexical et l'orthographe d'accord ou

¹⁵N. CATCH, l'orthographe française : traité théorique et pratique, paris, Edition Ternaud Nathan, 1986.

¹⁶C. B. BENVENISTE, l'orthographe, le grand livre de la langue française, paris, éditions du seuil, 2003

¹⁷R. GALISSON et D. Coste, dictionnaire de didactique des langues, paris, hachette, 1976, p.389.

¹⁸F. DRONARD, *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe, de la grave guide de poche de l'enseignant*, 2009.

orthographe grammaticale. La première concerne la pure graphie et la deuxième sa situation et son rôle dans la phrase¹⁹.

L'orthographe lexicale (aussi appelé orthographe d'usage) définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte. Chaque mot possède une orthographe ou graphie définie. Le stade oral de la langue précédant toujours le stade écrit, l'orthographe d'usage censée représenter en signes linguistiques la prononciation des mots, selon une correspondance lettre-phonème régulière. Cependant, l'évolution graphique suivant rarement l'évolution phonétique de la langue, l'orthographe d'usage a perdu, dans beaucoup de langues, sa régularité.

L'orthographe grammaticale définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies). Cela concerne, entre autres, les marques du pluriel et la conjugaison des verbes. L'écriture des mots dépend ainsi souvent d'autres mots présents dans la phrase. Autrement dit, l'orthographe d'usage renvoie à l'ensemble des conventions qui régissent la graphie des mots indépendamment de la fonction qu'ils peuvent remplir dans une phrase ; et l'orthographe d'accord fait référence à l'ensemble des règles qui régissent la graphie des mots selon la fonction qu'ils remplissent dans une phrase.

I.2. ÉTAT DE LA QUESTION : CONDUITE DE L'ENSEIGNANT, APPRENTISSAGE, ORTHOGRAPHE

Encore appelée revue de la littérature, tout travail de recherche est généralement la continuité des travaux antérieurs ayant partiellement été traités ou analysés sous un angle différent dans un domaine bien précis. Par ricochet, tout chercheur qui s'investit dans un champ de recherche a donc pour mission d'apporter sa contribution à l'évolution de la science. Cela étant, avant que de se lancer dans la recherche proprement dite, ce dernier doit s'imprégner des travaux déjà existant sur la question à analyser afin de savoir ce qui a déjà été dit et ce qui reste à dire. Ce travail préliminaire permet aux chercheurs de se démarquer à travers son travail des travaux précédents, d'éviter des redites et d'apporter quelques choses de nouveau, d'original dans son domaine de recherche. Le repérage, l'analyse et le décryptage de ces travaux antérieurs constituent la revue de la littérature.

¹⁹ N. CATACH, *L'orthographe*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ? N° 685, 1982, p.54.

D'après O. AKTOUF, la revue de la littérature est : « l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations »²⁰.

Pour S.A. KENGNI, la revue de la littérature est l'ensemble des travaux qui ont été réalisés sur un thème et pouvant servir de point de départ à des nouvelles recherches. Elle porte aussi sur les ouvrages généraux ou spécifiques ayant un rapport direct ou non avec la recherche effectuée.²¹

Dans le cadre de notre recherche, notre revue est bâtie de la manière suivante :

➤ Travaux effectués sur le comportement

LOCKE (1976) cité par DJOKO a orienté son étude sur le comportement inconscient des travaux et a relevé qu'il est inhabituel qu'un employé apprécie son patron et les conditions dans lesquelles il travaille. Il n'accepterait pas d'être responsable de l'échec ou des mauvaises performances sur une tâche qui lui a été confiée. Les mécanismes de défense opérant inconsciemment en lui protégeant de son self-estime, en essayant de sélectionner les cas où d'autres sont responsables de son échec.

TAYLOR (1912) cité par DJOKO (1986) était le premier à prédire qu'en organisant scientifiquement les conditions de travail, on accroît le rendement. Dans son assertion, il ne s'occupe que de l'environnement dans lequel l'individu travaille mais pas du travailleur lui-même.

HERGBERG, MAUSNER et SNYDERMAN ont montré en 1959 que, la satisfaction des travailleurs ne dépend pas des différents stimuli externes qui peuvent être manipulés mais de leurs personnalités et plus précise.

HACKMAN et LAWIER (1971) cités par NGONO AYONG (1992) pensent que les relations entre la satisfaction et les absences sont modulées par des variables personnelles appelés besoins d'ordre supérieur : besoins de développement personnel, l'indépendance de pensée et d'action, de variété et de complétude du travail etc. il est frappant de voir à quel point ces variables ont de l'influence sur l'absentéisme.

²⁰ O. AKTOUF, *Méthodologie des sciences sociales et approches qualitatives des organisations*, PUF, 1987, p.213.

²¹ A.N. DONGMO TSAGO, « La pertinence des accents orthographiques, dans le français écrit : cas des élèves de Form I et Form V du Lycée Bilingue de Yaoundé, Di.P.E.S. II, ENS Yaoundé, 2014, pp.5-20, inédit.

PORTERS et STEERS (1973) cités par NGONO AYONG (1992) distinguent deux facteurs d'absentéisme comme conséquences de la satisfaction.

Au premier plan, nous avons les facteurs immédiats de l'environnement de travail tels que le style de commandement, l'interaction avec les collègues, le consentement du travail. Au second plan, nous avons les facteurs individuels tels que l'âge, l'ancienneté, la taille de la famille, la congruence de l'emploi avec les intérêts professionnels, certains traits de personnalité.

Les auteurs que nous venons de mentionner sont arrivés à la conclusion selon laquelle les relations constatées entre les absences et les départs d'une part et les variables générales ou spécifiques d'autre part doivent être expliquées par les niveaux de satisfactions qu'en tirent les individus, à savoir la somme des attentes réalisées par leur situation professionnelle. Ils ont déterminé l'indice de mobilité qui mesure les départs en combinant les trois variables que sont l'âge, le sexe et le statut social.

➤ **Travaux effectués sur la motivation**

DISSAK DELON (1992) a travaillé sur « la motivation, la perception de soi et la structure familiale : incidence sur la réussite scolaire chez les élèves de l'enseignement primaire ».

Il a émis l'hypothèse selon laquelle certains déterminants influencent la réussite scolaire.

Après l'école départementale de Melen à Yaoundé, il a obtenu la confirmation de l'impact de ces déterminants sur la réussite scolaire.

SEYI AMANG (1997) a étudié « motivation et réussite à l'examen du Brevet d'études du premier cycle : cas du lycée d'Elig-Essono de Yaoundé ». Pour ce faire, il a émis l'hypothèse suivant laquelle la réussite scolaire serait fonction du degré de son enquête. Il s'est révélé qu'il n'y avait pas de relation significative entre les stimulations scolaires et les résultats au BEPC.

NGO NKEN (1993) a travaillé sur « le rôle de l'examen dans le processus de l'apprentissage : cas du probatoire B ».

Il a émis l'hypothèse suivante : les méthodes de travail et les conditions de travail que les élèves se créent en vue de présenter un examen à la fin de l'année ainsi que leurs attentes

par rapport aux résultats de cet examen constituent un conditionnement pouvant influencer leur apprentissage et produire un effet (positif ou négatif) sur le cheminement scolaire.

Après l'enquête, l'hypothèse générale s'est trouvée confirmée à savoir que l'examen représente effectivement un conditionnement pour le processus de l'apprentissage.

SCHÜMAN (1981) explique la notion de motivation. Pour lui, il existe des motivations conscientes (celles utilisées lorsqu'on se prépare à passer un examen) et les motivations inconscientes (celles qu'utilisent la publicité pour attirer la clientèle).

NUTTIN (1980) distingue deux types de motivations : les motivations intrinsèques et les motivations extrinsèques. Pour lui, chercher la compagnie de quelqu'un pour lui communiquer quelque chose ou pour apprendre les nouvelles du quartier est un but intrinsèque à l'action de la communication sociale, alors qu'aller voir quelqu'un pour lui emprunter de l'argent a un but extrinsèque à ce type de comportement social. De même étudier une science non pas pour mieux connaître cette science mais uniquement dans le but d'obtenir un diplôme est une motivation extrinsèque à l'activité d'étude. Alors qu'apprendre pour comprendre et connaître est une motivation intrinsèque à l'activité d'étude.

MUCCHILLI (1992) fait une étude sur les motivations en essayant de partir des différentes théories existantes mais seulement il est tellement hermétique qu'il rend difficile la compréhension de son exposé.

➤ **Travaux effectués sur l'orthographe**

NDZIE MARIE Irène (1994-1995) ; elle pose le problème d'une méthodologie opérante qui rendrait l'enseignement de l'orthographe plus performant et les résultats meilleurs. Cette méthode est le cours autodidactique de français écrit qui a un caractère individualisé dans l'apprentissage de l'orthographe.

NGUENE MOLO (1997) et KASSANA PIAL Pascal (2001) cherchent des raisons des difficultés à convertir la pensée des mots chez les apprenants. Ils veulent déterminer l'origine de ces difficultés. Ils suivent à la conclusion que les phénomènes qui ressortent à l'oral sont omniprésents dans l'écrit à cause de l'environnement socio-culturel des apprenants et des méthodes désuètes pratiquées par les enseignants.

NKE ETOGA François Xaverie (2003) quant à elle, étudie le passage de l'oral à l'écrit au cycle d'orientation. Elle constate que les élèves transgressent les lois de fonctionnement de la langue écrite en y mêlant les traits qui ressortent de la langue orale.

ONGUENE ESSONO Louis Martin (2007) mène réflexion sur l'enseignement de l'orthographe en français langue seconde. Il propose d'autres pistes méthodologiques légèrement plus différentes de voies traditionnelles de l'enseignement de l'orthographe. Savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement, non sans difficultés pour certains élèves, ce qui amène à proposer des solutions permettant de réduire les difficultés.

Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Mais il semble que la réflexion sur la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même. De ce point de vue, les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois aussi cruciales que les solutions elles-mêmes.

Pour SANDOG FELIX TEWANG dans *Analyse des fautes d'orthographe commises par les élèves anglophones de Form V et leurs implications pédagogiques* : le cas de la dictée et de la rédaction, les fautes sont dues aussi bien à l'interférence de l'anglais ou toutes autres langues avec laquelle l'apprenant est en contact qu'à la complexité du système graphique du français. Il relève dans les copies de rédaction et de dictée des fautes à dominantes phonétique, phonogrammiques, morphogrammiques, logogrammiques et idéogrammiques. Cette recherche s'intéresse particulièrement aux fautes d'orthographe chez les apprenants de Form V où la maîtrise de l'écrit est indispensable tant à l'évaluation certificative « GCELL » qu'à l'accès au second cycle ; cycle approfondie par des exercices de rédaction, de compréhension de texte et d'analyse des œuvres littéraires.

MOHAMMED ALHKATI relève qu'aucun pédagogue ni enseignant n'ignore la difficulté que l'orthographe constitue pour les apprenants du FLE²². Ce dernier pense que la corrélation entre la maîtrise de l'orthographe et la réussite scolaire est très forte, principalement parce que l'orthographe suppose un rapport métalinguistique à la langue ; l'orthographe suppose de construire la langue comme objet, de la pensée comme norme car qui dit orthographe dit écriture et qui dit écriture dit apprentissage scolaire donc instruction. Il

²² M. ALKHATI, « la maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE, in revue académique des études sociale... ».

note quelques raisons liées à la mauvaise performance en orthographe étymologique et grammaticales chez les apprenants. Partageant le point de vue de FAYOL et JAFFRE²³, il ajoute que l'acquisition de l'orthographe suit trois phases : la phase logographique, la phase alphabétique et la phase orthographique. Dès lors, l'enseignant doit prendre en compte ces aspects afin d'atteindre l'objectif pédagogique de tout apprentissage à savoir : je suis instruit(e) car je sais lire et écrire.

Ariane Nathalie DONGMO TSAGO estime que les mauvaises performances orthographiques des apprenants du sous-système anglophone sont généralement dues à de nombreuses difficultés à maîtriser l'emploi des accents orthographiques²⁴. Selon cette dernière, les apprenants n'accordent guère une grande importance aux accents. Elle classe les difficultés liées aux accents orthographiques au 1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} rang (omission d'accents, adjonction d'accents, confusion d'accents, malformation d'accents et mauvais placement d'accents). Pour une meilleure performance orthographique, elle propose de donner plus de leçons centrées sur les accents tout en prenant en compte les exigences des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage. Ce travail ramène ainsi les erreurs orthographiques à une faute particulière sous la composante linguistique qu'est l'orthographe. Au regard des travaux qui précède, le constat est le suivant : les causes des mauvaises performances en français écrit, en FLS 2 et en orthographe plus précisément sont attribuées soit à la quasi-absence des exercices de rédactions et de lectures, soit à l'interférence des autres langues de l'apprenant, soit aux types d'évaluations ou aux systèmes graphiques du français ou bien encore à l'ignorance de la place qu'occupe l'orthographe. Si les causes liées à la mauvaise performance orthographique des apprenants du sous-système anglophones sont connus, nous proposons dans ce présent travail de rechercher, d'étudier le problème sous l'angle de la méthode ou stratégie appropriée pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans ce sous-système aux fins d'une modification réussie des comportements désirés.

L'enseignement de l'orthographe reste et demeure cantonné à une infinie partie de la didactique du français, une partie parfois existante ou intégrée à la production textuelle tout simplement (la mise en texte renvoie à la production écrite et la mise en mots à la production orthographique) ; or la stratégie d'enseignement/apprentissage joue un rôle important dans l'acquisition et la modification des comportements.

²³ M. FAYOL J-P JAFFRE, « l'acquisition/apprentissage de l'orthographe », in revue française de pédagogie, n°, 126, Lyon : École normale supérieure de Lyon,

²⁴ AN. DONGMO TSAGO, « La pertinence des accents orthographiques dans le français écrit : cas des élèves de Form I et Form V du lycée bilingue de Yaoundé », DIPES II, ENS Yaoundé, 2014, pp 5-20, inédit.

Pour André CHERVEL²⁵, l'orthographe, au XVIII^{ème}, posait des problèmes. Au XIX^{ème}, elle devient un problème, et, pour l'école problème majeure. Et ce problème est fondamentalement pédagogique [...]. La seule question importante qui se pose maintenant, et à l'échelle nationale, c'est comment enseigner l'orthographe (...) le problème est de taille à défier toutes les méthodes, toutes les didactiques. On s'apercevra vite que ce n'est pas une question de recette et que l'acquisition par tout un peuple de l'orthographe française, c'est une autre chose que la solution de chacun des problèmes qu'elle pose. Les écoles et les collèges, confrontés à une tâche pédagogique d'une difficulté inouïe, deviennent le lieu d'une réflexion sur l'orthographe dont la lente maturation permettra d'aboutir à une doctrine.

Dans le même ordre d'idée, JEAN LOUIS et JACQUES DAVID ajoutent²⁶ :

Malgré quelques travaux qui assurent une continuité des apprentissages en langue et en discours, dans le domaine orthographique et en production écrite, seules les compétences textuelles semblent dignes d'être travaillées. Dans plusieurs ouvrages didactiques, jugés novateurs dans le domaine (...), la part orthographique est généralement accessoire ; elle est comprise dans un ensemble d'activités métalinguistiques décrochées de la composition des textes ou plus ou moins complémentaires. Et Jacques David ajoute²⁷ généralement, les principaux détracteurs de cet enseignement vont jusqu'à nier la réalité même d'un apprentissage adapté, et à fortiori d'une didactique spécifique. Pour la plupart, il suffit de promouvoir des manuels des méthodes, des exercices (au premier rang desquels de trouve la dictée) qui imposent une norme orthographique sans prendre en compte les procédures de traitement accessibles aux élèves, et encore moins d'envisager des démarches d'apprentissage et des progressions conséquentes.

CLAUDE GRUAZ propose une approche de l'enseignement de l'orthographe du français à des apprenants étranglés qui valorise le plus possible les compétences orthographiques et les automatismes déjà en place. L'analyse des écarts, sur la base de textes produits par les apprenants, permet d'identifier leurs sources (erreur de prononciation, problème purement graphique, aspect morphologique ou de marquage spécifique) d'établir un profil orthographique et de proposer un processus de remédiation à l'apprenant (...). [II]

²⁵ A. CHERVEL, *Histoire de la grammaire scolaire. Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris : petit bibliothèque Payot, 1977, p.48.

²⁶ J.L. GHISS et J. DAVID, *Didactique du français et étude de la langue, l'orthographe du français et son apprentissage*, Paris, Armand-colin, 2011, p.233.

²⁷ J. DAVID, *Place et importance de l'orthographe à l'école et dans la formation des enseignants, dans autour du mot, actes du séminaire du centre du français moderne*, Éditions Lambert Lucas, 2010, p.1.

insiste sur la nécessité de mener une réflexion avec l'apprenant sur sa représentation de l'orthographe et de ses propres difficultés, puis sur la mise en évidence des régularités dans le système orthographique, à partir de ses connaissances préalables. Le rôle du formateur est d'entraîner l'apprenant à manipuler la langue (par substitution et analogie), pour qu'il puisse réactiver certaines connaissances et découvrir les grandes régularités du système.

Eu égard à ce qui précède, certes, les travaux de nos épigones sont d'une importance capitale dans la mesure où un accent est mis tant sur le comportement, la motivation que sur l'apprentissage de l'orthographe. Mais un regard attentif nous permet de constater qu'aucun des prédécesseurs n'a mis l'accent sur le rôle que joue l'impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe d'où l'originalité de notre étude.

