

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

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

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE
L'ORTHOGRAPHE LEXICALE ET
PERFORMANCE DES APPRENANTS EN
CORRECTION ORPHOGRAPHIQUE : CAS DES
ÉLÈVES DU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION AU
LYCÉE D'ABANG-NKONGOA.**

Mémoire Master en Sciences de l'Éducation soutenu le 28 Juillet 2025

*Option : Didactique des Disciplines
Spécialité : Didactique du Français*



par

Marylène MEKEMEZA ENEME

Titulaire d'une Licence en Lettres Modernes Française

Matricule 22V3716

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BANGA AMVENE Jean Désiré, MC	UYI
Rapporteur	MOUTO BETOKO Christiane, CC	UYI
Examineur	HONA Kisito, CC	UYI

AVERTISSEMENT

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

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

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

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES CONCEPTS RELATIFS À L'ORTHOGRAPHE ..	13
CHAPITRE 2 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	32
CHAPITRE 3 : DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE D'ENQUÊTE	53
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	66
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS.....	74
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
BIBLIOGRAPHIE	84
ANNEXES	88
TABLE DES MATIÈRES	98

**À
mon défunt père, ENEME AZEME Nicolas.**

REMERCIEMENTS

L'accomplissement de ce travail a nécessité la mobilisation des efforts de plusieurs personnes. Nous tenons à exprimer une profonde gratitude aux personnes suivantes :

Au Dr Christiane Mouto Betoko, notre directeur de mémoire. Nous la remercions pour son encadrement, sa rigueur dans la science, sa disponibilité, ses conseils et encouragement multiformes.

Au Chef de Département de didactique des disciplines, Pr Nkeck Bedias Renée Solange pour son dynamisme et son attention à notre égard.

À Monsieur le doyen de la faculté des sciences de l'éducation Pr BELA Cyrille Bienvenu pour son accompagnement.

Aux enseignants du département de didactique des disciplines pour leur disponibilité, conseils, assistance et accompagnement durant notre formation.

Aux enseignants et aux élèves du lycée d'abang-Nkongoa pour leur disponibilité pendant notre enquête de terrain.

À tous nos camarades de promotion, et nos aînés académiques pour leurs apports divers.

Au Dr Yannick Zo'obo pour ses conseils et le réarmement psychologique.

À notre famille pour le soutien inconditionnel.

À nos amis et connaissances qui nous ont apporté leur soutien moral et intellectuel pendant la formation.

Enfin à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réussite de ce travail.

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC :	Approche Par les Compétences
CADBE :	Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant
CO :	Correction Orthographique
E/A	Enseignement-Apprentissage
ENS ;	École normale supérieure
ESG :	Enseignement secondaire général
HR :	Hypothèse de recherche
HS :	Hypothèse secondaire
QR :	Question de recherche
QS :	Question secondaire
LAN :	Lycée d'Abang-Nkongoa
MINEDUB :	Ministère de l'éducation de base
MINESEC :	Ministère des enseignements secondaires
OA :	Objectif d'apprentissage
OL :	Orthographe lexicale
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante
TIC :	Technologie d'information et de la communication

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Représentations orthographique de la variation phonique d'une graphie.....	42
Tableau 2: Description de la séance selon l'APC	50
Tableau 3 : Opérationnalisation des variables.....	51
Tableau 4 : Données synoptiques.....	52
Tableau 5 : Répartition de la population cible des élèves	56
Tableau 6: Répartition de la population cible des enseignants	56
Tableau 7 : Grille d'observation d'une leçon d'une leçon d'orthographe	59
Tableau 8 : Fiche de préparation d'une leçon	63
Tableau 9: Barème de notation en correction orthographique	68
Tableau 10: Récapitulatif des types de fautes contenues sur l'épreuve	69
Tableau 11 : Analyse qualitative des copies	69
Tableau 12: Erreurs selon la typologie de NINA CATACH.....	70
Tableau 13: Erreurs selon les sous disciplines du français	71
Tableau 14 : Description de la séance	85
Fiche de préparation d'une leçon	93
Description de la séance.....	95

RÉSUMÉ

L'orthographe lexicale est une sous- discipline de la langue française figurant parmi les autres disciplines linguistiques. De ce fait, elle apparait comme l'une des matières les plus aptes à renouveler l'enseignement-apprentissage du français. Les multiples lacunes des apprenants du sous-cycle d'observation (6^{ème} et 5^{ème}) du Lycée d'Abang-Nkongoa nous ont amené à nous pencher sur la méthode d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et d'en proposer des solutions d'amélioration. Dès lors, le sujet pose le problème des mauvaises performances des apprenants en orthographe lexicale. Ce qui nous a amenés à poser la question de recherche suivante : comment l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale améliore-t-il les performances des apprenants du sous-cycle d'observation en correction orthographique ? Dans cette optique, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer les performances des apprenants en correction orthographique par le biais d'une démarche qui aboutit à des productions libres. Pour mener à bien notre étude, nous avons utilisés les théories suivantes : le constructivisme de Piaget et la théorie de l'intervention éducative de Lenoir. Sous des pistes synthétiques et analytiques, une étude sur les méthodes d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale a été effectuée à partir des approches phonétique et globale. L'acquisition de l'orthographe lexicale se heurte à un certain nombre de difficultés ayant pour conséquence les mauvaises performances des apprenants en correction orthographique. Parmi les exercices de la classe de français, la correction orthographique, est l'un des exercices dont les résultats sont à l'origine de la baisse du niveau scolaire. Cette situation remet véritablement en cause, non seulement la façon d'enseigner l'orthographe, mais aussi et surtout son dispositif d'évaluation qui manque quelque peu d'objectivité. En correction orthographique l'enseignant tient juste compte des fautes prévues par l'épreuve et non celles créées par les apprenants.