Ce premier chapitre nous a permis de définir les termes comportement, motivation, apprentissage, orthographe en accord avec notre thème de recherche. Nous pouvons également retenir de ce chapitre que notre travail se diffère des travaux antérieurs en ce qu'il analyse la question de la problématique de l'impact du comportement de l'enseignant de français. Sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe sous son angle différent des précédentes recherches dans le domaine.

CHAPITRE II : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

Ce deuxième chapitre traite de plusieurs éléments notamment : les objectifs de la recherche, son intérêt, la délimitation du sujet, la formulation des variables, la définition des théories et la présentation de la méthodologie générale. Après avoir présenté les objectifs de cette recherche, nous ferons ressortir son intérêt sur les plans éducationnel, didactique voire épistémologique. Par la suite, nous mettrons en exergue les différentes variables qui vont orienter notre recherche. Et pour clôturer ce chapitre, nous allons développer nos théories de référence retenues dans l'élaboration de ce travail et déblayer la méthodologie générale de la recherche.

II.1. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE SELON GRANWITZ (1993 :81)²⁸. L'OBJECTIF D'UNE RECHERCHE

« C'est déterminer ce que l'on veut décrire ou mesurer, définir ce que l'on retient mais aussi écarter un certain nombre de problèmes c'est-à-dire assigner des limites à l'enquête ».

II.1.1. Objectif principal

Le présent travail de recherche a pour objectif principal : vérifier à travers une enquête à quel niveau le comportement de l'enseignant de français est source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe. Autrement dit, notre ambition est de montrer que dans le processus de l'enseignement de la langue française en général et l'orthographe en particulier, le rôle de l'attitude de l'enseignant de français est déterminant.

II.1.2. Objectifs secondaires

Cette étude entend montrer que l'enseignant de français est un biais pour l'apprentissage de l'orthographe ; qu'il peut insuffler une dynamique car constitue un stimulus ; que l'orthographe tout comme la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison a besoin du comportement de l'enseignant français pour un meilleur apprentissage ; que le vestimentaire, l'expression faciale, l'éloquence sont des éléments importants pour un enseignant de français dans le mécanisme de l'enseignement/apprentissage.

²⁸ M. GRANWITZ, *Méthode des sciences sociales*, Paris, 1993, p.104.

II.2. L'intérêt de la recherche

Notre travail de recherche vise plusieurs intérêts notamment sur les plans éducationnel, didactique que sur le plan épistémologique.

II.2.1. Sur le plan éducationnel

Notre intérêt sur le plan éducationnel est d'apporter des solutions pour résoudre les problèmes de l'orthographe chez les élèves. Nous nous proposons d'amener les apprenants à comprendre que l'orthographe française n'est pas un code de notation de sons, mais un système d'écriture et de lecture des mots enracinés dans l'histoire de la langue.

Écrire est une activité de communication qui demande entre autres, d'être capable d'adapter son style d'écriture selon l'intention et le type de texte. Il s'agit de développer une certaine polyvalence dans la façon d'écrire. C'est pourquoi nous voulons soumettre aux élèves des situations d'écritures diversifiées nécessitant l'utilisation des compétences variées.

L'écriture est d'ailleurs une habileté qui se développe grâce à la production régulière des textes. L'enseignement de l'écrit devrait donc partir de ce principe. Par ailleurs, l'acquisition des connaissances et des habiletés liées à l'écriture devrait être effectué de manière à permettre la compréhension et le réinvestissement des divers éléments d'apprentissage en production de texte afin de favoriser le transfert des compétences, c'est pourquoi, il est important de privilégier en classe l'enseignement explicite des stratégies à utiliser ainsi que leurs conditions d'utilisation (quand, comment, pourquoi).

En ce sens, l'enseignement de l'orthographe aux élèves doit viser le développement d'une grande autonomie, face à l'utilisation des divers processus liés à l'écriture en contexte de rédaction.

Qui plus est, notre intention est aussi d'expliquer aux élèves l'importance de l'orthographe dans la société s'ils veulent non seulement se faire entendre, mais aussi se faire comprendre sans malentendu. Ils doivent dans ce cas soumettre aux exigences grammaticales, pour éliminer les confusions phoniques et sémantiques susceptibles de fausser les échanges et d'engendrer les erreurs d'écriture sur le plan de la communication orale et sur le plan de la communication écrite.

Le but de notre étude est de renforcer les capacités et les performances des apprenants en orthographe, en leur permettant d'avoir une expression correcte et une compréhension meilleure de la langue française.

II.2.2. Au plan didactique

L'intérêt didactique de ce travail est d'amener l'enseignant en général et l'enseignant de français en particulier à comprendre le rôle important que joue son comportement dans l'apprentissage de l'orthographe. Ce comportement s'observe tant sur le plan physique, comportemental que sur le plan du choix des techniques et des démarches d'enseignement en vue de satisfaire les besoins d'enseignements. Bien plus, l'enseignant ne devrait en aucun cas être esclave d'une méthode. Au contraire, il doit adapter les méthodes à ses cours et ceci en fonction de l'environnement socio-culturel dans lequel il se trouve, des apprenants qu'il a en face de lui, de leur niveau d'apprentissage et des objectifs de ce niveau. Les enseignants tireront certainement des éléments dans ce travail qui les aideront à améliorer leur façon de dispenser les cours afin d'améliorer en conséquence le niveau des élèves.

Quant aux enseignants fraîchement sortis des grandes écoles de formation, ils trouveront dans ce travail des éléments qui pourraient guider et orienter leur carrière professionnelle.

II.2.3. Au plan épistémologique

Sur ce plan, notre travail a le mérite d'interpeller des écoles de formation sur la programmation et l'agencement des contenus de formation des futurs enseignants, surtout en filière LMF (lettres modernes françaises). En effet, les enseignants formés dans cette filière ont la lourde responsabilité d'encadrer les apprenants car l'orthographe est indispensable dans la vie d'un individu quel que soit le domaine dans lequel on s'y trouve. La non maîtrise de cette discipline conduit ou entraîne d'énormes difficultés tant sur l'individu que sur la société tout entière. La formation des enseignants de ladite filière, devrait donc être conséquente et prendre en considération la délicatesse de l'enseignement du français à des jeunes camerounais.

Les institutions publiques et les personnes en charge de l'éducation au Cameroun pourraient également s'appuyer sur ce travail de recherche pour penser de nouvelles stratégies et développer des politiques pour l'amélioration des conditions d'éducation et l'enseignement du français aux camerounais.

Par ailleurs, nous rappelons à toutes fins utiles que ce travail ouvre une piste pour de nouvelles recherches. Nos lecteurs trouveront certainement des points saillants non abordés dans notre recherche qui constitueront pour eux un point de départ pour une nouvelle recherche et pour de nouvelles découvertes.

II.3. LA DELIMITATION DU SUJET DE RECHERCHE

Il s'agit ici pour nous de définir les limites de notre étude sur trois plans. Pour mener à bon tenu notre travail de recherche, nous aurions voulu étendre cette étude dans toute la région du centre question de rendre vraisemblable nos conclusions car plus l'échantillonnage est grand, plus on a la chance de généralisation. Mais diverses contraintes nous ont conduits à la circonscription aussi bien dans le temps et l'espace qu'au niveau du thème.

II.3.1. La délimitation temporelle

Notre recherche s'étend sur la période d'un an bien que nous ayons deux ans de formation à l'ENS de Yaoundé. Ces deux années académiques se situent entre novembre 2017 (date de notre admission à l'ENS) et août 2019 probablement la date de notre sortie officielle.

II.3.2. Délimitation spatiale

Nous aurons voulu étendre de notre étude sur toute la région du centre voire dans tout le Cameroun. Compte tenu du temps octroyé relativement court, et de nos moyens financiers limités, notre cadre de recherche sera limité dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV, plus précisément les élèves de 3^{ème} Esp et les enseignants du lycée bilingue d'Ekounou.

II.3.3. Délimitation thématique

Selon Boileau : « qui ne sait pas se limiter, ne sait pas écrire ». Pour cet auteur, dans une recherche scientifique, on ne peut pas tout dire, tout écrire. L'étude du comportement de l'individu est assez vaste pour être examinée dans tous ses sens. Conscient de ce fait, c'est pourquoi dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons au niveau de l'impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe.

II.4. LA FORMULATION DES VARIABLES SELON M. GRAWITZ²⁹

La variable est un facteur qui se modifie en relation avec les autres. Elle s'est à vérifier l'hypothèse générale. G. MACE (1998) définit la variable comme étant : un instrument de précision ou de spécification qui permet de traduire les énoncés contenant des concepts opératoires en des énoncés possédant des référents empiriques plus précis de façon à permettre de vérifier empiriquement des énoncés abstraits. Autrement dit, elle permet de reproduire d'une manière plus concrète la relation établie en hypothèse et joue un rôle central dans le processus de recherche, dans la mesure où elle aide à déterminer ce qu'il faudra observer précisément pour vérifier l'hypothèse en même temps qu'elle permet déjà de commencer à organiser l'information selon la relation établie en hypothèse (p.48).

On distingue trois types de variables : la variable dépendante, la variable indépendante et la variable intermédiaire.

II.4.1. La variable indépendante

Pour A. ONILLET³⁰ cité par MBOUANGONORE ('2005', p.14), la variable indépendante est/le facteur qui est manipuler intentionnellement pour constater sa réalisation avec la variable dépendante. Elle est la cause qui produit l'effet, influence l'autre facteur. C'est la variable qui est manipulée par le chercheur. Ainsi, notre variable indépendante est : l'impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe ou simplement le savoir orthographe.

II.4.2. La variable dépendante

C'est l'effet présumé du phénomène à étudier dans la relation de cause à effet. Elle est parfois appelée réponse par ce qu'elle intègre ce phénomène que le chercheur essaye d'expliquer. Alors, notre variable dépendante est la suivante :

- L'âge, le sexe, le niveau d'étude, l'ancienneté dans le métier, la qualification interviennent dans l'apprentissage de l'orthographe.

²⁹ M. G., *Ibid*, P.189.

³⁰ A. ONILLET, *Processus de recherche: une approche systématique*, Québec, Presse de l'université du Québec, 1987, p.125.

II.5. LES THÉORIES DE RÉFÉRENCE ET MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

II.5.1. Les théories de référence

Aucune recherche scientifique ne peut se faire sans une théorie ou des théories de référence. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi le cognitivisme et le socioconstructivisme, qui vont en droite ligne avec notre thème de recherche.

II.5.1.1. Le cognitivisme

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement de l'ordinateur pour expliquer comment la mémoire recueille, traite, emmagasine les nouvelles informations et repère par la suite ces informations lors d'un réemploi. Cette théorie fut impulsée par George ARMITAGE Miller dans la publication d'un article intitulé « le nombre magique sept, plus ou moins deux », en anglais « the magical number seven, plus or minus two ». Selon ce théoricien, la capacité de mémoire normale d'un individu se limite à sept éléments isolés, ce qui est contraire à la conception behavioriste pour qui, la mémoire est un réceptacle vierge dans lequel viennent s'accumuler les connaissances.

Pour les tenants de ce courant théorique, à l'instar de David Paul AUSSUBEL et Jacques Tardif, le cerveau est considéré, en analogie avec l'ordinateur, comme un système complexe de traitement de l'information fonctionnant grâce à des structures de stockages dans a mémoire et des opérations d'analyse logique.

AUSUBEL (1960) souligne le rôle central joué par les processus de structuration de l'apprentissage. Il est donc essentiel de prendre en compte ce que l'apprenant connaît déjà. Pour ce dernier, un enseignement basé sur la communication d'information par l'enseignant conduit à des apprentissages de haut niveau car cette forme d'enseignement peut être efficace si l'on prend soin d'intégrer les connaissances nouvelles à celles que l'élève maîtrise déjà, et ce, grâce au phénomène d'ancrage ; par conséquent, un apprentissage en profondeur ne peut, un apprentissage en profondeur l'apprenant à des problèmes.

Dans l'apprentissage stratégique du modèle cognitiviste, TARDIF (1992), présente un modèle d'apprentissage fondé sur l'importance de l'appropriation graduelle et effective des stratégies cognitives et métacognitives, générales et spécifiques aux tâches proposées, jugées nécessaires à une démarche structurée d'apprentissage. C'est un modèle qui a pour visée générale de susciter l'engagement cognitif et affectif (motivation scalaire), de montrer à

l'apprenant comment traiter les informations d'une façon adéquate, amener l'élève à effectuer des transferts. TARDIF, partisan fervent du cognitivisme, conçoit le processus enseignement/apprentissage à quatre étapes :

La première étape est le principe de base de l'apprentissage ; l'apprentissage est un processus dynamique de construction des savoirs, ici, le sujet est actif, constructif, et motivé. L'apprentissage suppose l'établissement de liens entre les nouvelles informations et celles déjà organisées. Il exige l'organisation incessante des connaissances et suppose la mobilisation de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que des savoirs disciplinaires. L'apprentissage produit à la fin d'un enseignement renvoie aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

La deuxième étape est celle la conception de l'enseignement. L'enseignement renvoie, à l'instauration d'un environnement didactique respectant des principes de base. Il prend en compte les connaissances atériennes de l'élève. La didactique est axée sur l'organisation des connaissances. Dans l'enseignement, nous notons aussi l'instauration de situations d'apprentissage suscitant l'exécution de tâches complexes, de résolution de problème, de transfert, etc.

La troisième étape est centrée sur le rôle de l'enseignant ; l'enseignant joue ici le rôle de concepteur et de gestion : il conçoit la leçon et gère la classe. Il joue le rôle d'entraîneur ; il entraîne ses élèves en leur faisant acquérir des connaissances destinées à les rendre aptes à la résolution des situations données à travers des exemples, suivis. L'enseignant est également le médiateur entre connaissances et les apprenants ; le motivateur des élèves en ce sens qu'il suscite chez les enfants l'envie, le désir et la volonté d'apprendre.

La dernière étape, quant à elle repose sur l'évaluation, elle doit être fréquente ce qui permettra à l'enseignant de vérifier très souvent la compréhension de la notion par les élèves. On note : l'évaluation des connaissances, des stratégies cognitives et métacognitives. L'évaluation souvent formative et parfois sommative. Donc pendant et à la fin de la formation. Dans la conception de l'évaluation, on note que la rétroaction est centrée sur l'emploi des stratégies utilisées et sur la construction des schémas de sens que constituent les réponses ; la réponse donnée par un apprenant est donc validée si la technique employée pour répondre est valide et le processus de traitement de l'information est respecté. L'évaluation devient donc une prise d'information en vue d'une prise de décision.

Notre travail puisera beaucoup sur la didactique axée sur le rôle de l'enseignant et sur l'évaluation. L'enseignant de par son attitude, joue un rôle capital dans l'apprentissage de l'orthographe. C'est à lui que revient la mission de trouver des stratégies pour que l'enfant puisse comprendre la leçon, qui doit concevoir et gérer la classe. Aussi, il se doit d'évaluer les apprenants pour vérifier si effectivement la leçon a été comprise par ces derniers car qui dit enseigner, dit évaluer. On ne peut pas enseigner sans toutefois évaluer.

- **Cognitivism et orthographe**

Le cognitivism est la première théorie de base de notre travail de recherche. Personne ne peut ignorer le rôle important que la mémoire joue dans l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère. L'orthographe, faisant partie de l'apprentissage d'une langue, repose principalement sur la mémorisation du graphique des mots. Grevisse³¹ dit à ce propos.

L'orthographe lexicale...s'acquiert, dans une certaine mesure, par la connaissance l'étymologie, mais elle relève avant tout de l'esprit d'observation : mémoire visuelle, mémoire auditive, mémoire musculaire concourent à graver dans l'esprit l'image de chaque vocable. Tel restera incurablement ignorant de l'orthographe aussi longtemps qu'il n'aura pas appris à observer la figure des mots.

Les travaux psycho cognitives établissent deux voies pour le passage de l'oral à l'écrit. La première est la voie directe par adressage lexical : ici, l'image orthographique du mot est en mémoire ce qui permet de lire ou d'orthographier le mot. La deuxième est la voie indirecte par assemblage phonologique : Il faut inventer l'orthographe d'un mot en utilisant les correspondances connues entre les syllabes et les graphies répertoriées dans la mémoire.

Toutefois, pour le scripteur expert ou débutant, performant ou malhabile, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour l'expert, l'encodage des mots et l'application des règles de transcription phonogrammiques au respect des accords morphosyntaxiques les plus simples et largement autorisée. Cette autonomisation à notre sens est même une nécessité qui permet aux rédacteurs de libérer suffisamment d'attention et de mémoire de travail pour penser l'organisation de leur texte et sa progression. Cette perspective ouverte par les travaux psycholinguistiques plus récents va ou devrait

³¹ M. GREVISSE, *Le bon usage : grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*, Gembloux, Edition J. Duclot, S.A., 1975.

réorienter les apprentissages orthographiques. En effet, l'objectif consiste à conduire l'apprenti scripteur vers une appropriation rapide des différentes règles orthographiques, et au-delà à lui en assurer la maîtrise ans des routines d'écriture qui lui permettront d'accroître ses compétences rédactionnelles.

Dès lors, l'activité d'écriture, pour l'apprenant, se déroule selon une série d'opérations complexes avec des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux. Ainsi, le scripteur crée le sens de son texte à partir d'interactions complexes entre ces processus ; ce qui l'amène à planifier, à rédiger et à réviser à tout moment pour le scripteur d'ordonner les différents éléments du plan de son texte et cela implique de nouvelles recherches en mémoire. De plus, si l'apprenant a de nombreuses difficultés orthographiques, il/elle risque de s'arrêter sur plusieurs mots et ainsi délaissier son plan de départ. D'où l'importance que l'élève ait emmagasiné dans sa mémoire à long terme un certain nombre de connaissances syntaxiques et orthographiques.