Mots clés : *Enseignement-apprentissage, Orthographe lexicale, performance des apprenants, correction orthographique.*

ABSTRACT

Lexical spelling is a sub-discipline of the French language included among other linguistic disciplines. As a result, it appears to be one of the subjects most likely to renew the teaching-learning of French. The multiple shortcomings of learners in the observation sub-cycle (6th and 5th grade) of Abang-Nkongoa High School invited us to look into the teaching-learning method of lexical spelling and to propose solutions for improvement. Therefore, the subject raises the problem of poor performance of learners in lexical spelling. Which led us to ask the following research question: how does the teaching-learning of lexical spelling improve the performance of learners in the observation sub-cycle in spelling correction? With this in mind, we formulated the general hypothesis according to which the teaching-learning of lexical spelling makes it possible to improve learners' performance in spelling correction through an approach which results in free productions. To carry out our study, we used the following theories: Piaget's constructivism and Lenoir's theory of educational intervention. Under synthetic and analytical approaches, a study on the teaching/learning methods of lexical spelling was carried out using phonetic and global approaches. The acquisition of lexical spelling encounters a certain number of difficulties resulting in poor performance of learners in spelling correction. Among the exercises in French class, spelling correction is one of the exercises whose results are at the origin of the drop in academic level. This situation truly calls into question not only the way of teaching spelling, but also and above all its evaluation system which somewhat lacks objectivity. Indeed, at present, in spelling, we note not what is correct, but what is false. It is the same with spelling correction where the teacher just takes into account the mistakes provided for in the test and not those created by the learners. This practice, unknown in other exercises, really penalizes learners.

Keywords: *Teaching-learning, Lexical spelling, learner performance, spelling correction.*

INTRODUCTION GÉNÉRALE

0.1.Présentation du sujet

L'écriture, sous toutes ses formes, garantit la survie et la résilience de la pensée humaine, c'est ainsi qu'elle se transmet de génération en génération. Au cœur de cette pratique à la fois sociale et individuelle, on voit émerger le besoin de perfectionner son apprentissage de l'orthographe, la composante la plus manifeste de l'écriture. Dans le contexte actuel de mondialisation et de révolution numérique la maîtrise de l'orthographe revêt une importance cruciale. L'émergence de TIC (technologie de l'information et de la communication) exige une importance cruciale. L'émergence de TIC exige une maîtrise orthographique rigoureuse pour éviter les malentendus et garantit une communication efficace. Au Cameroun, les apprenants éprouvent des difficultés quant à la maîtrise de la langue française écrite. L'analyse De la langue française, notamment dans les épreuves de correction orthographique, laisse constater que les apprenants camerounais réussissent mieux les critères relatifs au discours que ceux liés à la syntaxe, à l'orthographe grammaticale et à l'orthographe lexicale. Cependant, l'écrit demeure l'objet et la forme privilégié de l'évaluation des connaissances, car il représente une trace concrète qui permet d'évaluer les difficultés des apprenants. De ce fait, leurs productions constituent un formidable outil d'évaluation de leurs performances qui peut dès lors identifier les difficultés réelles et immédiates des apprenants et de construire ses cours en fonction de ces erreurs. A en déduire toutes ces difficultés découle de la non-maîtrise de la grammaire française. De manière générale la grammaire renvoie à « l'étude systématique des éléments constitutifs d'une langue » (Grevisse 1993).

Par ailleurs, disons que ces éléments relevant de la grammaire, mieux encore de la correction orthographique, permettent de cerner et de comprendre les difficultés liées à l'enseignement-apprentissage du français. Le présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du français, plus précisément dans le champ de l'orthographe lexicale. Le sujet ainsi présenté, il revient de dégager les motivations qui ont poussé à se pencher sur le français est une langue assez complexe de par ses constructions lexicales et grammaticales. Son enseignement vise la maîtrise de ladite langue par les usagers, d'où notre intérêt pour son étude. Ainsi, le choix de ce sujet a été formulé dans le contexte de l'enseignement/Apprentissage de l'orthographe précisément en correction orthographique. Car l'orthographe occupe une place essentielle dans notre langue. En effet, l'orthographe est un marqueur social. Danièle Manesse et Daniel Cogis dans leur ouvrage *à qui la faute ?* Parle de la maîtrise de l'orthographe comme étant « un signe de distinction », tandis que sa non maîtrise « engage de jugements ». Il est vrai

que, comme dans le passé, l'orthographe est nécessaire à l'intégration puisqu'elle catégorise le peuple. C'est ainsi que, nous estimons qu'une mauvaise expression écrite de certains élèves peut avoir un impact négatif sur leur image. Nous comprenons ainsi qu'une personne qui fait des erreurs d'orthographe va renvoyer une mauvaise image aux autres. Au cours de nos investigations, nous avons constaté que les enseignants éprouvent d'énormes difficultés à évaluer les enseignements dispensés en orthographe au cours d'une séquence didactique. De ce fait les élèves au lieu de déceler les fautes qui se trouvent dans le texte et de les corriger, identifient néanmoins certaines en ajoutant d'autres et ces fautes ajoutées par l'élève ne sont ni sanctionnées, ni corrigées par les enseignants. Bien plus, d'autres raisons motivent le choix de ce sujet.

De nos jours, les élèves sont souvent confrontés dès leur jeune âge à plusieurs langues, imposées par le cadre familial, scolaire ou social. Il s'agit d'éléments à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement. Nous sommes partie du constat selon lequel le français, au Cameroun, est l'une des deux langues officielles. Vu son statut, le français est une des langues d'enseignement au Cameroun. Ainsi, il présente des difficultés pour les usagers de ladite langue cela est dû au plurilinguisme des élèves en classe. Car nous observons que le français utilisé dans le quotidien camerounais est un véritable phénomène de créolisation. La cohabitation de plusieurs langues rend complexe l'apprentissage du français. Dans bien de cas, nous constatons que les fautes repérées sont étroitement liées à la prononciation de la langue maternelle qui influence les écrits. Toutefois, les apprenants interpellent leur système linguistique maternel pour combler leurs lacunes en français. Ce passage laisse bien de traces sur leurs écrits. Cependant, sur leur copie, nous relevons plusieurs fautes liées à leur substrat linguistique. Car les apprenants transcrivent les mots tels qu'ils ont l'habitude de les prononcer dans leur dialecte. Selon nos observations, ce mécanisme s'active une fois que l'apprenant se voit devant un mot en français qui intègre le francamglais et auquel les camerounais accordent les spécificités phonologiques et phonétiques de leurs langues maternelles. Les vraies difficultés que rencontrent ces apprenants lors de leur apprentissage du français, et qui apparaissent dans leur production, sont liées au fait que certains phonèmes s'écrivent de différentes manières que la prononciation en langue maternelle. C'est ainsi donc que la cohabitation de plusieurs langues au Cameroun peut rendre difficile l'apprentissage du français.