En plus, pour les psycholinguistes, il ressort que le scripteur expert ou débutant, performant ou en difficulté, les procédures orthographiques n'occupent pas la même surface cognitive. Pour les experts, l'encodage des mots est largement autorisé ; cette automatisation est même une nécessité car elle libère les rédacteurs d'une charge attentionnelle et mémorielle trop forte. Cette perspective ouverte par des travaux psycholinguistiques complémentaires va ou devrait réorienter les apprentissages orthographiques. L'objectif consisterait ainsi à amener les apprentis vers une acquisition rapide des différentes procédures orthographiques, et au-delà, d'en assurer leur maîtrise dans des automatismes ou des routines qui faciliteront le travail rédactionnel et la composition des textes. Ainsi, depuis le début des années 1990, ces linguistiques et psycholinguistiques ont analysé chez l'enfant, l'adolescent et l'adulte, les facteurs d'acquisition et les difficultés à maîtriser différents problèmes orthographiques. Ils ont ainsi étudié l'acquisition de la morpho graphie flexionnelle à travers l'accord du nom du nombre dans le groupe nominal, et entre le sujet et le verbe, sur l'accord du genre et plus récemment sur les accords des participes passés. La morpho graphie dérivationnelle est également chez l'apprenti-scripteur, dans des recherches aussi récentes.

II.5.1.2. Le socioconstructivisme

Elle est une théorie d'apprentissage qui se réclame des travaux de VIGOTSKY et de BRUNER. Il introduit une dimension de donnée en interaction. Selon VIGOTSKY, l'apprentissage n'est pas une simple adaptation au milieu plutôt, c'est en transformant son

milieu que l'homme se transforme lui-même. Ce dernier va du principe selon lequel l'individu ne devient pas social, il l'est originellement et c'est au travers de la socialisation qu'il s'individualise. Il fonde la zone proximale de développement (distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il est capable d'effectuer avec l'aide d'une personne extérieure). Dans son ouvrage, pensée et langage, VIGOSTKY (1985) affirme que « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progressé ». Dans cette optique, le devoir de l'école est de proposer à cet enfant des tâches à un niveau supérieur de ce qu'il sait faire. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est à mesure de réaliser beaucoup plus de façon autonome. Sa théorie met l'accent sur la coopération sociale parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles entre autres, l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier.

VIGOTSKY dit que l'apprentissage donne naissance, réveille et anime chez l'enfant tout une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec adulte et collaboration avec les camarades mais, qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Pour lui, il existe un bien entre la croissance et l'apprentissage. En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui grâce à la médiation socioculturelle.

Selon sa théorie, Bruner³² pense que l'acte d'apprendre comporte trois processus : l'acquisition de la nouvelle information ; la transformation de cette information et l'évaluation. Il propose quatre techniques pédagogiques à savoir l'emploi des contrastes ; la formation d'hypothèses ; la participation (jeu) ; l'éveil de la conscience de l'élève quant aux stratégies d'apprentissage et le tutorat qui s'appuie sur un processus d'assistance et de co-élaboration entre individus. En bref, les principes de sa théorie sont : l'apprentissage par la découverte, l'exploration ainsi que l'action chez l'élève avec le processus d'étayage³³, il a contribué à développer le modèle social d'apprentissage. Pour lui, apprendre est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns, des autres ». Il pense que le

³² Jérôme SEYMOUR BRUNER, *L'éducation entre dans la culture ; les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, 1996, édition RETZ.

³³ Étayage : Dispositif d'assistance et de soutien de l'action de l'autre.

modèle transmissif n'est plus à mesure de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition de jugement, de capacité à s'autoévaluer. BRUNER conçoit surtout le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage qui peut se résumer en six fonctions interactives : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signification des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration de modèle. L'étayage et la ZPD postulent que la compréhension de la solution doit précéder sa production. Ces deux principes du socioconstructivisme préconisent le tutorat entre pairs³⁴ qui rend l'élève actif et lui « apprend à apprendre ».

II.5.2. Méthodologie générale

Comme tout travail de recherche scientifique, la recherche en lettres modernes française doit suivre une démarche scientifique et rigoureuse pour aboutir à des résultats fiables. Ainsi, la méthodologie est l'ensemble des éléments et procédures entreprises par le chercheur pour mener son étude. Selon le dictionnaire universel³⁵, la méthodologie est : « une démarche rationnelle de l'esprit et un ensemble de procédés et de moyens utilisés pour arriver à la connaissance, à la démonstration ou à un résultat ».

De cette définition, nous retenons deux termes importants : procédés et moyens. Deux termes renvoyant à la méthode. Selon Madeleine GRAWITZ³⁶, la méthode est : « un moyen de parvenir à la vérité. De répondre plus particulièrement à la question comment ».

II.5.2.1. Modèle de recherche

Les modèles de recherche sont de diverses façons suivantes lesquelles le chercheur exploite ses variables. Dans le cadre de notre recherche, celui qui convient le mieux à notre exploitation est la recherche empirique parce qu'elle part des données que le chercheur a fait sur le terrain pour analyser et produire une conclusion : il s'agit du questionnaire. A ce questionnaire, s'ajoute le guide d'observation directe. L'observation volontaire et l'intelligence, oriente par un objectif terminal ou organisateur, et dirigé sur un objet pour recueillir des informations. Cette méthode permet de saisir immédiatement les informations en allant en contact avec l'objet à analyser. A ces deux méthodes s'ajoute la recherche

³⁴ Tutorat entre pairs : « le système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns et apprennent en enseignant ».

³⁵ Dictionnaire Universel, Paris, Edicel Hachette, 1989, p.761.

³⁶ M.G. *Méthodes en sciences sociales*, Paris, 8^{ème} ed, Dalloz, p.698.

documentaire. Dans l'objectif de mener à bien notre travail, nous avons entrepris des recherches documentaires. Cette démarche bien que houleuse s'est effectuée d'abord dans notre cadre institutionnel, puis dans des bibliothèques. Elle nous a permis d'explorer les points de vue de plusieurs auteurs qui nous ont précédés dans les recherches dans les domaines du comportement, de la motivation et de l'apprentissage. Ce ci nous a permis de saisir leur contribution et de réunir les éléments nécessaires à la réalisation de notre travail.

II.5.2.2. Zone d'étude

Parmi le nombre pléthorique des établissements de l'enseignement secondaire que compte le Cameroun, nous avons jeté notre dévolu sur le lycée Bilingue d'Ekounou localisé dans la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé IV. L'une des raisons pour laquelle nous avons choisi de mener notre étude dans cet établissement est que ce lycée est proche de nous (notre résidence).

II.5.2.3. Population cible

Toute recherche nécessite une population bien précise. Une population cible, encore appelée population d'étude est un ensemble d'individus ayant les mêmes caractéristiques et qu'on peut soumettre à une statistique. En d'autres termes, elle est entendue comme un groupe d'individus susceptibles de générer des informations fiables et capables d'accompagner, d'élucider et même d'encourager le chercheur dans son enquête. Pour M. GRAWITZ³⁷, la population d'étude de signe un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature.

Notre sujet d'étude a pour population des apprenants francophones. De ce fait, notre population cible est constituée des élèves de classe de 3^{ème} Esp du lycée susmentionné. Cependant, il faut noter que cette population cible est souvent trop large. Aussi, il est important de délimiter le nombre à atteindre en fonction de l'accessibilité. Raison pour laquelle nous parlerons ici de la population peut ne pas se soumettre au questionnaire, et le chercheur devra également définir, après dépouillement, la véritable population atteinte qui constituera son échantillon. Si nous avons comme population des élèves de 3^{ème} Esp, la population atteinte n'est que celle qui a réellement répondu à notre questionnaire dans le lycée susmentionné.

³⁷ M.G, op, cit, 5^{ème} éd, 1981, p.406.

II.5.2.4. Échantillon

L'échantillon peut être défini comme une partie de la population cible, qui présente toutes les caractéristiques de tout le public vers lequel est orientée la recherche. D'après M. Beaud³⁸, l'échantillon est un nombre représentatif d'éléments d'une étude donnée. Le nombre prévenant d'une population cible, constitue une référence pour tous les autres éléments de même nature, et de ce fait, permet d'obtenir des informations nécessaires sur l'ensemble d'une population ou d'un univers statique. GHIGLOUE et MATALON³⁹ quant à eux, définissent comme échantillon la population de sujets sur laquelle le chercheur, faute de pouvoir couvrir toute la population, axe des investigations en vue de dégager des règles générales. Ce choix peut se faire de plusieurs façon différente, soit par une méthode non aléatoire ou non probabiliste, soit par une méthode aléatoire ou probabiliste : l'échantillon aléatoire simple (consiste à choisir les individus de tel sorte que chaque membre de la population a une chance égale de figurer dans l'échantillon), l'échantillonnage systématique (exige l'existence d'une liste de la population, numéroté de 1 à n à l'intérieur duquel on tire un nombre n appelé échantillon), l'échantillonnage stratifié (consiste à partitionner la population en sous-groupe selon certains critères et à sélectionner à l'intérieur de chaque sous-groupe des individus pour constituer l'échantillon), l'échantillonnage en grappes (consiste à choisir à la partition de la population cible grappe puis au tirage au hasard de grappes et en fin au recensement de tous les individus du grappes tirés),... Ainsi, notre étude ne pouvant pas être menée sur toute la population ci-dessus définie, nous nous limiterons aux apprenants de classe de 3^{ème} Esp et des enseignants. Pour y parvenir, nous avons distribué 100 questionnaires aux élèves et 7 questionnaires aux enseignants.

II.6.2.5. Pré enquêtes

Pour une bonne formulation de nos hypothèses et de notre questionnaire, nous avons fait un travail préalable auprès de nos informateurs. Avec les élèves, nous avons plus mis l'accent sur l'observation. Quant aux enseignants, nous avons en régulièrement des échanges, discussions et conversations individuelles et collectives.

³⁸ M. Beaud, op.cit, p.92.

³⁹ R.G.et B. Matalon, les enquêtes sociologies. Théories et pratiques, Paris, Armand colin, 1998, 304 pages, p.24.

II.6.2.6. Collecte et traitement des données

II.6.2.6.1. Procédés de collecte

Le procédé de collecte de données utilisé dans le cadre de cette étude est la méthode de collecte directe. Il est question dans ce procédé de rencontrer personnellement les enquêtés afin de leur administrer le questionnaire. De ce fait, après avoir élaboré et soumis à l'approbation de l'encadreur nos différentes fiches de collecte, nous nous sommes rendus dans l'établissement d'enseignement secondaire concerné. Une fois dans cet établissement, nous nous sommes présentés au près du proviseur dudit établissement avant d'aller rencontrer les élèves de 3^{ème} esp I et les enseignants. Ceci dit, les questionnaires étaient distribués, remplis et retirés immédiatement. Ces questionnaires se présentent de la manière suivante :

- Des questions ouvertes : celles-ci sont suivies d'un espace permettant à l'enquêteur d'apporter des réflexions et opinions personnelles. Elles lui donnent l'opportunité de se pencher sur la question avec l'avantage pour l'enquêteur d'avoir un champ d'analyse plus large ;
- Des questions à choix multiples : elles proposent une gamme de réponses au répondant ;
- Des questions couplées : elles combinent des questions fermées ou des questions à choix multiples avec les questions ouvertes. Le but étant d'obtenir du répondant les raisons de son choix qui constituent des informations supplémentaires pour le chercheur.

Les questionnaires adressés aux enseignants répondant aux préoccupations suivantes :

- La carte d'identité et le profil professionnel de l'enseignant ;
- Les méthodes ou approches adoptées lors de leurs enseignements de l'orthographe du français ;
- Leurs suggestions pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française ;
- La place accordée au comportement de l'enseignant de français dans l'apprentissage de l'orthographe.

Les questionnaires à l'intérieur des apprenants répondant aux préoccupations suivantes :

- La carte d'identité et le profil de l'élève ;
- La place accordée à l'apprentissage de l'orthographe du français.

II.6.2.6.2 Traitement des données

Avant de procéder au dépouillement de données collectées sur le terrain, nous avons d'abord commencé les vérifier, les codifier afin de faciliter la saisie. Les données collectées ont été saisies et traitées dans des logiciels statistiques spécialisés. Ce traitement est effectué suivant la méthode de tri à plat (modalité par modalité ou réponses par réponse). Les résultats de ce tri sont présentés sous forme de tableaux, présentant des effectifs d'une part et des fréquences d'apparition de chacune des modalités de ladite question d'autre part, pour faciliter l'analyse descriptive des données et l'interprétation des résultats. Ces fréquences sont calculées et données en pourcentage sur la base du nombre de personnes ayant répondues à la question concernée.

Le présent chapitre nous a permis de mettre un accent sur les objectifs, l'intérêt, la délimitation du sujet de recherche, la délimitation tant sur le plan temporel, spatial que thématique ; la formulation des variables, les théories de référence à cause de leur caractère électrique et la méthodologie générale.

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES

Il est question, dans ce chapitre, non seulement de faire une présentation descriptive et analytique des données, mais aussi d'interpréter les résultats tout en confirmant nos hypothèses. Ceci étant, les différentes données collectées à partir des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants plus le guide d'observation seront analysés en faisant appel à des représentations graphiques et tabulaires assorties des commentaires.

III.1. RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES

Deux types de questionnaires ont été administrés : l'un aux élèves de 3^{ème} Espagnol du lycée d'Ekounou et l'autre aux enseignants de français dudit lycée. Les questionnaires avaient pour objectifs de recueillir des informations sur l'impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe. Une sélection stricte a été effectuée au niveau des données collectées. Cela nous a permis d'éliminer les données susceptibles de mettre à mal les résultats de ce travail sur 100 questionnaires administrés aux élèves de 3^{ème} espagnol, seuls 85 ont été remplis avec du sérieux, d'autres contenaient des réponses n'ayant aucun lien avec nos questions et une partie des questionnaires n'a pas été remis. Ceci relève donc des critères de sélection et d'élimination de nos outils de recherche.

III.1.1. Questionnaire adressé aux élèves

Ce questionnaire a été soumis à un échantillon de 100 apprenants. Comme nous l'avons signalé plus haut, 15 questionnaires ont été éliminés, ce qui nous fait un total de 85 questionnaires à analyser.

III.1.1.1. Identification du répondant

- Facteur âge

Tableau 1: âge des apprenants

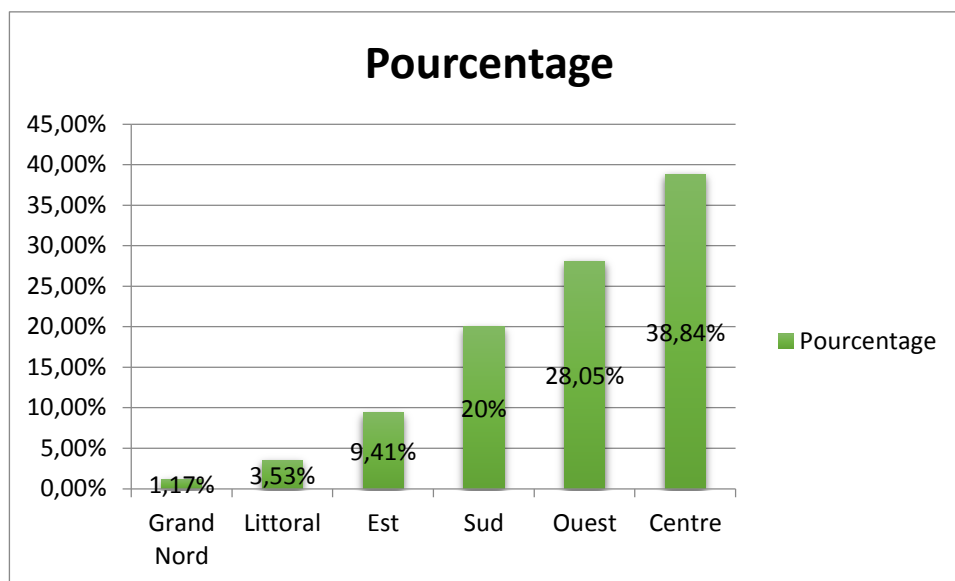
Âge / Classe	12	13	14	15	16	17
3 ^{ème}	6	24	45	6	2	2

Le présent tableau nous permet de constater que l'âge de 3^{ème} Espagnol 1 oscille entre 12 et 17 ans et la moyenne d'âge est de 14 ans. Par ricochet, nous avons à faire à des adolescents. Il est également important de noter que nous avons 58 garçons et 27 filles.

- Région d'origine

Diagramme 1: région d'origine des apprenants

Région	Grand Nord	Littoral	Est	Sud	Ouest	Centre
Pourcentage	1,17%	3,53%	9,41%	20%	28,05%	38,84%



Le diagramme n°1 ci-dessus nous montre clairement que la majorité des apprenants de ladite classe sont issue des régions du centre, de l'ouest et du Sud, à raison de 33 répondants originaire du Centre, 23 de la région de l'Ouest et 17 de la région du Sud. Les 12 répondants restants sont repartis dans l'Est, littorale et le Grand Nord. Nous constatons aussi que dans ce diagramme, les régions du Nord et du Sud-Ouest n'y sont pas représentées.

La carte d'identité de nos représentants étant ainsi établie, nous passons au traitement des informations relatives à notre travail de recherche.

III.1.1.2. Présentation et analyse des questions

Les résultats sont classés par rubriques sous forme de tableaux. Par conséquent, un tableau ou un graphique récapitulatif des réponses enregistrées et attribué à chaque question.