Il apparait clairement ici que la norme d'usage, tant sur le plan de l'écrit que sur le plan de l'oral, de la langue française est encore exogène. Il convient dès lors de s'y arrimer en vue d'assurer non seulement la standardisation de la langue mais aussi de garantir le bien comprendre au sein de toute la communauté linguistique. Il n'est pas sans doute possible au

bout de cet état de la question que, l'orthographe en général et l'orthographe lexicale en particulier de la langue française, encore dite langue secondaire ou langue d'éducation en situation d'enseignement/apprentissage, continuent de poser d'énormes problèmes à un grand nombre de locuteurs francophones mais encore plus aux apprenants du sous cycle d'observation pour des raisons indépendantes de leur volonté.

- Nous remarquons également que le français enseigné au Cameroun s'efforce de respecter les normes de la grammaire. Et la correction orthographique est un instrument permettant de vérifier la compétence lexicale et grammaticale de l'apprenant, d'où les difficultés liées à cet exercice.

- En outre, étant donné la complexité de l'orthographe puisqu'elle consiste à l'évaluation des ressources lexicales et grammaticales, nous voulons démystifier cet exercice ; bref nous voulons faciliter la réussite des apprenants face à cette activité.

En effet, la vérification des écrits des apprenants, que ce soit en correction orthographique ; en dictée ou vérification du cahier, laisse entrevoir un ensemble d'erreurs qui passent inaperçues à l'oral. Fort de ce constat, il nous semble judicieux d'interpeller l'enseignant de français en vue de l'amélioration des performances des élèves en orthographe.

Après avoir décliné quelques motivations du choix du sujet, il est judicieux de présenter Le contexte de notre étude.

0.2. Contexte et justification

Nous allons présenter l'environnement socio-éducatif camerounais. Au Cameroun, plusieurs textes régissent l'éducation. Parmi ces textes nous avons les textes et conventions nationaux et internationaux, les textes régissant l'enseignement de la langue et de la littérature.

0.2.1. Le contexte éducatif camerounais

L'analyse des interactions en milieu scolaire ne peut être appréhendée que si l'on prend en compte le contexte socioculturel dans lequel lesdites interactions se réalisent. C'est pourquoi il sera nécessaire pour nous de présenter les textes qui régissent l'éducation au Cameroun afin de situer notre travail.

0.2.1.1. Les textes et conventions internationales

Pour manifester son attachement aux enjeux éducatifs, le Cameroun a ratifié plusieurs référentiels internationaux parmi lesquels : la déclaration universelle des droits de l'homme, la convention des nations unies aux droits de l'enfant, la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et la charte Africaine des droits et bien-être de l'enfant (CADBE).

0.2.1.2. Les textes nationaux

Au niveau National, l'État du Cameroun a établi des textes pour orienter l'action éducative. Nous avons notamment la loi 98/004 du 14 Avril 1998 portant l'orientation de l'éducation au Cameroun. Dans son article 2, elle stipule que l'éducation est une priorité nationale. Dans la suite, elle déclare dans son article 4 que, l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politique et moraux. De plus, cette loi rappelle à son article 4 que :

- La culture de l'amour, de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat. (Article 2 :6)
- Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise (article 2 :7)

À titre de renforcement, cette loi rappelle à l'article 34 que l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève. À l'article 36 (1) les obligations des élèves consistent en l'accomplissement de tâches inhérentes à leurs études. L'article 38 quant à lui précise que : « l'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinions élèves ».

Ces dispositions montrent bien les objectifs généraux de l'éducation. L'Etat attache beaucoup d'importance non seulement à la scolarisation des citoyens, mais surtout à la qualité de la formation scolaire en donnant des indications et des directives devant servir à former le type d'homme qu'il souhaite avoir, un homme, cognitivement bien formé et capable de créativité et de pensée, capable de venir à bout des situations de la vie, utiles à la société. On remarque ici que l'accent est sur la liberté d'expression des apprenants et de l'enseignant (article 34 et 38).

0.2.1.3. Les textes régissant l'enseignement de la langue française et de la littérature

Au niveau de la discipline de français, les inspecteurs nationaux ont également formulé une orientation à suivre, allant dans le sens de la mission générale de l'éducation établie dans l'article quatre (04) de la loi d'orientation susmentionnée. L'arrêté numéro 23/9/20/MINEDUC/IGP/ESG de juin 1994 portant définition des programmes de langue française et de littérature dans les Lycées et collèges d'enseignement général et techniques dans son article premier fixe les objectifs de la formation en français dans ces termes :

« Afin d'éviter le hiatus entre l'école et la vie, l'enseignement du français doit permettre à l'élève :

- D'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être transférable dans des situations nouvelles ;
- D'acquérir la culture nécessaire à la vie, professionnelle et à la vie en société ;
- De devenir un homme instruit, c'est-à-dire capable d'exercer son jugement, son esprit critique, son esprit d'analyse et de synthèse, ses facultés créatrices ;
- De comprendre le milieu dans lequel il est appelé à vivre et de participer ainsi pleinement à la vie de son époque ;
- De former sa personnalité, d'exprimer sa culture et de comprendre celle des autres, grâce aux activités qui assurent son ouverture d'esprit : la lecture, théâtre, cinéma... » (p.3)

En ce qui concerne la démarche pédagogique, le document relatif aux commentaires du programme de la langue française et de littérature (1995) la formule comme suit, pour ce qui est du groupement de texte :

Son rôle, dans le cadre de l'étude des textes d'un groupement, ne sera plus de transmettre des connaissances, mais d'aider l'élève dans la construction de son savoir. Dans le meilleur des cas, cette assistance consistera à analyser avec lui le savoir à acquérir et les opérations mentales à mettre en œuvre. Le professeur et les élèves réfléchiront en commun à ce qu'ils sont en train de construire ensemble, à la démarche qu'ils suivent, à la méthode qu'ils ont choisie. A la fin de la séquence, les activités doivent déboucher sur une synthèse élaborée par les élèves sous la conduite avisée du professeur ...C'est-à-dire que l'attitude du professeur exclura tout dogmatisme et toute détermination à priori du sens des textes (p.25).

L'arrêté 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} en accord avec l'approche par compétence

L'arrêté 239/ MINESEC du 14 juin 2023 portant définition de la nature, de la durée et des coefficients des matières dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire général des sous systèmes éducatifs francophones et anglophone.

On peut remarquer que ce texte préconise que l'apprenant soit au centre de l'activité de l'enseignement-apprentissage. C'est lui qui construit son savoir en partenariat avec l'enseignant. Ce dernier n'est plus détenteur exclusif du sens qu'il communique à ses apprenants comme dans les démarches traditionnelles. Il doit laisser les apprenants construire eux-mêmes le sens et se contenter de les accompagner et de les conduire dans leurs activités.

D'autre part, le texte pose la nécessité de prendre en compte l'élève dans son statut d'apprenant, le respect de son identité, celui de son statut et de sa participation dans sa formation et celui de son intégrité. En effet, l'exigence sociale d'éducation, entendue comme la nécessité de former les jeunes selon l'idéal social humain, fait de l'apprenant l'un des acteurs et la cible

de l'action éducative. Ce principe a pour conséquence de faire de l'apprenant l'élément focal de la relation éducative. En revanche, ce principe attribue à l'enseignant, garant de la qualité de l'éducation et du modèle social, plusieurs responsabilités : la responsabilité par rapport à l'enfant et par rapport à la société. La notion de responsabilité implique le devoir de répondre, de rendre compte d'un ensemble de prérogatives et de charges. En rapport avec la responsabilité vis-à-vis de l'apprenant, il apparaît que l'avenir de l'apprenant dépend pour une bonne part de l'éducation, l'enseignant a le devoir d'influencer le comportement de l'apprenant, sa personnalité, ses idées dans le sens de l'idéal préconstruit (Tsafak 1998).

Cette double responsabilité impose à l'enseignant une certaine ligne de conduite envers l'apprenant dont il a la charge. C'est dans ce contexte que se situe notre sujet intitulé *Enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants en correction orthographique*.

0.3. Formulation du problème de recherche

Les chercheurs et les pouvoirs publics Camerounais s'accordent à dire que l'éducation Camerounais connaît des problèmes depuis quelques années.

0.3.1. Constat

Le système éducatif Camerounais connaît des problèmes depuis quelques années et cela se manifeste par les échecs massifs, le décrochage scolaire, le manque de motivation des apprenants et la baisse du niveau de langue française. Cependant peu d'attention jusqu'ici a été accordée à ce qui se passe réellement dans les salles de classe pour ce qui est du processus d'enseignement/apprentissage.

Depuis l'année scolaire 2014-2015 le Cameroun a basculé dans un nouveau paradigme qui est celui de l'approche par les compétences (APC). Toutefois, le constat fait sur le terrain laisse observer que bon nombre d'enseignants restent indifférents aux changements sur le plan de leurs pratiques professionnelles.

Lors de nos différents stages, nous avons constaté que certains enseignants dispensent le cours sans tenir compte des multiples fautes qui se trouvent dans les cahiers des apprenants. Bien plus, les paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition des connaissances ne sont pas pris en considération par les enseignants qui sont pourtant censés enseigner les règles d'orthographe aux enfants. Par conséquent ces règles ne sont pas respectées car ils accordent plus de temps à faire mémoriser les règles aux enfants et veillent peu sur leurs applications lors des productions écrites.

En effet, la vérification des écrits des apprenants, que ce soit en correction orthographique, en dictée ou lors de la vérification des cahiers, laisse entrevoir un ensemble d'erreurs qui passent inaperçues à l'oral. Fort est de ce constat, il nous semble judicieux d'interpeler l'enseignant de français dans l'optique d'amélioration des performances des élèves en orthographe.

Après avoir décliné quelques constats empiriques, il semble judicieux de présenter le problème de ce travail.

0.3.2. Problème de recherche

D'après Pena Ruiz (1989), le problème se définit comme une interrogation définissant la recherche à entreprendre. Soit pour un résultat inconnu à partir des données connues, soit pour trouver un cheminement logique permettant d'aboutir à un résultat connu. Sur la base des constats énumérés précédemment notre étude pose le problème des mauvaises performances des apprenants du sous cycle d'observation en orthographe lexicale. Pour trouver un cheminement logique, permettant d'aboutir à un résultat connu les observations préliminaires démontrent à suffisance que les apprenants ont des difficultés réelles à apprendre l'orthographe lexicale ce qui a un impact considérable sur leur performance en correction orthographique.

0.4. Questions de recherche et hypothèse

0.4.1. Question de recherche

La question de recherche est une proposition qui relie deux ou plusieurs variables. Amin (2005, p127) ; A cet effet, notre travail présente la question principale suivante :

0.4.1.1. Question principale

Comment l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale améliore t'il les performances en correction orthographique ?

Cette question principale se décline en quatre questions spécifiques :

0.4.1.2. Question spécifique (QS)

QS1 : Quelle est l'apport de l'activité d'observation du corpus dans l'écriture des mots ?

QS2 : Quelle est le rôle de l'activité de lecture dans la maîtrise de la ponctuation ?

QS3 : Quelle est l'influence de l'association des idées dans les productions des apprenants ?

QS4 : Quels dispositifs mettre en œuvre pour améliorer les performances des apprenants en correction orthographique ?

0.4.2. Hypothèses de recherche(HR)

0.4.2.1.Hypothèse de recherche principale

Notre analyse part de l'hypothèse principale selon laquelle : l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer la performance des apprenants en correction orthographique par le biais d'une démarche qui aboutit à des productions libres.

Aussi nous avons pu éclater cette hypothèse principale en hypothèses secondaires.

0.4.2.2.Hypothèses secondaires(HS)

HS1 :L'observation du corpus permet de bien orthographier les mots.

HS2 :L'expression permet de maîtriser la ponctuation.

HS3 :L'association des idées permet d'améliorer les productions.

HS4 :Via la lecture et les activités ludiques les performances des apprenants en correction orthographique peuvent-être améliorés.

La problématique présentée , nous allons décliner les objectifs de recherche.

0.4.3. Objectif de la recherche

Tout acte éducatif vise un objectif pour développer les compétences et les pratiques pédagogiques. L'objectif de cette étude permet d'éviter d'éventuels égarements dans la rédaction de notre travail de recherche.

0.4.3.1.Objectif général

Notre recherche se donne pour objectif de montrer l'impact de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale dans l'amélioration des performances en correction orthographique.