- **Intérêt pour la langue française**

Tableau 2: Appréciation de la langue française

Modalités		Effectifs	Pourcentage (%)
3 ^{ème} espagnole I	Non	4	4,70
	Oui	81	95,30
Total		85	100

Ce tableau illustre parfaitement que les élèves sont motivés et intéressés dans l'apprentissage puisque les résultats de ce tableau montrent que la majorité des apprenants (95,30%) aiment la langue française.

- **Langue de communication**

Diagramme 2: langue courante des apprenants

Langues	Camfranglais	Langues locales	Anglais	Français
Pourcentage	3,52%	3,52%	41,18%	51,18%

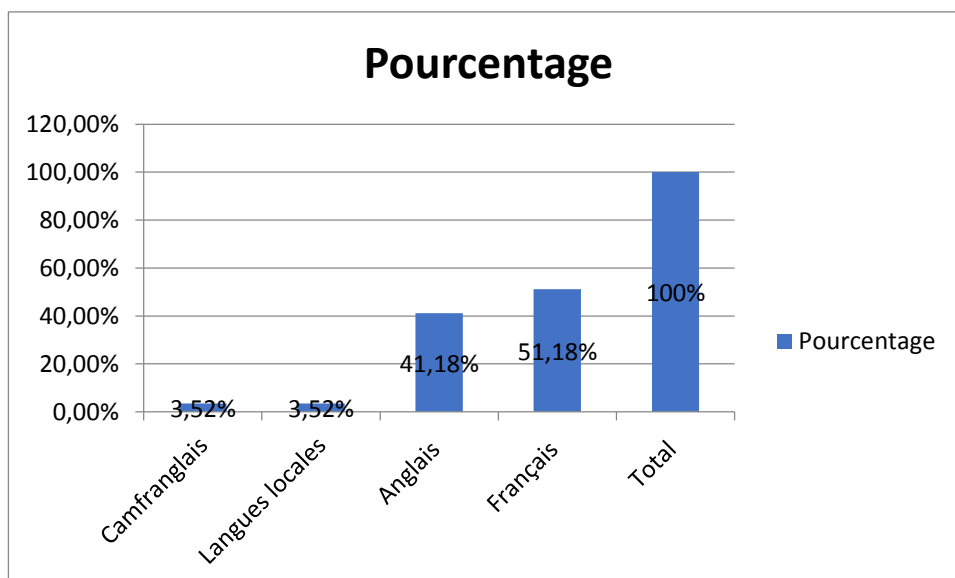


Tableau 3: Apprentissage de l'orthographe

Quelle classe avez-vous commencé à apprendre l'orthographe ?	Réponses	Effectif	Pourcentages (%)
3 ^{ème} espagnol	Depuis l'école primaire	85	100%
Total		85	100%

- Niveau en orthographe française.

Tableau 4: niveau en orthographe française selon les apprenants eux-mêmes

Mention classe	Excellent	Très bien	Bien	Assez- bien	Passable	Médiocre	Faible	Total
3 ^{ème} Esp 1	3	16	22	13	25	2	4	85

La mention qui remporte dans ce tableau est celle de passable. Les apprenants sont donc conscients de leurs difficultés orthographiques en langue française.

Ce diagramme présente le fort emploi de la langue française dans les situations de communication des élèves. Nous avons ainsi à faire à des faux débutants qui s'expriment couramment en français. Après le français, vient l'anglais suivit de la langue maternelle et du camfranglais.

- Types d'erreurs orthographiques

Tableau 5: type d'erreurs orthographique selon les apprenants

Erreurs	Effectif	Pourcentages (%)
Mauvaise lecture	2	2,36
Homophones	6	7,06
Mots dérivés	7	8,23
Autres	8	9,41

Épeler	27	31,77
Genre, nombre et terminaisons verbales	35	41,17
Total	85	100

Le tableau ci-dessus résume le fait que la majorité des apprenants classent leurs difficultés orthographiques au niveau du genre, nombre et terminaison verbales ; étant suivie des erreurs d'appellations.

- Importance de l'orthographe

Tableau 6: importance de l'orthographe

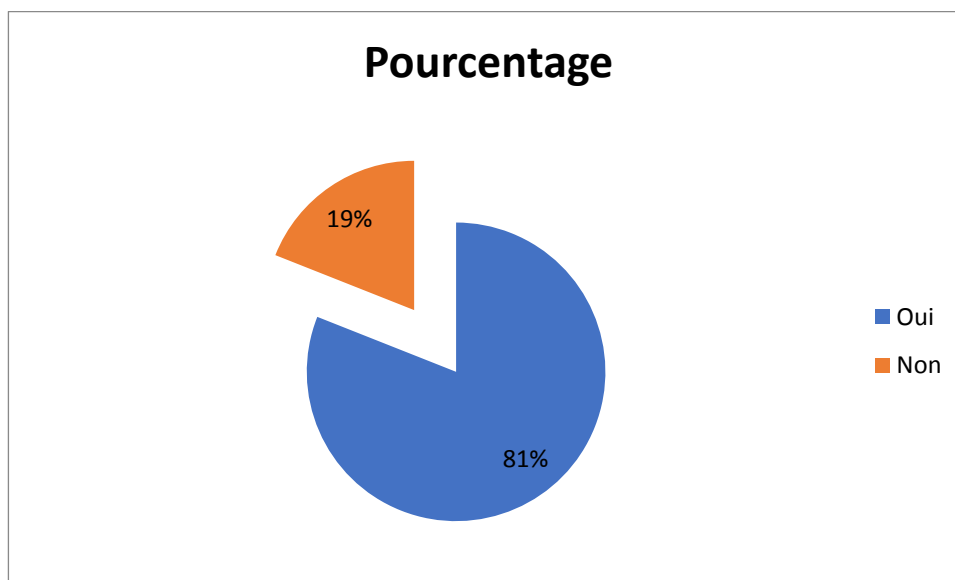
Pensez-vous que l'orthographe est importante dans votre vie ?	Pourquoi	Effectif	Pourcentages (%)
Non	Autres	1	1,77
Oui	Autres	22	25,89
	Améliore mon niveau en français	24	28,23
	Permet d'écrire et lire correctement	38	44,71
Total		85	100

Le présent tableau révèle que les apprenants sont conscients de l'importance de l'orthographe dans leur vie.

- Livre au programme

Diagramme n°3 possession du livre au programme

	Oui	Non
Pourcentage	81%	19%



Ce diagramme dévoile que près des $\frac{3}{4}$ (69 contre 16) des apprenants possèdent le manuel au programme ; par conséquent, une situation idéale, pour le processus d'apprentissage est établie.

- Unité du livre dans l'apprentissage de l'orthographe.

Tableau 7: utilité du manuel dans l'apprentissage de l'orthographe

Si oui, votre livre vous aide-t-il à améliorer votre maîtrise de l'orthographe française?	Comment	Effectifs	Pourcentages (%)
Non	Autres	1	4,34
	Problème de lecture	2	
	Faire des exercices	6	

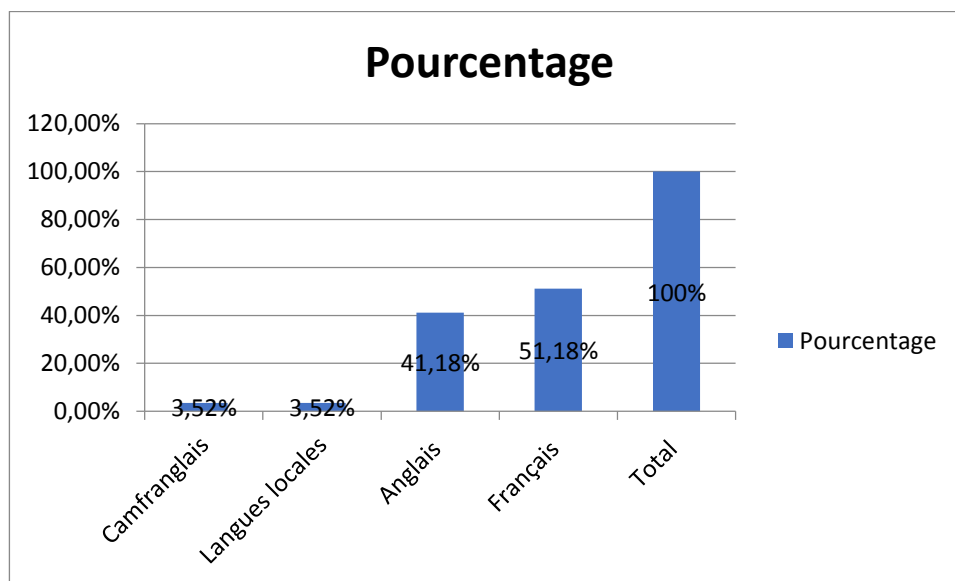
Oui	Autres	27	
	Lire et découvrir de nouveaux mots	33	95,66
Total		69	100

L'effectif total des apprenants possédant le livre de français au programme étant de 69, nous nous rendons compte que 95,66% l'utilise pour améliorer leur orthographe.

- Insistance de l'enseignant sur l'orthographe

Diagramme 3: fréquence d'enseignement de l'orthographe selon les apprenants

Fréquence	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Totaux
Pourcentage	2,35%	20%	25,88%	51,77%	100%



Le diagramme n° 4 rapporte que les apprenants de 3^{ème} ESPI sont d'accord sur le fait que leurs enseignants insistent « toujours » sur l'importance de l'orthographe.

- Apprentissage individuel de l'orthographe du français.

Tableau 8: Apprentissage personnel de l'orthographe du français

Apprenez-vous souvent l'orthographe ?	Si oui, comment ?	Effectif	Pourcentages (%)
Non	Autres	23	27,05
Oui	Autres	17	72,95
	Lecture des livres, romans, dictionnaires	18	
	Dictée et activités écrites	27	
Total		85	100

A partir de ce tableau, nous constatons que près des $\frac{3}{4}$ de la classe pratique un apprentissage personnel de l'orthographe.

- Influence de l'orthographe et résolutions prises

Tableau 9: influence de l'orthographe et résolutions prise

	Modalités		Effectif	Pourcentages (%)
	Vous est-il arrivé de mal employer un mot ou un verbe parce que vous ne maîtrisez pas l'orthographe ? si oui quelles résolutions avez-vous prises ?			
Classe 3 ^{ème} Esp I	Non	Autres	15	17,64
	Oui	Faire des dictées	8	82,35
		Demande de l'aide	10	
		Autres	16	
		Plus de lecture et consultation constamment		

		du dictionnaire	36	
Total			85	100

Le tableau ci-dessous présente à 82,35% les résolutions prises par certains apprenants pour pallier au piège des erreurs orthographiques. Certains utilisent des livres d'orthographe et de conjugaison, tandis que les non amoureux de l'orthographe (17,64%) préfèrent rester dans l'ignorance.

- L'enseignant de français stimulus dans l'apprentissage

Tableau 10: L'enseignant de français stimulus dans l'apprentissage

Pensez-vous que l'enseignant de français soit un biais dans l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	Parce que l'enseignant de français est un modèle dans la société. S'il se comporte bien avec ses élèves, ceux-ci auront envie, du gout à faire le cours de l'orthographe.	47	96,30
	Parce qu'un enseignant de français qui suit au quotidien les problèmes orthographiques des élèves, qui apporte des solutions, qui de temps en temps détend la salle avec de petites histoires favorise l'apprentissage de l'orthographe.	15	
	Parce qu'un enseignant de français qui est doux, clame, humble, assidu et ponctuel permet aux élèves	20	

	d'avoir de l'amour à apprendre l'orthographe.		
Non	Parce que seul le comportement de l'enseignant de français ne suffit pas. Ce qui est important est que l'élève ait le matériel nécessaire et qu'il se mette au travail.	3	4,70

Le présent tableau montre que le pourcentage est plus élevé sur ceux qui pensent que l'enseignant de français est un stimulus pour l'apprentissage de l'orthographe. Néanmoins, 4,70% quant à eux pensent que le travail et la documentation de l'élève est plus important.

- Attention les élèves sur l'enseignant ou sur le cours d'orthographe.

Tableau 11: Attention les élèves sur l'enseignant ou sur le cours d'orthographe

Durant le cours d'orthographe, qu'est-ce qui attire plus votre attention l'enseignant de français ou la matière ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	C'est l'enseignant de français qui attire plus notre attention. Parce que durant le cours d'orthographe, il se comporte bien à travers des gestes, des mouvements, des va-et-vient qui nous permettent d'aimer le cours et de vite le comprendre.	62	96,30
	Notre regard est beaucoup plus porté sur l'enseignant de français parce que celui-ci a des habits toujours propres,	20	

	bien repassés. Aussi il sent un bon parfum et est toujours à l'heure.		
Non	Parce que notre attention est beaucoup plus focalisée sur le cours d'orthographe. En d'autres termes, c'est la matière elle-même qui nous intéresse car nous voulons améliorer notre expression tant à l'écrit, qu'à l'orale.	3	4,70
Total		85	100

Le précédent tableau démontre que la majorité des élèves accordent plus de crédit à la manière de faire de l'enseignant de français : certes, la majorité en donne, mais force est de noter que 4,70 semblent ne pas partager ce point de vue et jettent surtout leur dévolu sur l'importance qu'a la matière pour bien écrire et bien parler.

- Le dynamisme de l'enseignant de français

Tableau 12: Le dynamisme de l'enseignant de français

Selon vous, l'enseignant de français de part son comportement peut-il insuffler une dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentage (%)
Oui	Parce que un enseignant de français qui a la crainte de Dieu, qui n'insulte pas ses élèves, ne les gronde pas, ne les intimide pas, donne gout à l'apprentissage de l'orthographe.	29	34,11

	Parce que un enseignant qui rend son cours vivant, joyeux, qui sourit avec ses élèves et qui les considère comme ses propres enfants, favorise l'apprentissage de l'orthographe.	20	23,52
	Parce qu'un enseignant de français qui gère bien sa salle de classe, qui s'assure de la prise effective de notes par les élèves en contrôlant minutieusement leurs cahiers, donne de l'envie aux élèves	22	25,89
	Parce qu'un enseignant de français qui a une bonne moralité, qui a de bons conseils et surtout qui apprend l'humilité, motive les élèves à bien suivre son cours.	11	12,85
Non	Car l'enseignement et le comportement ne partagent rien ensemble. Autrement dit, le comportement n'influence en rien l'apprentissage.	3	3,53
Total		85	100

Le pourcentage de ceux qui disent oui étant très élevé, permet de voir que la quasi-totalité des élèves pense que comportement et apprentissage ont partie liés. Cependant, signalons que trois ne partagent pas ce point de vue.

- Importance de l'éloquence, du vestimentaire, de l'expression faciale dans l'apprentissage de l'orthographe.

Tableau n° 12 : Importance de l'éloquence, du vestimentaire, de l'expression faciale dans l'apprentissage de l'orthographe

Pensez-vous qu'un enseignant de français qui prononce bien les sons, ne les confond pas, s'habille bien puisse être une motivation pour l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce que un enseignant de français qui s'exprime bien, qui prend la peine de bien cerner les sons, qui a des habits propres sur lui et qui les agence bien capte l'attention des élèves ce qui fait de lui une source de motivation pour ceux-ci. Cette bonne prononciation permet aux élèves d'améliorer leurs manières de parler avec les camarades et en famille.	85	100
Total		85	100

Le présent tableau montre que tous les élèves sont d'accord sur le fait que l'éloquence, vestimentaire, la bonne prononciation des mots est d'une importance capitale pour l'apprentissage de l'orthographe. Les élèves pensent qu'un enseignant de français qui réunit tous ces indices facilite l'apprentissage.

- : l'orthographe est une discipline connue tout le reste des autres matières de la langue qui a besoin de l'attitude de l'enseignant de français

Tableau n° 13 : l'orthographe est une discipline connue tout le reste des autres matières de la langue qui a besoin de l'attitude de l'enseignant de français.

Selon vous, l'orthographe qui est une matière comme tout le reste des autres de la langue française a nécessairement besoin de l'attitude de l'enseignant de français pour son bon apprentissage	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce que comme nous l'avons dit plus haut, l'apprentissage de l'orthographe est lié à la manière avec laquelle l'enseignant de français se comporte avec ses élèves. L'orthographe qui est comme la grammaire, la conjugaison a besoin de se comporter car un enseignant de français qui se comporte bien pousse les élèves à aimer sa matière et à avoir le goût de l'apprendre. Or, un enseignant qui se comporte mal, fait en sorte que les élèves le détestent et détestent aussi sa matière.	67	85,71
Non	Parce que l'orthographe n'a pas nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français car, Ce qui est important ici est que l'élève ait le livre, qu'il	18	14,29

	se met au travail et que de temps en temps qu'il présente ses devoirs à l'enseignant pour les besoins de correction.		
Total		7	100

Le présent tableau montre que la majorité des élèves reconnaissent bel et bien que l'orthographe pour son bon apprentissage a nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français. Toutefois, force est de signaler que dix-huit élèves soit un pourcentage de 14,29% ne partage pas ce point de vue.

- Importance de la motivation

Tableau 13: Importance de la motivation

A votre avis, la motivation venant de l'enseignant de français peut-elle vous permettre de bien assimiler son cours ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce qu'un enseignant de français qui blague avec ses apprenants qui sait détendre l'atmosphère en racontant parfois de petites histoires, qui donne des bonus à ceux qui répondent	85	100%

	aux questions, donne l'envie et le plaisir.		
Total		85	100%

Ledit tableau au regard de son pourcentage 100% permet de voir que tous les apprenants y sont d'accord sur le fait que la motivation est déterminante dans l'apprentissage. Un enseignant qui permet aux apprenants d'oxygéner le cerveau, qui donne des bonus à ceux qui sont actifs à son cours suscite l'envie.