Pour mieux cerner les contours du à atteindre, il sera judicieux de présenter les objectifs spécifiques de ce travail.

0.4.3.2.Objectifs spécifiques(OS)

Il s'agit dans ce travail de recherche de :

OS1 : montrer que l'observation du corpus permet de bien orthographier les mots.

OS2 : montrer que l'expression/prononciation permet de maîtriser les signes de ponctuation.

OS3 : montrer que l'association des idées permet d'améliorer les productions écrites.

OS4 : montrer que les dispositifs de lecture contribue à l'amélioration des performances en correction orthographique.

0.5.Intérêt de l'étude

Cette étude vise à améliorer le niveau des apprenants en correction orthographique. A cet effet, il est évident d'améliorer les méthodes d'enseignement/apprentissage de l'orthographe dans l'optique d'améliorer le niveau des apprenants en correction orthographique.

0.5.1. Intérêt scientifique

Plusieurs intérêts s'intéressent à l'amélioration des méthodes pédagogiques en se basant sur une démarche de l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. A notre connaissance aucune recherche récente ne s'est spécifiquement intéressée à l'impact des stratégies d'observation, de prononciation et d'association des idées sur les performances en correction dans le contexte camerounais. Elle servirait donc de guide pour les recherches futures en didactique dans les facultés des sciences de l'éducation. L'étude permet l'avancée de la recherche sur les méthodes d'enseignement de l'orthographe. Elle permet ainsi aux autres chercheurs qui s'inscriront à notre suite.

0.5.2. Intérêt social

Dans la plupart des sociétés des pays du Sud, et particulièrement au Cameroun, le système éducatif fait face à plusieurs problèmes dont celui de l'atteinte des objectifs au sortir du cycle d'observation. En effet, les leçons de français permettent de toujours améliorer les performances chez les apprenants. Par conséquent, ceux-ci peuvent faire appel à ces savoirs pour résoudre les problèmes concrets de la société. Une meilleure utilisation des méthodes d'enseignement-apprentissage du français en général et de l'orthographe en particulier permettra aux apprenants de développer les compétences adéquats. Cette étude veut participer à la formation intégrale de l'apprenant en tenant compte de son épanouissement intellectuel, physique et moral.

0.5.3. Intérêt didactique

Sur le plan didactique, cette recherche propose des stratégies pédagogiques innovantes pour l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du français au secondaire. Elle permet ainsi une exploitation optimale du potentiel des activités d'apprentissage qui reste encore sous

exploité par les enseignants et les apprenants. Les retombées de la présente recherche sont liées au processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale au Cameroun. L'amélioration de ce processus ne peut se réaliser sans celle de la révision des enseignements. En apportant un plus dans la méthode d'enseignement de l'orthographe lexicale, cette étude permettra aux enseignants de réviser leur pratique dans l'optique d'améliorer les performances de leurs apprenants du sous cycle d'observation.

0.5.4. Intérêt psychologique

L'apprentissage étant lié à la psychologie. Cette étude est d'un grand apport psychologique. Elle se propose de contribuer à la compréhension des processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage orthographique. Des situations de communication, en tant qu'acte de communication, produit chez le récepteur des sensations qui interagissent avec ses connaissances antérieures et qui produisent la cognition multi-sensorielle, Dans ce sens, l'enseignant ne doit pas seulement s'intéresser au texte à lire, mais également estimer les structures cognitives de l'utilisateur qui va reconstruire une image des situations problèmes. Cette étude permettra donc aux enseignants d'intégrer les aspects psychologiques de la lecture. A partir des théories psychologiques elle apportera une exploitation au processus de construction des savoirs.

0.6.Délimitation du travail

Pour mener à bien notre étude, nous l'avons délimité sur de nombreux plans.

0.6.1. Délimitation empirique

Puisque notre étude se focalise sur la didactique du français, nous allons nous intéresser uniquement aux leçons d'orthographe dispensée au sous cycle d'observation à travers des stratégies : l'observation du corpus, l'expression et l'association des idées des apprenants. Sont exclus de l'étude l'orthographe grammaticale, la syntaxe et les aspects morphologiques.

0.6.2. Délimitation thématique

Le travail que nous menons s'inscrit dans le cadre de la recherche en science de l'éducation, notamment dans le cadre de la didactique du français. En effet, notre travail abordera les grandes thématiques portant sur les méthodes d'enseignement/apprentissage. Il s'agit de montrer la portée didactique des activités de communication dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale. Notre sujet s'intéresse plus

précisément à l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants en correction orthographique. Ce choix n'est pas fortuit car cette étude mettra l'accent sur la méthode l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale.

0.6.3. Délimitation spéciale

Cette étude concerne les établissements secondaires du Cameroun, en particulier le Lycée d'Abang-Nkongoa, situé dans le département de la Mefou et Afamba précisément dans l'arrondissement de Mfou. Le choix de cet établissement se justifie par sa représentativité de la population scolaire semi-urbaine. Et par son accessibilité pour un suivi longituvinale de la recherche

0.6.4. Délimitation temporelle

Ce travail est effectué dans le cadre de l'obtention du master académique en science de l'éducation à l'université de Yaoundé 1. Cette étude est menée au cours de l'année académique 2024-2025. Les informations qu'elle contient en termes d'effectifs d'enseignants, des élèves et des résultats scolaires découlent des enquêtes menées durant l'année 2024-2025 au mois de mars dans la région du centre et en particulier dans le département de la Mefou et Afamba.

En résumé, nous avons présenté le contexte général et la justification de notre sujet, le problème de recherche et les questions de recherche qui y sont liés, puis nous avons ressorti les objectifs et les intérêts de notre sans oublier les délimitations empiriques, thématiques, spatio-temporelle. Tels sont les paramètres qui permettent d'une part de poser la problématique de cette étude, et d'autre part de la circonscrire dans l'espace et dans le temps afin de rendre non seulement la compréhension des concepts étudiés plus facile mais aussi et surtout les investigations plus opérationnelles.

La présente réflexion est constitué de cinq chapitres.

Le premier chapitre sera consacré à la présentation des concepts relatif à l'orthographe.

Le deuxième portera sur le portera sur le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale.

Le troisième chapitre portera sur la méthodologie de recherche.

Le quatrième chapitre quant à lui sera consacré à la présentation et l'analyse des résultats.

Quant au cinquième chapitre, il portera sur l'interprétation des résultats et les propositions.

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES CONCEPTS RELATIFS À L'ORTHOGRAPHE

Dans ce chapitre nous établirons les bases conceptuelles et théoriques de notre recherche sur « l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants en correction orthographique : cas des apprenants du sous-cycle d'observation au lycée d'Abang-Nkongoa ». Nous allons tout d'abord présenter les définitions des concepts clés, puis proposer une analyse de la littérature existante ; avant d'exposer les théories qui soutiennent notre approche méthodologique.

1.1. Définitions

1.1.1. Enseignement-apprentissage

L'association des de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire dans une lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte des deux processus (Jean-Pierre Cuq ,2002).

En effet, lorsqu'on parle d'enseignement, il s'agit de l'action ou la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ou des savoirs nouveaux. L'enseignement se distingue donc l'apprentissage qui est l'activité de l'élève lorsqu'il s'approprie des connaissances. D'après Cuq et Gruca (2003, p171) l'enseignement est « une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant ». D'après cette définition, il existe une corrélation entre l'enseignement et l'apprentissage.

L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut-être défini comme un ensemble de décision relative aux actions à entreprendre dans le but de d'acquérir des savoirs ou savoir-faire en langue en langue étrangère (Cuq, 2002).

1.1.2. L'orthographe

Dans son étymologie, Le terme orthographe, dérive de deux mots grecs « ortho » qui signifie droit, et « graphein » qui signifie « écrire ». L'orthographe désigne ainsi le respect de la graphie, de la norme scripturale des unités lexicales d'une langue donnée. Autrement dit,

l'orthographe est la manière d'écrire correctement les mots. Plusieurs recherches importantes dans le domaine proposent une définition de leur objet d'étude.

Ainsi, Jaffré (1997, p.23) présente l'orthographe comme une « normalisation d'un système de notation effective des structures linguistiques élémentaires, à l'aide de marques visibles et conventionnelles ». Pour Gadet et all (1986) l'orthographe est « la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée ».

Quant à Fayol et Jaffré (1999, p.143), ils associent plus simplement, l'orthographe à la « manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée ».

Pour Nina Catach (1995, p.16), l'orthographe correspond à la « manière d'écrire les sons ou les mots dans une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée et, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique). (...) L'orthographe est un choix entre ces différentes considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions ».

Daigle et Montésinos-Gelet (2013, p.13), dans leur description de ce que l'orthographe n'est pas, ajoutent des éléments de définitions supplémentaires. Ils affirment notamment que : « l'orthographe n'est pas synonyme d'écriture », comme le modèle de Montésinos-Gelet (2013) le confirme en associant l'orthographe au processus d'encodage, alors que l'écriture est l'ensemble de quatre processus (conceptualisation, énonciation, encodage et matérialisation). « Par ailleurs, l'orthographe n'est pas synonyme de vocabulaire. (...) Les connaissances lexicales ne sont pas propres à l'écrit » (Daigle et Montésinos-Gelet, 2013, p.13).

Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère (2003, P.184) présente les différentes composantes du système orthographique en précisant que comme les autres langues romanes, la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin. De plus, le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe comme un système composite. Cette écriture transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparait sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonéticographique, principe morphologique, principe étymologique. Dans un système alphabétique comme le français, chaque phonème (son composant la langue orale) devrait être associé de façon exclusive à un seul graphème, voire à une seule lettre or, Catach (1995) identifie trente-six (36) phonèmes (17 consonnes, 16 voyelles et 3 semi-voyelles) qui se

traduisent à l'écrit par 130 graphèmes. Cette absence de correspondance directe témoigne de la complexité du système graphique français (Jaffré, 1991), que l'on qualifie souvent d'« opaque » pour cette raison.

Le principe phonogrammique consiste à transcrire les phonèmes en phonogrammes (leur représentation écrite) (Catach, 1995). Par exemple, dans le mot « vert », les phonèmes « v », « ʁ » et « R » sont traduits à l'écrit respectivement par les lettres v, e, et r. Les phonogrammes représentent plus de 80% du total des graphèmes (lettres ou groupe de lettres constituant le code écrit) (Catach, 1995 ; Jaffré, 1991). Ceux-ci peuvent compter une ou plusieurs lettres. On parle alors de phonogrammes simples (p.ex, a, p), de digrammes (p.ex, in, ch) ou de trigrammes (p.ex, ain, eau). Ces phonogrammes peuvent aussi comporter des signes diacritiques (p.ex, accent, tréma, cédille, etc).

Le principe morphogrammique sert à marquer, à l'écrit, aussi bien des éléments grammaticaux (féminin, pluriel, flexions verbales) que des éléments lexicaux (appartenance d'un mot à une famille lexicale) (Catach, 1995). Les morphogrammes, placés en fin de mots, sont souvent muets. Par exemple, dans le mot « verts », le « t » est un morphogramme lexical (servant notamment à former le féminin « verte »), alors que le « s » est un morphogramme marquant le pluriel.

Selon le principe logogrammique, des graphèmes différents sont utilisés pour distinguer les homophones, c'est-à-dire les mots qui se prononcent de la même façon mais qui diffèrent de graphies et de sens (Catach, 1995). Selon Bégin, Saint-Laurent et Giasson (2005), leur fonction est de « donner une image visuelle spécifique à certains exemples, « vert » est un logogramme qui sert à faire la distinction avec « verre » (l'objet), « ver » (animal), « vers » (direction), etc.

Le principe idéographique sert à désigner les autres signes composant le système orthographique, tels les majuscules, les traits d'union, les apostrophes, la ponctuation, etc. (Catach 1995).

Ces principes permettent de comprendre la complexité de l'orthographe d'un point de vue linguistique. Toutefois, Allal, Bétröhler et all (2001) distinguent plusieurs conceptions de l'orthographe variant selon le point de vue adopté.

L'orthographe est vue par les didacticiens davantage comme un « un savoir d'enseignement et d'apprentissage, (...) Comme un système formé de plusieurs composantes, construites par l'apprenant à partir de la transposition du savoir opérée par l'enseignant, et permettant l'appropriation de l'écriture conventionnelle » (Allal et Coll, 2001, p.4).