- Importance de la motivation

Tableau 14: Importance de la motivation

A votre avis, la motivation venant de l'enseignant de français peut-elle vous permettre de bien assimiler son cours ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce qu'un enseignant de français qui blague avec ses apprenants qui sait détendre l'atmosphère en racontant parfois de petites histoires, qui donne des bonus à ceux qui répondent aux questions, donne l'envie et le plaisir.	85	100%
Total		85	100%

Ledit tableau au regard de son pourcentage 100% permet de voir que tous les apprenants y sont d'accord sur le fait que la motivation est déterminante dans l'apprentissage.

Un enseignant qui permet aux apprenants d'oxygéner le cerveau, qui donne des bonus à ceux qui sont actifs à son cours suscite l'envie.

- Avis des élèves sur la signification du mot comportement

Tableau 15: Avis des élèves sur la signification du mot comportement

A votre avis, quelle définition pouvez-vous donner au mot comportement ?	Réponses	Effectifs	Pourcentage (%)
3 ^{ème} espagnol	Le comportement et la manière dont quelqu'un se comporte dans la société	40	96,30
	Le comportement et la manière dont un individu vit avec les autres	10	
	C'est la manière dont un élève agit au milieu de ses camarades	15	
	Je ne sais pas ce que sait le mot comportement	3	4,70
Total		85	100

- Suggestions des élèves

Tableau 16: suggestions des élèves

Classe	Suggestions	Effectifs	Pourcentages (%)
	Aucune idée	3	3,53
	Autres	11	12,95
	Il faudrait que les parents mettent à la disposition de leurs enfants des livres, surtout des Becherelles en orthographe et	20	23,52

3^{ème} EPS I	qu'ils les assistent à la maison.		
	Il faudrait que les enseignants soient calmes, doux, ponctuels, assidus et surtout qu'ils soient à l'écoute des problèmes de leurs élèves. Aussi qu'ils fassent faire plus de dictées et de lecture en classe	22	25,89
	Il faudrait que dans les enseignements motivent de temps en temps les élèves actifs, qui répondent aux questions en leurs donnant des bonus. En plus, les enseignants doivent éviter de gronder et doivent savoir que les élèves sont d'abord leurs enfants.	29	34,11
Total		85	100

Ce tableau présente les suggestions des apprenants pour une amélioration du processus d'apprentissage de l'orthographe

III.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants

Ce questionnaire a été administré à 15 enseignants du lycée d'Ekounou. Malheureusement, sur les 15 questionnaires, seuls 07 nous ont été restitués. Par conséquent, nous travaillerons seulement avec ces 07 questionnaires.

III.1.2.1. Identification des répondants

- Identification par sexe

Tableau 17: Identification par sexe

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
Masculin	1	14,29
Féminin	6	85,71
Total	7	100

Le présent tableau montre que notre échantillon d'enseignants est en majorité constitué d'enseignants femmes.

- Identification selon le grade

Tableau 18: grade des enseignants

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
PCEG	1	14,29
PLEG	6	85,71
Total	7	100

Notre échantillon est constitué de 06 professeurs des lycées (PLEG) contre un professeur des collèges (PCEG)

- Identification selon l'ancienneté dans l'enseignement

Tableau 19: ancienneté des enseignants dans l'enseignement de l'orthographe

Modalités	Effectifs	Pourcentages (%)
Plus de 10 ans	1	14,29
Entre 5 et 10 ans	2	28,57
Moins de 10 ans	4	57,14
Total	7	100

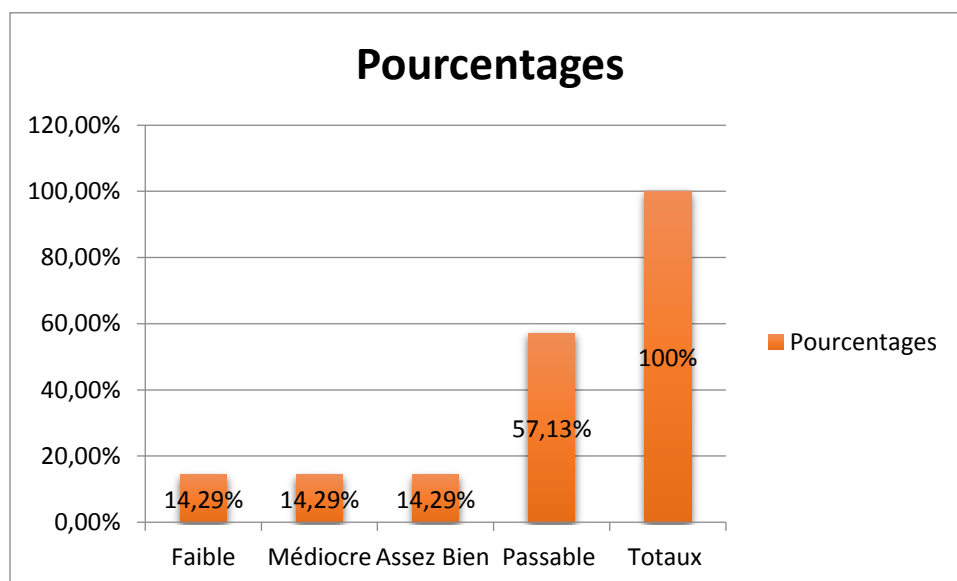
Notre échantillon est constitué d'enseignants relativement jeunes en matière d'enseignement

III.1.2.2. Présentation et analyse des questions

Les résultats sont classés par rubrique sous forme de tableau ou de graphique.

- Diagramme 4 : Estimation des enseignants du niveau de leurs élèves en orthographe française.

Appréciations	Faible	Médiocre	Assez Bien	Passable	Totaux
Pourcentages	14,29%	14,29%	14,29%	57,13%	100%



Au regard de ce diagramme, nous pouvons conclure que les enseignants reconnaissent le niveau passable en orthographe de leurs apprenants. Dès lors, enseignants et élèves semblent s'accorder sur le niveau de performance en orthographe. Les raisons évoquées pour justifier cette mention sont entre autres l'observation de lecture, la négligence du français écrit et surtout l'insuffisance d'outils pédagogiques dans l'enseignement de l'orthographe.

- Types d'erreurs orthographiques des apprenants du point de vue des enseignants

Tableau 20 : types d'erreurs orthographiques des apprenants tel que perçu par les enseignants

Erreurs	Effectifs	Pourcentages (%)
Autres	0	0
Morphogrammique	0	0
Idéogrammes	0	0

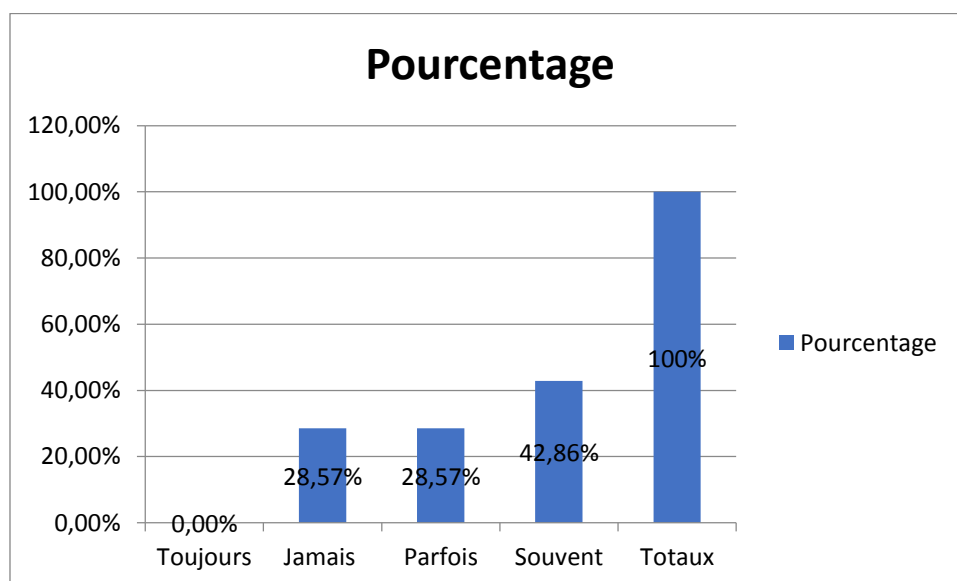
Phonétique	1	14,29
Homophones	2	28,57
Total	7	100

Ce tableau situe le plus d'erreurs orthographiques chez les élèves au niveau phonogrammique

- L'attention portée par les apprenants à l'égard de leurs productions orthographiques

Diagramme 5: l'attention portée par les apprenants sur leurs productions orthographiques

Fréquence	Toujours	Jamais	Parfois	Souvent	Totaux
Pourcentage	0,00%	28,57%	28,57%	42,86%	100%



Le diagramme ci-dessus montre que la majorité des apprenants se soucie souvent de leurs productions orthographiques. Nous constatons que la mention toujours n'a pas été soulignée par aucun des professeurs, ainsi, les apprenants relèguent l'orthographe au second plan lors de leurs productions écrites.

- Enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe

Tableau 21: enseignement et fréquence d'enseignement de l'orthographe

Enseignez-vous l'orthographe pendant nos divers cours ?	Fréquences	Effectifs	Pourcentages (%)
Non		0	0,00
Oui	Parfois	1	
	Souvent	2	100
	Toujours	4	100
Total		7	100

Ce tableau montre que les enseignants sont unanimes dans leurs réponses puisque personne ne m'a coché l'option non ; par conséquent, ils enseignent l'orthographe même s'ils le font à des fréquences différentes.

- Méthode d'enseignement de l'orthographe aux élèves

Tableau 22: méthode de l'orthographe aux élèves

Méthodes	Effectifs	Pourcentages (%)
Approche communicative	1	14,29
Approche par objectifs	2	28,57
Approche par compétences	4	57,14
Total	7	100

Le tableau n°22 révèle que la majorité des enseignants ont déjà un pas en avant dans l'application de l'approche par compétences (APC) car les programmes officiels le testent

- Procédures d'enseignement de l'orthographe aux élèves par les enseignants

Tableau 23: procédures d'enseignement de l'orthographe aux élèves par les enseignants

Procédures
1- Approche par compétence
2- Éclectisme
3- Dictée e productions d'écrits des apprenants
4- Nous prenons pour base un corpus comportant les éléments à enseigner

Au regard de ce tableau, nous comprenons que chacun y va selon ses aspirations en ce qui concerne l'enseignement de l'orthographe, les réponses ont été unanimes : non.

- Techniques adoptées pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques

Tableau 24: techniques adoptés pour encourager les élèves à se soucier de leurs productions orthographiques

Techniques	Effectifs	Pourcentages (%)
J'attire leur attention sur l'orthographe lorsque j'enseigne	1	14,29
Je leur propose des exercices centrés sur la production écrite	2	28,57
Je sanctionne les fautes d'orthographe	4	57,14
Total	7	100

Le tableau ci-après montre clairement que peu d'enseignants attirent l'attention des élèves sur l'orthographe lorsqu'ils enseignent. Cependant, ils préfèrent sanctionner les fautes d'orthographe et, proposent des exercices de productions écrites.

- Moyens utilisés

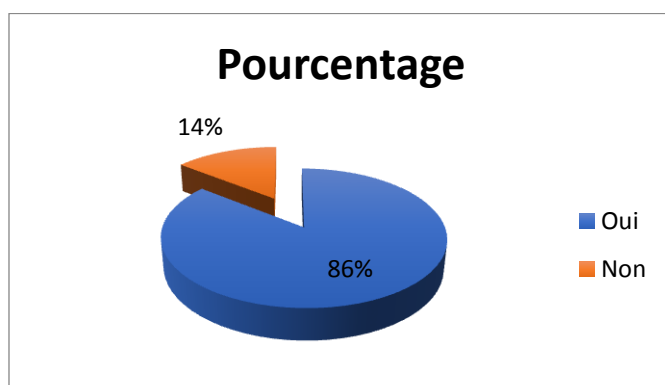
Tableau 25: Moyens utilisés

Par quel moyen amenez-vous les élèves à copier leurs leçons	Pourquoi	Effectif	Pourcentage (%)
Dictée	Elle est comme un travail pratique sur les connaissances acquises en orthographe	1	14,30
Copie au tableau	Les élèves reproduisent et retiennent plus ce qu'ils voient	3	42,85
Dictée et copie	L'orthographe des nouvelles expressions est copiée au tableau, le reste est dicté.	3	42,85
Total		7	100

Le tableau ci-dessus présente les différents moyens pour favoriser les productions orthographiques des élèves ; cependant la dictée est lésée.

→ Connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe.

Diagramme 6: connaissance et enseignement de la nouvelle orthographe



Le présent diagramme ci-dessus montre que la majorité des enseignants ne maîtrisent pas la nouvelle orthographe ; par conséquent, ils ne l'enseignent pas. Or le pourcentage qui connaît l'orthographe déclare l'enseigner pour faciliter l'acquisition de l'orthographe

- Importance du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe.

Tableau 26: Importance du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe

Selon vous, l'enseignant de français est-il un stimulus pour l'apprentissage de l'orthographe?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Un enseignant de français est considéré comme un idéal à suivre dans la société. Vu sous cet angle, un enseignant dont la rectitude morale est correcte, constitue une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe.	3	42,85
	Un enseignant calme, doux, ponctuel, travailleur, compréhensif, facilite l'apprentissage	3	42,85
Non	Apprentissage et comportement n'y vont pas de pairs	1	14,30
Total		7	100

Le présent tableau montre clairement que tous les enseignants ne sont pas unanimes sur la place du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe même si la majorité en dit oui.

- Importance du dynamisme dans l'apprentissage de l'orthographe.

Tableau 27: Importance du dynamisme dans l'apprentissage de l'orthographe

Pensez-vous que l'enseignant de français par son comportement puisse insuffler une dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce que par dynamisme on voit l'énergie, la vitalité. Par conséquent, un enseignant de français qui rend son cours joyeux, vivant ; qui crée un climat d'animation et qui y met de l'accent favorise l'apprentissage de l'orthographe	7	100
Total		7	100

Le pourcentage 100% reçu de ce tableau, démontre à suffisance que tous les enseignants sont unanimes sur le fait que le comportement insuffle une dynamique dans l'apprentissage.

- Place de l'éloquence, du vestimentaire et de l'expression faciale dans l'apprentissage

Tableau 28: Place de l'éloquence, du vestimentaire et de l'expression faciale dans l'apprentissage

A votre avis, l'éloquence, le vestimentaire et l'expression faciale de la part de l'enseignant de français peuvent-ils contribuer à l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce que un enseignant de français qui s'exprime bien, qui s'habille décentement et dont l'expression est fluide facilite l'apprentissage de l'orthographe. Car dans le monde de l'enseignement les élèves mettent plus l'attention sur ces éléments pour bien assimiler une discipline	7	100
Total		7	100

Un regard attentif de ce tableau nous permet de comprendre que tous les enseignants d'un commun accord disent oui sur le fait que l'éloquence, le vestimentaire et l'expression faciale sont des éléments déterminants dans l'apprentissage de l'orthographe.

- Orthographe et comportement deux éléments indissociables.

Tableau 29: Orthographe et comportement deux éléments indissociables

Selon vous, L'orthographe qui est une matière comme tout le reste des autres disciplines de la langue française a-t-elle nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français pour son bon apprentissage ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Parce que l'orthographe tout comme le reste des autres matières, a ces objectifs précis. Par conséquent, le comportement de l'enseignant de français occupe une place déterminante, c'est la pierre angulaire de toute apprentissage en générale et de l'orthographe en particulier.	6	90
Non	Parce que le comportement est certes important, mais ce qui compte plus c'est la maîtrise parfaite de la matière, l'achat et la lecture des livres aux programmes et la compétence personnelle.	1	10
Total		7	100

Le présent tableau, bien qu'ayant un pourcentage élevé sur ceux qui pense que l'orthographe a partie liée avec le comportement ; toutefois, il convient de mentionner qu'un seul des enseignants, n'est pas de cet avis d'où un pourcentage de 10%.

- Place de la motivation intrinsèque

Tableau 30: Place de la motivation intrinsèque

Pensez-vous que la motivation intrinsèque soit importante pour l'apprentissage de l'orthographe ?	Pourquoi ?	Effectifs	Pourcentages (%)
Oui	Tout individu quel que soit son sexe, son statut social, voire son âge, se veut motiver. La motivation intrinsèque est d'une importance capitale parce qu'il buste l'individu et par là lui permet d'atteindre ces objectifs fixés.	7	100
Total		7	100

Le présent tableau montre que les enseignants disent d'un même ton que la motivation intrinsèque est importante dans le processus d'apprentissage.

- Suggestions pour une amélioration de l'apprentissage de l'orthographe.

Tableau 31: suggestion des enseignants

1- Mettre les enseignants à l'aise en termes de salaire, de primes et autres
2- Mettre à leur disposition tout le matériel nécessaire pour l'apprentissage de cette discipline
3- Valoriser leur métier car un enseignant frustré verra l'avenir sombre et ne pourra plus bien se comporter, ni bien enseigner.
4- Faire des stages de recyclage aux enseignants et durant ces stages, ceux chargés de

le faire doivent montrer aux enseignants que le comportement est déterminant dans le processus d'apprentissage
--

5- Les motiver de temps en temps et prôner l'égalité entre eux.

III.2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Comme dans tous les travaux de recherche, nous nous sommes flottés à plusieurs obstacles : difficultés liées à la fois à la conception des outils de collecte, à la collecte des données proprement dite et la recherche documentaire.

L'élaboration des questionnaires adressés aux élèves et aux enseignants n'a pas du tout été facile. En effet, ces outils de collecte ont subi de nombreuses modifications pour permettre qu'elle soit autant faire en adéquation avec le but de notre recherche. Le corpus qui est une donnée importante pour le recueil des informations par exemple, a dû être vue et revu .

Par ailleurs, pour accéder à la classe de troisième espagnol 1 et distribuer notre questionnaire aux élèves, nous devons d'abord avoir l'accord du proviseur, qui dans la plupart des cas n'était pas disponible à nous recevoir. Ainsi, nous devons faire beaucoup de passage à fin de le rencontrer. Ce qui ne permettait pas toujours de concilier à la fois le temps imparti à la recherche proprement dite de nos activités académiques. Il a été également ardu pour nous de rencontrer certains enseignants. Par ailleurs, l'accès aux ouvrages susceptibles de nous aider dans notre projet n'a pas non plus été aisé. Nous avons fait le tour des bibliothèques pour emmagasiner autant de sources que possible.

III. 3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

Après avoir analysé les données collectées lors de l'enquête, nous allons à présent interpréter les résultats obtenus et vérifier nos hypothèses émises au début de notre travail.

III.3.1. Interprétation des résultats

Nous interpréterons les résultats selon leur ordre de présentation.

III.3.2. Interprétation des résultats des questionnaires

Deux questionnaires ont été soumis aux répondants, l'un aux répondants-élèves et l'autre aux répondants-enseignants. Et nous avons pu en tirer de nombreuses remarques.

➤ Questionnaire adressé aux élèves

Les informations recueillies à partir des questionnaires nous montrent que les apprenants de 3^{ème} Esp I du lycée D'EKOUNOU sont âgés entre 12ans et 17ans. Nous avons donc affaire à des adolescents. Il est indispensable de noter que ces apprenants viennent des régions diverses du Cameroun telles que le Nord, le Littoral, l'Ouest etc. Pour ce qui est des effectifs, nous avons constaté que cette classe a plus de 100 apprenants.

Au sujet de l'intérêt de la langue française, la majorité (95,30%) aime la langue française ; par conséquent, nous avons des apprenants motivés. Il est important de mentionner que la plupart d'entre eux estime avoir un niveau passable en orthographe ; bien que la mention soit suivie de très près par la mention bien, c'est la mention passable qui l'emporte.

Lorsque nous demandons aux apprenants à quel type d'erreur ils situeraient leurs erreurs orthographiques, la majorité parle des erreurs liées au genre, nombre et terminaisons verbales ; cette majorité est talonnée de près par les erreurs d'épellation.

Subséquentement, 51,77% des élèves admettent que les enseignants insistent toujours sur l'importance de l'orthographe. Un grand nombre d'entre eux reconnaît l'importance de la discipline ; 72,95% attribuent à leurs mauvaises performances orthographiques l'absence de lecture.

Parlant de l'enseignant de français comme un biais pour l'apprentissage de l'orthographe, de l'importance de son comportement dans l'apprentissage de cette discipline ; les pourcentages obtenus sont élevés preuve que la quasi-totalité des apprenants sont conscients non seulement du fait que l'enseignant de français constitue un stimulus, mais aussi que son comportement est très déterminant. Toutefois, bien que le pourcentage soit bas, certains élèves semblent ne pas du tout le partager.

À la question de l'attention des élèves durant le cours d'orthographe, du dynamisme de l'enseignant de français, ici, les pourcentages sont aussi élevés. Ces pourcentages montrent que les apprenants accordent plus du crédit à l'enseignant de et à son dynamisme. Néanmoins, quelques apprenants s'inscrivent en faux face à ce jugement.

S'agissant de l'importance de la bonne prononciation et de la bonne tenue, les élèves sont tous unanimes au regard des pourcentages. Ce qui témoigne à suffisance que les

apprenants sont d'accords qu'un enseignant qui prononce bien les sons, qui s'habille bien constitue une source de motivation.

Enfin à la question de l'orthographe comme une matière tout comme le reste des autres, les apprenants non pas été unanimes d'où un pourcentage de 85,71% pour ceux disent oui soit un effectif de 67 élèves et un pourcentage de 14,29% pour ceux qui disent non soit un effectif de 18 élèves. Le pourcentage étant donc dominant chez les oui, de ce fait nous constatons l'apprentissage de l'orthographe et comportement sont indissociable.

Étant les principaux concernés, il s'est avéré capital pour nous de prendre en considération l'avis des apprenants. Les suggestions de ces derniers pour améliorer l'apprentissage de l'orthographe dans le tableau n°16 sont aussi variées que sensées.

Terminé avec le questionnaire des apprenants, place est donnée aux enseignants.

➤ **Questionnaire adressé aux enseignants**

Notre échantillon était constitué de 07 enseignants qui ont bien voulu répondre à notre questionnaire dont six (06) femmes et (01) homme. Il ressort qu'ils sont en majorité jeunes dans la profession car, seul 42,86% ont plus de cinq (05) ans d'expérience.

Parlant du niveau des apprenants, de la fréquence d'enseignement de l'orthographe, ceux-ci pensent que le niveau de leurs apprenants est passable tel que ces derniers l'avaient signalé plus haut. À la fréquence, 57,14% soutiennent la mention toujours qu'ils enseignent régulièrement l'orthographe.

À la question de savoir la méthode utilisée pour l'apprentissage de l'orthographe, la majorité des enseignants a dit appliqué l'Approche par compétences(APC). Toutefois, 42,86% des enseignants ont reconnu qu'il n'existe pas une méthode appropriée pour l'apprentissage de l'orthographe. Par ricochet, chacun y va selon ses aspirations et inspirations ; entre autres, nous avons l'adoption de l'APC, de l'éclectisme à la multiplication des dictées et les productions d'écrits.

Paradoxalement, seul 28,57% des enseignants estiment que le livre au programme est d'une grande importance pour l'apprentissage de l'orthographe.

À la question de l'enseignant de français comme un stimulus dans l'apprentissage de l'orthographe, nous avons reçu un pourcentage élevé preuve que les enseignants sont

conscients du rôle déterminant que joue le comportement dans tout processus de l'enseignement en générale et de l'orthographe en particulier. Bien que ce pourcentage soit élevé, il convient à toutes fins utiles de signaler qu'un seul ne partage cette opinion donnant pour raison principale comportement et apprentissage n'y vont pas ensembles.

Au sujet du comportement comme élément pouvant insuffler une dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe ; de l'éloquence, du vestimentaire et de l'expression faciale, le pourcentage est de 100%. Au regard de ce pourcentage, nous voyons que les enseignants sont tous d'accord non seulement du fait que le comportement insuffle une dynamique dans l'apprentissage, mais aussi reconnaisse la place capitale qu'occupe les éléments que nous venons de citer.

Parlant de l'orthographe comme discipline qui doit en son sein associer le comportement de l'enseignant de français ; de la motivation extrinsèque, nous remarquons qu'au niveau de l'orthographe, que le taux est élevé en termes de ceux qui disent oui ce qui témoigne à suffisance que les enseignants reconnaissent que pour un meilleur apprentissage il faut y associer le volet comportemental. Toutefois, un (01) seul pense que seuls les efforts de l'élève et la documentation sont plus utiles. Quant à la motivation, les enseignants sont encore unanimes que celle-ci peut permettre le bon apprentissage. Car un enseignant motivé aura du plaisir de faire son travail et verra l'avenir meilleur.

III.3.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

III.3.3.1. Vérification de l'hypothèse générale

Nous rappelons que notre hypothèse générale est : le comportement de l'enseignant de français pourrait être une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe. Lorsque nous observons le bilan de l'enquête, nous observons que la quasi-totalité des élèves tout comme les enseignants approuvent cette hypothèse. Ceci témoigne à suffisance que dans l'apprentissage de l'orthographe, il faut y associer le pan comportemental. Ainsi, fort de ce constat, nous pouvons attester que l'hypothèse générale de notre recherche est confirmée.

III.3.3.2. Vérification de la première hypothèse secondaire (HS1)

Notre première hypothèse est : l'enseignant de français est un stimulus pour l'apprentissage de l'orthographe. L'inventaire du tableau N°26 confirme que l'enseignant de français est le modèle de la société. Vu cette posture, il est tenu de bien se comporter tant sur

le plan moral que physique. Par conséquent il doit être doux, calme, travailleur ; surtout doit suivre au quotidien ces élèves ainsi que leurs problèmes, apporter des solutions, détendre la salle. Aussi doit appliquer les différentes stratégies face aux difficultés des apprenants. Une fois que ces éléments sont réunis, l'apprentissage se fera en toute sérénité. De ce fait, nous pouvons dire que notre hypothèse secondaire numéro un est validée parce qu'elle peut être vérifiée.

III.3.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse

Notre deuxième hypothèse est : l'éloquence, le vestimentaire et l'expression faciale, sont des éléments importants pour l'enseignant de français dans le processus d'apprentissage de l'orthographe. Les pourcentages obtenus aux tableaux n°12 et n° 28 tant chez les élèves que chez les enseignants montrent que ces derniers attestent qu'un enseignant de français qui prononce bien les sons, qui a une bonne tonalité, qui s'habille bien capte l'attention des apprenants et donc facilite l'apprentissage de l'orthographe. L'enseignant de français gagnerait donc à bien articuler les mots et à bien se vêtir. Donc notre troisième hypothèse est validée.

III.3.3.3. Vérification de la troisième hypothèse

La troisième hypothèse secondaire de notre recherche est : l'orthographe tout comme les autres disciplines de la langue a nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français pour son bon apprentissage. L'inventaire des tableaux n° 13 chez les élèves et n°29 chez les enseignants atteste que la quasi-totalité des élèves et des enseignants reconnaissent que l'orthographe pour son bon apprentissage, a besoin qu'on y associe le volet comportemental. Il est donc du devoir de l'enseignant de français de bien se comporter, de savoir que son comportement constitue la pierre angulaire de l'apprentissage de l'orthographe. Alors, notre quatrième hypothèse est confirmée.

III.3.3.4. Vérification de la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse secondaire de notre travail de recherche est : la motivation extrinsèque occupe une place importante dans l'apprentissage de l'orthographe. Les tableaux n° 14 chez les élèves et n°30 chez les enseignants nous donnent un pourcentage très élevé. Lesdits pourcentages nous permettent de constater que les élèves y compris les enseignants y compris sont d'accord sur le fait que la motivation d'ordre extrinsèque est un pan très

important dans tout type d'apprentissage. Un élève ou un enseignant motivé aura forcément le goût à apprendre et à faire son travail, il aura de l'amour et cet amour lui permettra de s'y mettre à fond.

Ce chapitre nous a permis non seulement de faire une analyse descriptive de nos données en passant par les difficultés rencontrées, mais aussi d'interpréter nos résultats et de valider nos hypothèses. Nous constatons que les hypothèses émises au début de notre travail ont été validées.

CHAPITRE IV : SUGGESTIONS DIDACTIQUES

Il est question dans ce chapitre non seulement d'interpeller les différents acteurs de l'éducation à remplir chacun sa fonction dans l'apprentissage de l'orthographe, mais aussi mettre un accent sur les différentes stratégies que l'enseignement de français doit mettre sur pied pour un meilleur apprentissage de l'orthographe. Pour cela, nous convoquons les parents, les pouvoirs publics, les enseignants, les élèves ainsi que les écoles de formation. Étant donné que toute action éducative prend sa naissance dans la cellule familiale, nous allons commencer par nous adresser aux parents.

IV.1 INTERPELLATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Le volet éducationnel interpelle plusieurs acteurs dont les plus saillants sont les parents, les pouvoirs publics, les enseignants, les élèves ainsi que les écoles de formations.

IV.1.1. Les parents

Le point de départ de l'éducation est la famille. Les parents sont des pionniers de la famille et ont une grande responsabilité dans l'éducation de leurs enfants. Bien qu'ils ne travaillent pas avec les élèves comme le font les enseignants, les parents jouent un rôle fondamental dans la réussite de l'enfant. Nous avons constaté que l'éducation repose sur les enseignants parce que la majorité des parents sont désengagés. Le simple fait de vérifier les cahiers des enfants par exemple, motive ces derniers à lire leurs cours et surtout à faire leurs devoirs. De ce fait, nous suggérons aux parents de se mobiliser en mettant tous les moyens en jeu pour la réussite de leurs enfants en leur offrant, par exemple, les manuels scolaires qui les aideront dans l'acquisition des connaissances. Le parent doit faire l'effort de contrôler les travaux de l'enfant à la maison sans toutefois faire leurs exercices. Le parent peut prendre l'initiative de donner les devoirs à la maison à son enfant s'il se rend compte que l'enseignant ne le fait pas. Il doit éviter de faire les devoirs des enfants parce que l'enseignant aura de la peine à circonscrire le niveau réel de l'apprenant. Ainsi, si le parent veut que son enfant devienne compétent en orthographe, il devrait le guider et l'amener vers la réussite en l'encourageant à travailler. La réussite d'un élève est grande fierté pour les parents. Donc, le parent ne doit pas abandonner l'enfant à lui-même ou à l'enseignant parce que sa présence est essentielle.

IV.1.2. Les pouvoirs publics

Encore appelé l'État, ce dernier a un rôle déterminant à jouer dans le processus de l'éducation.

Au premier abord, l'État a pour mission de créer des infrastructures routières lesquelles permettront aux enseignants et aux élèves d'y aller dans les établissements sans avoir trop de difficultés ; l'État doit créer les infrastructures scolaires de tous les niveaux, les équiper, les aménager ; doit recruter et assurer la formation complète des enseignants. Une fois ces enseignants sont recrutés et formés, l'État doit s'assurer de leur prise en charge, de leur rémunération, du paiement effectif de leurs primes et missions pour que ceux-ci vivent en toute quiétude. Car une fois que ceux-ci sont à l'aise, l'enseignement pourrait se faire avec efficacité ils pourront se donner à fond et seront conscients de leur haute mission qui est celle d'éradiquer l'analphabétisme. L'État doit savoir que l'être humain quel que soit le sexe devrait trouver dans le travail qu'il exerce au quotidien la possibilité de s'épanouir, de s'exprimer pleinement, de développer sa personnalité et d'en tirer satisfaction. Dans le domaine de l'éducation qui est le nôtre, un enseignant qui ne trouve pas satisfaction à ce qu'il fait, va se sentir frustré, verra l'avenir sombre, n'aura plus confiance en lui-même et ne pourrait plus atteindre ses objectifs. Par ricochet, l'État doit garantir un environnement sain, adéquat tant aux enseignants qu'aux élèves pour un meilleur apprentissage.

En plus, l'État toujours dans le sens de l'éducation, doit s'assurer de l'équipage des établissements surtout les lycées et collèges des techniques nouvelles ayant un lien avec l'ingénierie pédagogique, bref doit arrimer l'éducation aux méthodes modernes. En ingénierie pédagogique, l'enseignant peut utiliser la méthode d'enregistrement qui permettra à celui-ci s'il veut par exemple apprendre la prononciation de certains mots aux enfants de les enregistrer et de les faire suivre. Nous voulons dire que l'État a la lourde tâche de fournir des outils techniques aux établissements. Pour le faire, il doit mettre dans des établissements des logiciels, des ordinateurs qui permettront aux enseignants de pouvoir facilement apprendre la correction orthographique aux apprenants. Dans les zones purement rurales, l'État doit équiper les établissements en groupes électrogènes voire s'assurer du carburant, du gasoil de ses groupes.

L'État doit aussi s'assurer de l'organisation des séminaires des enseignants en général et des enseignants de français en particulier pour non seulement leur apprendre de nouvelles techniques, mais s'assurer de la mise en place effective de ces techniques. Car par le biais de

ces séminaires, bon nombre d'enseignants sauront et comprendront facilement l'apport de nouvelles méthodes technologiques dans le processus d'apprentissage et s'arrimeront plus facilement. Nous voulons ici dire que l'État doit s'assurer du recyclage des enseignants.

Qui plus est, l'État doit associer les enseignants dans la prise de certaines décisions qui engagent leur domaine. Car le domaine de l'enseignement est un domaine très délicat, domaine donc l'environnement influencé parfois. Au niveau des programmes et manuels, les inspecteurs en charge, se doivent associer certains enseignants car, l'enseignant ne doit pas être surpris des changements des programmes et des manuels.

Les inspecteurs dans la prise des décisions d'enseignement se doivent de travailler en collaboration avec eux car, ce sont les enseignants qui maîtrisent bien le terrain or, l'éducation est parfois liée à l'environnement dans lequel on s'y trouve. L'État doit redéfinir les objectifs et les contenus des programmes d'enseignement du français en général et de l'orthographe en particulier en tenant compte des besoins réels des apprenants et de leur environnement sociolinguistique ; culturel ; doit jouer le rôle de police en résolvant l'épineux problème de conceptualisation. L'État doit sortir de son mutisme et réagir à temps afin d'éviter tout type de naufrage. Pour y parvenir, il doit suivre ce conseil de R. VILLARD (1928 : p.40) cité par C. PUREN (2000) « en matière politique comme en matière d'enseignement, il faut de la continuité dans les vues. Une progression lente, mais logique conduit vers la perfection parce qu'elle a le précieux avantage de réunir toutes les bonnes volontés, de rallier les hésitants et de permettre aux artisans d'une même œuvre de travailler dans l'union, non dans la diversion, mère des guerres civiles ».

En un mot comme en mille, certes, l'État a toujours fait preuve de bonne volonté, mais nous leur suggérons de faire davantage.