L'orthographe est composée de deux dimensions distinctes, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

En linguistique, l'orthographe dénomme un système de règle concernant l'écriture d'une langue, faisant partie de son standard, en comparaison du quel on juge comme correctes ou incorrectes les formes que les utilisateurs réalisent en écrivant cette langue. L'orthographe comprend des règles concernant la correspondance entre phonèmes et signes graphiques avec lesquels est écrite la langue (lettres, hiéroglyphes, etc.). L'utilisation des lettres majuscules et minuscules, le découpage en syllabes, la distinction entre mot composé et groupe de mots homophone de celui-ci, l'emploi des signes de ponctuation, et bien d'autres. La variété standard de la langue en générale et de l'orthographe dans le cadre est une création consciente, d'abord de divers lettrés, puis de linguiste étant un fait non seulement linguistique d'avoir des repères communs dans l'écriture de sa langue, fixés dans des ouvrages de spécialités (guide, dictionnaires, manuels, etc.). Elle est fondée sur la réalité de la langue, mais aussi sur divers facteurs extralinguistiques : historiques, religieux, politiques, etc. Elle tend à créer des règles les plus unitaires possibles, mais ne peut se faire selon un seul principe, étant forcée d'en appliquer plusieurs, qui sont contradictoires. C'est pourquoi ses règles ne correspondent pas entièrement à la langue réellement parlée, mais sont conventionnels. Dans le même temps, la langue étant en évolution continue, l'orthographe en est toujours dépassée. C'est particulièrement évident dans les langues ayant une tradition de la culture écrite relativement ancienne, comme le français, l'anglais, le grec, l'allemand, l'irlandais, etc. Selon certains linguistes, l'orthographe ne saurait être considérée comme scientifique puisqu'elle ne s'occupe pas de ce qui existe comme le fait la science, mais de ce que ses créateurs considèrent comme devant exister.

Il ressort de ces diverses définitions un certain consensus à concevoir l'orthographe comme un ensemble de règles, une norme, propre à une langue, qui régit l'écriture des mots qui la composent. Ces règles qui ont été « réformées » à plusieurs reprises (Catach, 2011), porte autant sur le système de transcription graphique de la langue que sur les liens qui existent entre ce système et les autres systèmes du français écrit (Catach, 1995). Pour rendre compte des différentes composantes de l'orthographe, la linguiste Catach (1988) décrit un plurisystème graphique. Ainsi, elle distingue le principe phonogrammique, morphogrammique, logogrammique et idéogrammique.

L'orthographe est composée de deux dimensions distinctes, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

1.1.1.1. L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, selon Gauvin, (2011 : 55) « relève essentiellement de la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes qui les représentent indépendamment de leur contexte d'apparition dans la phrase. Il s'agit de l'orthographe d'un mot pris isolément, telle qu'elle apparaît par exemple dans le dictionnaire ». C'est « un ensemble de graphie qui ne dépendent pas des règles d'accord et que les conventions que la linguistique impose aux utilisateurs » (Simard, 1995 : 145). Autrement dit, l'orthographe lexicale concerne la manière d'écrire les mots sans tenir compte de leurs variations lexicales. Elle se réfère à l'écriture des mots indépendamment des règles d'accord qui ressortissent à la grammaire. Elle insiste sur la graphie correcte des mots telle que prévue par le lexique de la langue française.

L'orthographe lexicale semble plutôt faire appel à la mémoire visuelle. Un mot présente au moins une graphie obtenue par convention que l'élève doit mémoriser. Il s'agit de tout ce qui concerne la graphie ou la sonorité du mot (transcription du phonème en graphème). Nous parlons des phonogrammes, des monogrammes, des logogrammes et des idéogrammes que Nina Catach (1980) définit comme des signes extérieurs à l'alphabet, mais qui sont hautement informatifs (dans le mot l'école, l'apostrophe représente l'idéogramme qui évite la rencontre de deux voyelles).

1.1.1.2. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale, selon Manesse et Cogis (2007 : PP 32-33), concerne « les marques morphosyntaxiques, elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue ». Pour sa part Nadeau (1995) considère l'orthographe grammaticale comme l'application d'une ou de plusieurs règles établissant une relation entre les mots d'une phrase. La complexité de l'orthographe explique en partie la complexité de l'écriture en français, autant chez les jeunes que chez les adultes (Fayol et Largy, 1992). Pour l'orthographe lexicale, cette complexité est due à plusieurs facteurs, notamment, son opacité (Jaffré et Fayol, 1997 : 119), qui se caractérise par un écart important entre les phonèmes et les graphèmes (Catach, 1991 ; Arsenault, 2010). Cette absence de transparence de phonème et graphème est tributaire des irrégularités qui caractérisent l'orthographe lexicale.

Selon Brissaud et Bessonat (2001), les facteurs qui expliquent la complexité de l'orthographe grammaticale correspondent, entre autres, à la diversité des règles et des exceptions ainsi que la nécessité de certaines connaissances de base pour la mise en œuvre des normes en usage. Dans cette perspective, nous donnons l'exemple des erreurs d'accord résultant d'un conflit, pour l'élève, entre le sens et la forme (beaucoup de personne, tout le monde, etc.),

entre l'image visuelle ou la fréquence d'apparition des marques d'accord et sa forme correcte (on est au commandement, le musée envahi par les touristes, etc.), entre l'image visuelle ou la fréquence d'apparition des marques d'accord qui se produisent lors de la rupture d'une chaîne d'accord (je les regardent). Parce qu'elle est complexe, l'orthographe est également difficile à maîtriser par les apprenants comme on pourrait le voir sur la typologie des erreurs commises par les apprenants.

1.1.2. Performance

Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation (1979, P.198) définit la performance comme étant une activité destinée à accomplir une tâche. Le résultat de cette activité.

La performance désigne aussi un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif. Plusieurs types de performances sont énumérés dans le dictionnaire de l'évaluation à l'instar de :

Performance Test : technique consistant à introduire, dans un test des tâches que les sujets sont normalement incapables d'accomplir et destinée à découvrir les tricheurs.

Performance scolaire : réponses fournies par un élève aux stimulations éducatives internes ou externes. Le mot performance désigne le comportement, tandis que le mot rendement signifie le résultat du comportement, évalué qualitativement (adéquat-inadéquat) et quantitativement.