IV.1.3. Les enseignants

L'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école ; or, à l'école, il s'agit essentiellement de l'influence exercée sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, des empreintes laissées sur les pensées, les sentiments, le jugement et la conduite par l'enseignant. Ainsi, l'enseignant est le nœud du processus enseignement-apprentissage. Vu sur cette posture, l'enseignant doit tout d'abord aimer son métier, avoir de l'amour pour y faire. Il doit à cet effet susciter du plaisir aux apprenants en leur montrant le bien fondé et la délicatesse qu'il y a à apprendre l'orthographe. Il doit tout de même éviter

que le cours d'orthographe soit facultatif chez les élèves et doit par conséquent créer un climat d'ambiance, de familiarité voire de complicité entre les apprenants et lui. En plus, il doit avoir une connaissance parfaite en orthographe, doit savoir que son travail a partie liée avec le sacerdece. Pour un meilleur apprentissage de l'orthographe, l'enseignant est tenu maitriser la matière au bout des doigts. Car un enseignant inapte dans la matière, qui ne s'y connaît pas, est un danger pour l'enseignement en général et l'apprentissage de l'orthographe en particulier.

Aussi, l'enseignant doit amener les apprenants à participer un peu plus au cours en les interrogeant constamment pendant les leçons ; renforcer l'apprentissage de la langue française dès le cycle primaire qui est très déterminant dans le reste du cursus scolaire de l'apprenant à travers les exercices oraux et scripturaux pratiques. Insister beaucoup sur les activités telles que la lecture et la copie ; cultiver l'auto formation. Autrement dit, ne pas tout attendre de la formation à l'ENS, mais développer des mécanismes d'informations qui permettent d'être maitre dans son domaine.

IV.1.4. Les élèves

L'apprenant est avant tout le premier bénéficiaire de la réussite scolaire. Il est au centre de l'acte éducatif parce que tout tourne autour de lui. Un bon élève est celui qui n'attend pas tout de l'enseignant, car il peut également aller lui-même à la recherche de l'information en se rapprochant de l'enseignant au d'autres personnes. Il doit savoir que l'analphabétisme dans la vie d'un individu est une maladie incurable. Il est de même important pour lui de savoir que quel que soit le domaine dans lequel on s'y trouve, l'orthographe et par extension l'école est d'une importance capitale. Ne pas savoir lire, écrire et parler ramène l'Homme à zéro dans la vie. Il doit à cet effet mettre un accent très particulier à l'orthographe car, le raisonnement utilisé en orthographe semble être le même en histoire, géographie, mathématique voire physique chimie. Ne pas savoir orthographier, peut l'empêcher de ne pas avoir voix au chapitre dans le reste des autres matières. L'élève doit au quotidien pratiquer les exercices de l'orthographe, faire de l'orthographe le centre de son étude car il est appelé à écrire, à parler et à se faire entendre or, seule la maitrise parfaite de l'orthographe peut le sauver. L'élève doit faire les efforts à apprendre la bonne prononciation des sons car s'il prononce bien les sons il se fera bien entendre et fera vite passer son message. Mais lorsque sa prononciation n'est pas parfaite, il aura du mal à bien écrire et à bien parler et fera passer difficilement son message.

Aussi, l'apprenant doit prendre des risques. Or plusieurs refusent de les prendre dans l'apprentissage de l'orthographe, ce qui nuira grandement à leur capacité de mobiliser leurs ressources et de s'engager dans les tâches plus complexes. Si la compétence se développe dans l'action et que l'élève refuse de prendre de risques, il aura alors du mal à devenir plus compétent.

IV 1.5. Les écoles de formation

Tout comme les parents, les pouvoirs publics, les enseignants et les élèves, celles-ci aussi ont un rôle très stratégique à jouer dans le processus de l'éducation. Les écoles de formation doivent être le lieu par excellence de la formation de l'enseignant. Cette formation doit toucher tant sur le plan du métier que sur le plan moral.

Sur le plan moral, elles ont la lourde charge de montrer aux futurs enseignants que l'aspect comportemental joue un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage. Par conséquent, elles se doivent d'inculquer les valeurs morales telles que le respect, la ponctualité, la rigueur, l'assiduité pour ne citer que ceux-là aux futurs enseignants. Elles doivent dire aux futurs enseignants que la tenue vestimentaire a un rôle à jouer dans l'apprentissage. Un enseignant de par son vestimentaire peut être source de motivation ou de démotivation pour les apprenants. Elles doivent dire aux enseignants de bien se comporter parce qu'ils sont les modèles de la société.

Au plan didactique, elles se doivent de se rassurer de la bonne qualité des cours à dispenser aux futures enseignants, car si ces cours ne sont pas bien fait, les enseignants recevront une mauvaise formation qui pourrait avoir des conséquences grave dans leur métier ; Elles doivent de temps en temps revoir les programmes de formation en instaurant si possible dans la filière lettres modernes française un cours de l'orthographe, ceci pour s'assurer de la maîtrise parfaite de l'orthographe par les futurs enseignants. Car dit-on, on ne peut séparer l'écrit de la prononciation. Si j'écris bien, j'y vais forcément bien articuler et bien comprendre. Nous voulons tout simplement dire que les écoles de formation constituent le départ de l'apprentissage. Elles doivent donc à cet effet, s'assurer non seulement de la bonne formation des futurs enseignants en terme de cours stages pratiques, mais aussi en terme de valeurs morales. Car l'expérience a montré qu'un enseignant mal formé éprouve beaucoup de difficultés à expliquer son métier.

IV. 2. STRATÉGIES À METTRE SUR PIED PAR L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE

À ce niveau, il est essentiellement question de présenter les différentes stratégies que l'enseignant de français doit mettre sur pied pour le bon apprentissage de l'orthographe. Ainsi, nous proposons à l'enseignant des approches didactiques simples, claires, précises et bien élaborées qui peuvent l'aider à suivre de près les élèves. Si ces techniques que nous suggérons sont bien exploitées par l'enseignant de français, il verra à coup sûr l'apprentissage de l'orthographe s'améliorer. Parmi la pléthore de stratégies qu'un enseignant de français peut utiliser pour l'apprentissage de l'orthographe, nous insisterons beaucoup plus sur les plus saillantes, les plus percutantes. D'abord le volet comportemental, la parfaite maîtrise des programmes et manuels scolaires, l'exploitation des tests de niveaux en début d'année scolaire pour diagnostiquer ses apprenants et identifier non seulement leurs difficultés et leurs lacunes, mais aussi leurs connaissances.

IV.2.1. Le volet attitude

Il touche à la fois le moral et la physique.

Sur le plan moral, l'enseignant de français en tant que modèle à suivre, doit prêcher par le bon exemple. Il doit bien se comporter tant en société qu'avec ses élèves, il doit créer un climat serein entre les élèves et lui, doit être à leur écoute, doit éviter d'avoir des réactions épidermiques à l'endroit des apprenants, doit se familiariser avec ceux-ci, doit chercher à mettre une certaine complicité entre les élèves et lui. L'enseignant de français au volet moral doit inculquer la rigueur, la ponctualité, le respect qui sont des éléments très importants qui participent à l'apprentissage. Il doit être tendre envers ses apprenants en sachant qu'au-delà de son métier, il est appelé à gérer, à faire avec tout type d'individus car les apprenants viennent de tous les horizons et ont des cultures différentes. Il lui revient donc la lourde charge de les comprendre et de faire avec eux. Il doit comprendre que l'État aujourd'hui a besoin d'un homme enraciné dans sa culture et ouvert aux autres.

Sur le plan physique, l'enseignant de français doit avoir un vestimentaire digne de ce nom car un enseignant de français habillé de manière bizarre, ridicule suscite le plus souvent du dégoût aux apprenants. Or, quand il est bien habillé, les élèves ont du goût à le suivre et par conséquent suivent bien sa leçon. De par son vestimentaire, il attire déjà l'attention des élèves

et par conséquent un certain respect. Son accoutrement occupe donc une place très importante dans sa discipline.

Outre l'habillement, il doit mettre un accent sur sa gestuelle qui, elle aussi, est importante dans l'apprentissage. Par sa gestuelle, non seulement il attire l'attention des élèves car dit-on, tout est signe et nous fait signe, mais aussi facilite l'apprentissage de l'orthographe. Ces mimiques et kinésiques détendent la salle de classe et permettent facilement à l'apprenant de mieux assimiler le cours. L'enseignant de français doit donc faire très attention à tout geste qu'il pose. Autant ceux-ci peuvent motiver l'apprenant, qu'ils peuvent aussi le démotiver quitte à l'enseignant de français de faire un bon choix dans sa gestuelle.

IV.2.2. La parfaite maîtrise des programmes officiels

L'enseignant de français doit faire un effort de bien lire et de bien comprendre les programmes officiels car tout enseignement, tout apprentissage prend appui sur ces éléments. Un enseignant de français doit à cet effet avoir une bonne maîtrise de ces derniers afin de savoir comment enseigner l'orthographe dans des établissements. La non maîtrise de ces éléments empêche le bon apprentissage et crée un certain désordre. Les programmes officiels donnent le canevas, la démarche à suivre à l'enseignant qui se doit à son tour de les respecter. Ils sont en quelque sorte la pièce maîtresse de l'enseignement. Ne pas les maîtriser conduit pour la majorité des cas à l'échec. Ces programmes donnent une base à l'enseignant.

IV.2.3. Le recours aux tests de niveau

Dans une approche inspirée du constructivisme social, apprendre est en soi une source de difficultés car s'approprier du nouveau déstabilise celui qui apprend. La difficulté se traduit par l'erreur identifiée dans le travail oral ou écrit de l'élève. (M. PERREAUDEAU, p.118).

Cette réflexion de M. PERREAUDEAU⁴⁰, nous donne de comprendre l'importance des tests de niveau en début d'année. Ces tests permettent à l'enseignant d'évaluer le niveau de ses apprenants et d'identifier les vrais débutants des faux débutants. Les résultats de ce test lui permettront alors de préparer ses leçons en tenant compte de ces paramètres d'une part, et d'autre part, sur quel aspect insister. Bien plus, il saura quels élèves suivre de près et motiver constamment.

⁴⁰ M. PERREAUDEAU, Op.cit

Ces tests peuvent être écrits ou oraux. L'essentiel étant d'éviter qu'il ressemble à un test ordinaire d'évaluation sommaire. Les élèves doivent travailler dans une atmosphère détendue, c'est-à-dire sans savoir qu'ils sont entrain d'être évalués. C'est à l'enseignant de français qu'il revient donc de concevoir des expériences en tenant compte du niveau des apprenants et de l'environnement socio-culturel dans lequel il se trouve.

IV.2.4. Une bonne gestion de l'hétérogénéité et une véritable maîtrise des élèves

Certaines difficultés rencontrées au quotidien peuvent tenir au fait que l'élève, même s'il possède les outils pour le faire, n'est pas en capacité de mettre en place la stratégie la plus adoptée. C'est un constat qui s'appuie sur l'hypothèse de VYGOTSKI (1985) selon laquelle il existe un décalage entre ce que l'élève peut faire et ce qu'il fait réellement, le professeur devant prendre en compte l'un et l'autre aspect, pour proposer des situations qui permettent l'évolution⁴¹ (M. PERREAUDEAU, 2010, p.101). Ce commentaire de M. PERREAUDEAU met en exergue le rôle primordial de l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage. Il est du ressort de l'enseignant d'avoir une bonne maîtrise de sa classe et une connaissance parfaite de ses élèves pour un bon suivi. C'est à lui que revient la charge d'identifier les vrais débutants des faux débutants. C'est aussi à lui qu'incombe la tâche de développer des stratégies pour aider ses apprenants qui, le plus souvent optent pour le mutisme, l'évitement de la prise de parole, qui refusent d'aller au tableau, qui participent peu au cours. L'enseignant de français dans le processus d'apprentissage de l'orthographe doit donc être à la fois organisateur, médiateur et communicateur.

Au volet organisationnel, l'enseignant de français doit assurer une gestion parfaite de sa salle de classe et de toutes ses composantes. Pour S. BELINGA BESSALA, la gestion de la classe est : « l'art, habileté à diriger, contrôler et superviser l'apprentissage des élèves moyennant les activités, l'ordre et la discipline établis. La gestion des classes permet à tout enseignant de créer des conditions idoines, en vue d'assurer un apprentissage efficace chez les élèves tout en les rendant responsable et entreprenant dans le cadre de leur formation dans le cadre de leur formation et de leur vie quotidienne » (2005, p.87).

Pour une bonne gestion de sa classe, l'enseignant de français doit analyser toutes les données à sa disposition : connaissances de ses élèves, pré-acquis de ses élèves (conceptions,

⁴¹ M.P., *Les stratégies d'apprentissage : comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*, Armand Colin, Paris 2010.

croyances, acquisitions d'ordre cognitif, apprentissages déjà réalisés) et pré-requis (apprentissages prévus dans la classe).

En fonction de ces données, l'enseignant de français doit donc choisir l'objectif, donc l'obstacle à franchir par les élèves et organiser le dispositif en définissant : la tâche, le matériel, les groupes s'il y en a plusieurs, ou la manière de les déterminer, la durée, les consignes de travail précisant le sens et la finalité de l'activité ; les conditions de réalisation. Tout ce dispositif doit être choisi pour qu'il y ait confrontation de points de vue et de conceptions entre les apprenants.

Sur le plan de la médiation, l'enseignant de français se doit de l'être à deux niveaux :

- Entre le savoir et les élèves (c'est lui qui connaît l'objectif conceptuel visé et qui animera le conflit sociocognitif en fonction de cet objectif)
- Entre les élèves eux-mêmes (c'est lui qui anime le conflit sociocognitif et qui gère les prises de paroles des élèves.).

Sur le plan de la communication, pour exercer la médiation, l'enseignant de français doit être performant en médiation :

- Il doit favoriser la communication entre les élèves ;
- Il doit lui-même bien communiquer avec les élèves et se faire comprendre.

Ces compétences doivent être développées :

- En communication verbale (utilisation et adaptation de la voix ; utilisation des ressources de la langue)
- En communication non verbale (expressions ; gestes ; postures ; positionnements dans la classe ; repérages des comportements de rupture d'attention etc.)

Il doit également animer les situations de classe :

- En créant les conditions d'un bon échange ;
- En énonçant au moment opportun les consignes claires et précises, en vérifiant si elles ont été comprises ; en les faisant reformuler ;
- En facilitant et en gérant les interventions spontanées des élèves ;
- En reformulant ou en faisant reformuler les préoccupations et les questions des apprenants (utilisation de l'écoute active) ;

- En posant les questions judicieuses, non-inductrices et non-jugeantes ;
- En exploitant systématiquement les propositions des enfants afin de les galvaniser.

Au-delà de tout ceci, l'enseignant de français doit également s'arrimer aux méthodes modernes. Lesdites méthodes pourront facilement l'aider dans l'apprentissage de l'orthographe. Il doit enfin multiplier les techniques de motivation dans les salles de classe afin de susciter chez l'apprenant un intérêt toujours renouvelé pour l'apprentissage de l'orthographe.

Lorsque l'enseignant de français aura rempli ses fonctions, il sera désormais capable de se confronter à toutes sortes de situations qui se présentent à lui dans la salle de classe. L'enseignement de l'orthographe ne pourrait lui paraître complexe car, il sera à même de développer des stratégies et des techniques pouvant l'aider à rehausser le niveau de ses apprenants. Ainsi, avec ses compétences d'organisateur, le médiateur et de communicateur, l'enseignant saura gérer les différentes représentations sociolinguistiques et culturelles de ses apprenants.

En conclusion, Nous pouvons retenir qu'une didactique efficace de l'orthographe passe par la mise en œuvre de techniques et stratégies efficaces. Pour une pleine réalisation de ce challenge, l'implication de tous les acteurs de l'éducation (internes et externes) est indispensable. Ce n'est qu'en conjuguant ainsi les efforts que nous pourrons parvenir à des résultats plus probants dans l'atteinte des objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. En attendant que des réformes puissent être entreprises au niveau de l'État et des écoles de formation, l'enseignant doit se doter des moyens existants et disponibles pour une bonne gestion de sa salle de classe. Et comme nous l'avons vu plus haut, une bonne gestion de la salle de classe passe inéluctablement par la connaissance des apprenants qui est envisageable à travers des tests de niveau en début d'année, la prise en considération des besoins de l'apprenant lors de l'élaboration des objectifs et des contenus des leçons et un suivi permanent de ces derniers. Tout ceci contribuera à coup sûr à relever le niveau d'orthographe aux apprenants

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu au terme de notre travail, il convient de rappeler que cette étude portait sur « l'impact des attitudes de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe : cas des élèves et des enseignants du lycée bilingue d'ékounou ». Notre préoccupation majeure était de montrer la place qu'occupe l'attitude de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe. Pour mener à bien notre réflexion, nous avons exploité trois grands outils à savoir le questionnaire d'une part, l'observation personnelle et la recherche documentaire d'autre part. Nous avons administré deux types de questionnaires à savoir un aux élèves et l'autre aux enseignants ceci en vue de collecter les données. La problématique centrale qui sous-tendait ce thème est la suivante : en quoi l'attitude de l'enseignant de français peut-il être une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe ? Subsidiairement, découlaient les questions secondaires suivantes : Dans qu'elle mesure l'enseignant de français est-il un biais pour l'apprentissage de l'orthographe ? L'éloquence, le vestimentaire, l'expression faciale de la part de l'enseignant de français peuvent-ils contribuer à l'apprentissage de l'orthographe ? L'orthographe qui est une discipline tout comme le vocabulaire, la conjugaison voire la grammaire a-t-il nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français pour son bon apprentissage ?

De cette problématique, nous avons émis une hypothèse générale subdivisée en cinq hypothèses secondaires de recherche. L'hypothèse générale étant que le comportement de l'enseignant de français pourrait être une source de motivation dans l'apprentissage de l'orthographe. Cette hypothèse s'est déclinée en 05 hypothèses de recherche. Au premier abord, il semble que l'enseignant de français est un biais pour l'apprentissage de l'orthographe. Car pierre angulaire dans l'apprentissage. Aussi, que l'éloquence, le vestimentaire, l'expression faciale contribuent à l'apprentissage de l'orthographe. Enfin l'orthographe qui est une matière tout comme le reste des autres à besoin de l'attitude de l'enseignant de français pour son bon apprentissage et que la motivation extrinsèque occupe une place capitale dans tout processus d'apprentissage en général et l'orthographe en particulier.

Afin de mieux cerner ce sujet, le travail a été élaboré en quatre grands chapitres. Nous avons intitulé le premier chapitre « définition des concepts et point sur la motivation et l'enseignement/apprentissage du français ». ce chapitre essentiellement théorique, nous a permis non seulement de définir les items de notre thème pour savoir où l'on va, mais aussi

faire un tour d'horizon sur l'ensemble des écrits qui ont été effectués sur la question, bref de répondre aux questions : qui a dit quoi sur la question ? et jusqu'où ?

Le deuxième chapitre intitulé : « la construction de l'objet de recherche et présentation de la méthodologie générale » avait pour objectif de présenter les objectifs de notre étude, son intérêt tant sur le plan éducationnel, didactique que sur le plan épistémologique, les différentes variables et pour clôturer, nous avons présenté au clair nos théories de référence et débayer la méthodologie générale de notre recherche.

Le chapitre 3 intitulé « description analytique des données, interprétation des résultats et validation des hypothèses ». Après avoir identifié le problème que pose notre sujet, nous avons procédé à une description des données collectées.

Ce chapitre nous a permis d'avoir le témoignage des acteurs principaux de l'éducation à savoir l'enseignant et l'élève, à travers des outils de recherche utilisés. Ainsi, les observations faites et les questionnaires administrés nous ont permis d'exploiter les réponses fournies par les enquêtes. Après avoir dépouillé les données, nous avons jugé nécessaire d'interpréter les résultats afin de vérifier si les hypothèses émises à l'introduction ont été validées ; ce qui nous amène à faire des propositions didactiques dans le chapitre suivant.

Le chapitre 4, tel que nous l'avons dit, porte essentiellement sur les suggestions didactiques mais divisé en deux : d'abord nous avons : les fondements théoriques et de la théorie à la pratique.

Aux fondements théoriques, nous avons interpellés les différents acteurs de l'éducation notamment les parents, les pouvoirs publics, les enseignants, les élèves ainsi que les écoles de formation. Aux parents, nous leur demandons de suivre au quotidien leurs enfants car l'éducation a pour base la famille, pouvoirs publics, nous leur demandons non seulement de construire les infrastructures dignes de ce nom tout en les équipant en matériaux nécessaires, mais de prendre véritablement en charge ceux dont la mission est d'assurer l'éducation, et l'instruction des enfants pour édifier une société meilleure. Quant aux enseignants, nous leur disons que le choix d'un métier nous engage toute la vie. Par conséquent, ils se doivent d'aimer, d'avoir du plaisir à l'égard de leur métier. Aussi, ils doivent savoir que l'enseignement appelle du sacerdoce, c'est un grand sacrifice. Les élèves à leur tour sont tenus mettre en tête que la quasi-totalité des efforts émanent d'eux, seul le travail permanent au quotidien peut leur permettre de savoir orthographier.

En plus, qu'ils sachent que l'enseignant n'est qu'un guide, le canalisateur. Enfin les écoles de formation doivent assurer une formation digne, crédible aux enseignants et surtout leur inculquer que le volet comportemental est indissociable de l'enseignement. Les deux vont de pairs.

Quant à la théorie à la pratique, elle est consacrée aux différentes stratégies que l'enseignant de français doit mettre sur pied pour le bon apprentissage de l'orthographe. Ainsi, nous avons proposé à l'enseignant de français des approches didactiques simples, claires, précises et bien élaborées qui peuvent l'aider à suivre de près les élèves. Si ces techniques que nous avons suggérées sont bien exploitées par l'enseignant de français, il verra à coup sûr, l'apprentissage de l'orthographe s'améliorer. Parmi ces multiples stratégies qu'un enseignant de français peut utiliser pour cette discipline, les plus saillantes sont : le volet attitude, la parfaite maîtrise des programmes et manuels scolaires, l'exploitation des tests de niveau en début d'année scolaire etc.

Nous pensons que d'autres recherches peuvent être effectuées sur notre thème parce qu'il ne couvre pas toutes les pistes que seul un individu peut explorer. Il est vrai que des didacticiens ont des points de vue différents, vu que le domaine que nous avons choisi est très étendu. Ainsi, notre travail est une modeste contribution à la recherche en vue de prendre au sérieux l'impact du comportement de l'enseignant de français sur les motivations d'apprentissage de l'orthographe. Nous espérons que cette recherche, malgré ses limites, puisse apporter une contribution dans le système éducatif en général et celui du Cameroun en particulier.

RÉFÉRENCES BIOGRAPHIQUES

I. Ouvrages méthodologiques

1. AKTOUF, OMAR, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitatives des organisations*, Montréal, presses universitaires de Québec, 1987, 213 pages.
2. BEAUD, Michel, *L'art de la thèse*, Paris, la découverte, 2003, 196 pages.
3. FRAGNIÈRE, Jean Pierre, *Comment réussir un mémoire*, 3^{ème} édition, Paris, Dunod, 2001, 117 pages.
4. GHIGLIONE, Rodolphe et MATALON, *Benjamin, les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris, Armand colin, 1998, 304 pages.
5. GRAWITZ, Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, 5^{ème} éditions, Paris, Dalloz, 1981.
6. MENDOZE Gervais, *Guide méthodologique de la recherche en lettres*, Yaoundé, presses universitaires d'Afrique, 2008, 182 pages.
7. PENA-Ruiz, *Philosophie : la dissertation*, Paris, Bordas, 1992, 279 pages.p.183.

II. Ouvrages Théoriques

1. ALLAL, Linda, Bais, Daniel et Perrenoud, Philippe, *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, de la chaux et Niestlé S.A, 1993, 268 pages, p.35.
2. BELINGA BESSALA, Simon, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Édition clé, 2013, 189 pages, p.22.
3. BENVENISTE, Claire-Blanche, *L'orthographe, le grand livre de la langue française*, Paris, Edition du Seuil, 2003.
4. GASTON, Mailaret, *Pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, 1991.
5. Houssaye, Jean, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, 3^{ème} Edition, Berne, Peter Lang, 2000, 297 pages.
6. JOSEPH, Nuttin, *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1984, p.30.
7. REBOUL Olivier, *Qu'est ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, Paris, PUF, 1980, p.41.

III. Dictionnaires

1. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan université.
2. Dictionnaire universel, Paris, Edicef, Hachette, p.761.
3. Galison, ROBERT et Coste, Daniel, *Dictionnaire et didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p.389.
4. Larousse poche

IV. Articles

1. ALKHATI, Mohammed, « La maîtrise de l'orthographe française par les apprenants du FLE, the mastery of french spelling by learners of FEL » in revue académiques des études sociales et humaines, N° 10/B lettres et philosophie, university, Jordan, juin 2013, p.1-10.
2. ALVAREZ, G., Arturo « français fonctionnel, français scientifique, langue de spécialité traduction », in AUPLF : le renouveau des études françaises à l'université, 1997, p.7-8.
3. CATACH, Nina, « l'orthographe », Paris, PUF., in, collection Que sais-je ? N° 685, 1982, p.54.

V. Mémoires

1. KASSANA PIAL, p..(2001) Les difficultés des élèves à convertir la pensée en mots : cas des apprenants du cycle d'orientation, université de Yaoundé I, mémoire de Di. P.E.S. II, ENS Yaoundé, 2013, Inédit.
2. KENGNI, Simplicie Aimé, contextualisation des méthodes d'enseignement/apprentissage au Cameroun : cas du manuel de lecture expliquée, Di.P.E.S II, école normale supérieure de Yaoundé, 2013, INÉDIT
3. NDZIE, M. I. (1985) problématique de l'auto-apprentissage de l'orthographe dans le premier cycle de l'enseignement secondaire générale, université de Yaoundé I, Di. P.E.S II.
4. NGUENE MOLO (1997) origine des difficultés des apprenants des zones rurales, université de Yaoundé I, mémoire Di.P.E.S II.
5. NKE ETOGA, F.X. (2003) le passage de l'oral à l'écrit au cycle d'observation, université de Yaoundé I, mémoire Di.P.E.S II.
- 6.

VI. Sitographie

1. www.cairn.info/revue-le-français-au-jour-hui-2011-5-page221.htm, CHISS jean-louis et DAVID jacques, l'orthographe du français et son apprentissage, Armand colin, 2011. Consulté le 20 Septembre 2018 à 16h18.
2. SKhole.fr.lev VYGOTSKI, le socioconstructivisme, consulté le 22 Septembre 2018 à 10h14.
3. <http://www.aplv-langues-moderne.org/spip.php?article/813>, Ana Rodriguez Seara, l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2001. Consulté le 18 Novembre 2018 à 15h30.
4. <http://dumas.cesd.enrs.fr/dumas-00976958>, Lucile PERES, l'évolution des pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est- elle en phase avec l'évolution des approches de cet enseignement ?, Ecole Interne IUFM Midi-pyrénées/UT2, 2012-2013. Consulté le 24 Novembre 2018 à 21h40.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX APPRENANTS

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre de manière objective au questionnaire ci-dessous. Cocher () la réponse qui se rapproche le plus de votre expérience. En cas de nécessité, vous pouvez cocher plus d'une réponse. Nous vous remercions d'avance de votre aimable collaboration et nous vous garantissons l'anonymat des données recueillies.

I. Identification du répondant

Sexe : Fille Garçons

Région d'origine : _____ âge : _____

II. Questions

1- Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

2- Quelle langue utilisez-vous le plus au quotidien (amis, famille...)?

Anglais Français Pidgin Langue maternelle Camfranglais

3- Vous faites l'orthographe depuis le cycle primaire ?

Oui Non

4- Quel est selon vous, votre niveau en orthographe ? _____

5- Quel type d'erreurs d'orthographiques commettez-vous le plus souvent ?

6- Pensez-vous que l'orthographe soit importante dans votre vie ?

Oui Non Pourquoi ? _____

7- Avez-vous un livre d'orthographe ?

Oui Non

8- Si oui, votre livre, vous aide-t-il à améliorer votre maîtrise en orthographe ?

Oui Non Comment ? _____

9- Pendant le cours d'orthographe, le professeur insiste-t-il sur l'importance de l'orthographe ?

Toujours Souvent Parfois Jamais

10- Apprenez-vous souvent l'orthographe ? Oui Non

11- Vous est-il arrivé de mal employer un mot ou un verbe parce que vous ne maîtrisez pas l'orthographe ?

Oui Non

12- A votre avis, l'enseignant de français est-il un biais pour l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ? _____

13- Durant le cours de l'orthographe, qu'est-ce qui attire plus votre attention, l'enseignant ou le cours ? oui Non Pourquoi _____

14- Selon vous, l'enseignant de français de par son comportement peut-il insuffler une dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ? _____

15- Pensez-vous qu'un enseignant de français qui prononce bien les mots, ne les confond pas, s'habille bien puisse être une motivation pour l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ? _____

16- Selon vous, l'orthographe qui est une matière tout comme les autres a-t-elle nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français pour son apprentissage ?

17- A votre avis, la motivation venant de l'enseignant de français peut-elle vous permettre de bien assimiler son cours ?

Oui Non Pourquoi ? _____

18- Quelles suggestions proposiez-vous pour le bon apprentissage de l'orthographe ? _____

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS

Dans le cadre de la rédaction de notre mémoire de fin de formation à l'École normale supérieure de Yaoundé, nous vous prions de bien vouloir répondre de manière objective au questionnaire ci-dessous. Cocher () la réponse qui se rapproche le plus de votre expérience. En cas de nécessité, vous pouvez cocher plus d'une réponse. Nous vous remercions d'avance de votre aimable collaboration et nous vous garantissons l'anonymat des données recueillies

I. Identification du répondant

Sexe : Homme Femme

Garde : _____

II. Questions

19- Depuis combien de temps enseignez-vous l'orthographe aux apprenants ?

Moins de 5 ans Entre 5 et 10 ans Plus de 10 ans

20- Comment jugez-vous le niveau de vos apprenants en orthographe ?

Excellent Très bien Assez bien Passable et Autres

21- Donnez-vous plus du temps dans l'enseignement de l'orthographe ?

Oui Non

22- Si oui, à quelle fréquence le faites-vous ?

Toujours Souvent Parfois

23- Quelle est votre méthode d'apprentissage de l'orthographe ? _____

24- Comment procédez-vous ? _____

25- Selon vous, existe-il une approche particulière à l'apprentissage de l'orthographe ?

26- Que faites vous pour encourager les élèves à toujours vérifier leurs productions orthographiques ?

J'attire toujours leur attention sur l'orthographe lorsque j'enseigne Je sanctionne les fautes d'orthographe Je leur propose des exercices centrés sur la production écrite

Autres : _____

27- Par quel moyen amenez-vous vos élèves à copier leurs leçons de français ? Dictée

Copie au tableau Dictée et copie

28- Selon vous, l'enseignant de français est-il un stimulus pour l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ? _____

29- Pensez-vous que l'enseignant de français par son comportement puisse insuffler une dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe ?

30- A votre avis, l'éloquence, le vestimentaire, l'expression faciale de l'enseignant puisse contribuer à l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ?

31- A votre avis, l'éloquence, le vestimentaire et l'expression faciale de la part de l'enseignant de français peuvent-ils contribuer à l'apprentissage de l'orthographe

Oui Non Pourquoi

32- Selon vous, l'orthographe qui est une matière comme tout le reste des autres disciplines de la langue française a-t-elle nécessairement besoin du comportement de l'enseignant de français ?

Oui Non pourquoi ? _____

33- Pensez-vous que la motivation extrinsèque soit importante pour l'apprentissage de l'orthographe ?

Oui Non Pourquoi ?

34- Quelles suggestions proposiez-vous pour le bon apprentissage de l'orthographe ? _____

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ.....	iii
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE I : DÉFINITION DES CONCEPTS ET POINT SUR LA MOTIVATION ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS.....	11
I.1. DÉFINITION DE CONCEPTS	11
I.2. ÉTAT DE LA QUESTION : CONDUITE DE L'ENSEIGNANT, APPRENTISSAGE, ORTHOGRAPHE	15
CHAPITRE II : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE ET PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	23
II.1. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE SELON GRANWITZ (1993 :81). L'OBJECTIF D'UNE RECHERCHE.....	23
II.1.1. Objectif principal	23
II.1.2. Objectifs secondaires	23
II.2. L'intérêt de la recherche	24
II.2.1. Sur le plan éducationnel.....	24
II.2.2. Au plan didactique	25
II.2.3. Au plan épistémologique	25
II.3. LA DELIMITATION DU SUJET DE RECHERCHE.....	26
II.3.1. La délimitation temporelle.....	26
II.3.2. Délimitation spatiale	26
II.3.3. Délimitation thématique.....	26

II.4. LA FORMULATION DES VARIABLES SELON M. GRAWITZ	27
II.4.1. La variable indépendante	27
II.4.2. La variable dépendante	27
II.5.1. Les théories de référence	28
II.5.1.1. Le cognitivisme	28
II.5.1.2. Le socioconstructivisme	31
II.5.2. Méthodologie générale.....	33
II.5.2.1. Modèle de recherche	33
II.5.2.2. Zone d'étude.....	34
II.5.2.3. Population cible.....	34
II.5.2.4. Échantillon	35
II.6.2.5. Pré enquêtes.....	35
II.6.2.6. Collecte et traitement des données	36
 CHAPITRE 3 : DESCRIPTION ANALYTIQUE DES DONNÉES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VALIDATION DES HYPOTHÈSES	 38
III.1. RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES	38
III.1.1. Questionnaire adressé aux élèves	38
III.1.1.1. Identification du répondant	38
III.1.1.2. Présentation et analyse des questions	39
III.1.2. Questionnaire adressé aux enseignants.....	55
III.1.2.1. Identification des répondants	55
III.1.2.2. Présentation et analyse des questions.....	56
III.2. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	67
III. 3. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES 67	
III.3.1. Interprétation des résultats.....	67
III.3.2. Interprétation des résultats des questionnaires	67

III.3.3. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	70
III.3.3.1. Vérification de l'hypothèse générale	70
III.3.3.2. Vérification de la première hypothèse secondaire (HS1)	70
III.3.3.2. Vérification de la deuxième hypothèse.....	71
III.3.3.3. Vérification de la troisième hypothèse	71
III.3.3.4. Vérification de la quatrième hypothèse	71
CHAPITRE IV : SUGGESTIONS DIDACTIQUES	73
IV.1 INTERPELLATION DES DIFFÉRENTS ACTEURS DE L'ÉDUCATION.....	73
IV.1.1. Les parents.....	73
IV.1.2. Les pouvoirs publics.....	74
IV.1.3. Les enseignants.....	75
IV.1.4. Les élèves	76
IV 1.5. Les écoles de formation.....	77
IV. 2. STRATÉGIES À METTRE SUR PIED PAR L'ENSEIGNANT DE FRANÇAIS POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE.....	78
IV.2.1. Le volet attitude.....	78
IV.2.2. La parfaite maîtrise des programmes officiels	79
IV.2.3. Le recours aux tests de niveau.....	79
IV.2.4. Une bonne gestion de l'hétérogénéité et une véritable maîtrise des élèves	80
CONCLUSION GÉNÉRALE	83
RÉFÉRENCES BIOGRAPHIQUES.....	87
ANNEXES	90