Dans *Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003, P.192), le terme performance est issu de la grammaire générative, elle renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas des mêmes objectifs pédagogiques, mais tenus dans d'autres cadres plus apparentés au loisir ou à la découverte, avec un côté plus culturel ou intellectuel. Grâce aux activités périscolaires émerge une pédagogie ouverte sur le monde, où l'élève est considéré dans ses habitudes langagières, et qui contribue à rendre moins artificielles, les activités d'apprentissage. Si l'école sort de plus en plus de ses frontières naturelles pour s'installer dans la vie, l'enseignement devient alors plus libre et plus actif.

Certains auteurs distinguent la performance, conçue comme une activité orientée vers un but, et l'accomplissement (achèvement), c'est-à-dire le degré de réussite de l'activité.

Noam Chomsky (1965) dans sa grammaire générative distingue deux niveaux de construction syntaxique à savoir la structure de surface ou le niveau de surface auquel

correspond la performance du sujet parlant et la surface profonde qui se rapporte à la compétence celui-ci. Dans son entendement, la performance c'est la mise en acte effective du langage par le lecteur. En d'autres termes, elle réfère à l'aptitude qu'a un locuteur de produire un nombre infini d'énoncé à partir d'un nombre fini de mots. Dans cette perspective, la performance se situe du côté de l'aboutissement marquant un processus conscient plus ou moins long d'un apprentissage impliquant un certain nombre de ressources.

Landsheere (1979) estime que la performance se comprend dans le rapport entre l'accomplissement réel, à savoir les résultats obtenus avec l'utilisation d'un niveau de ressources de référence en regard d'attentes fixées et de résultats projetés qui peut être par exemple : a) un niveau de ressources standard ou étalon ; b) un niveau de ressource comparatif non standard ; c) un niveau de ressource utilisé antérieurement pour un résultat atteint ; d) un niveau de ressource fixé comme objectif indépendant de toute comparaison. Dans la déclinaison des performances chez Landsheere, il est question de l'atteinte d'un objectif ou de sa réalisation par truchement d'un ensemble varié de ressources. Dans notre perspective par exemple un apprenant pourra être jugé performant lorsqu'il saura orthographier un nombre considérable de mots qu'il avait du mal à bien écrire avant et après qu'il aura été soumis à une épreuve qui nécessitera un déploiement de ressources.

Pour les sciences de l'éducation, notamment en didactique et en pédagogie, la performance s'appréhende comme un résultat ou un ensemble de résultats obtenus à une épreuve dont les conditions de réalisation ont été bien précisées. La performance désigne la mise en œuvre de la compétence pratique des compétences théoriques. De manière générale, la compétence se conçoit comme un résultat remarquable obtenu au terme d'une épreuve.

1.2. État de la question

Plusieurs travaux ont été réalisés sur l'orthographe française en générale et sur la correction orthographique en particulier. L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants en C.O plonge ses racines dans la logique des travaux déjà effectués en orthographe et précisément dans le domaine de l'enseignement.

Toutefois, La recherche dans l'enseignement-apprentissage du français oriente son travail depuis plusieurs années sur la didactique et la pédagogie. La modélisation didactique des genres argumentatifs, développant les dimensions enseignables du genre, a favorisé l'élaboration de séquences didactiques pour l'enseignement de l'expression écrite et orale dans les différents niveaux de la scolarité obligatoire (Dolz et al, 2001). En outre, la construction et l'expérimentation de séquences didactiques ont débouché sur de nouveaux développements.

Ces derniers ont ainsi conduit à une conceptualisation de la place des outils d'enseignement dans la transformation des capacités langagières de l'apprenant et à l'analyse de la pertinence pour l'enseignement des dimensions de l'objet choisi. Ils ont également mis en évidence l'intérêt d'une étude sur ces outils : la manière dont ils sont adoptés et la façon dont ils sont susceptibles de modifier l'activité de travail de l'enseignant (De Pietro et al, 2009). Bien plus, la construction et l'expérimentation de ces séquences didactiques ont appelé une analyse des effets de leur mise en pratique sur les apprentissages des élèves (Dolz, 1995, 1996).

Ainsi, nous avons parcouru un ensemble considérable de travaux de théoriciens et chercheurs qui se sont prononcés sur les questions liées au mécanisme d'apprentissage de l'orthographe organisé selon trois axes principaux : les recherches sur le système orthographique français, les études sur les méthodes d'enseignement et les travaux sur l'évaluation des performances orthographiques.

1.2.1. Recherche sur la complexité du système orthographique français

Les travaux pionniers de Nina Catach (1978 ,1995) ont révolutionné la compréhension du système orthographique français en proposant une approche pluri systémique. Cette éminente spécialiste de l'orthographe a permis par ses travaux le renouvellement de l'approche de l'orthographe en tant que discipline scolaire. Dès 1978, elle trace des perspectives simples pour guider le travail des en déclarant : « une écriture comme la nôtre peut être acquise ».

Analyse critique : les travaux de Catach constituent un socle théorique incontournable, mais ils nécessitent d'être complétés par des recherches plus récentes sur les processus cognitifs impliqué dans l'apprentissage orthographique.

Jaffré(1991) confirme cette complexité en qualifiant le système graphique français d'opaque. Cette opacité, définie comme écart important entre phonème et graphème constitue un obstacle majeur à l'apprentissage, particulièrement pour des élèves en contexte multilingue comme au Cameroun.

Quant à Gey (1987, p.3), constate dans que les normes orthographiques sont bafouées par conséquent maitrisées d'une façon superficielle. Cette observation l'amène cependant à souligner que de nombreux scripteurs occasionnels ou réguliers ne possèdent qu'une maitrise approximative du code écrit.

Pour Garaud (1998, P.10), pense que l'apprentissage de l'orthographe ne concerne que les erreurs grammaticales que nous pouvons différencier en trois catégories à savoir : les accords, la conjugaison, les confusions homographiques et grammaticales.

En ce qui concerne Catach et Guion (1982, P.56), l'orthographe française peut être connue par tous les élèves, pourvu que la méthode soit figée sur l'activité des apprenants, sur leur besoin et leur demande. En effet ils proposent une nouvelle conception des méthodes d'enseignement et apprentissage de l'orthographe. Cette nouvelle conception consisterait à mener un enseignement et apprentissage de l'orthographe. Cette nouvelle conception consisterait à mener un enseignement ciblé et orienté axé sur les besoins efficients des apprenants et leur demander.

Par la suite Champagne et Al (2002, p.96), relèvent que l'apprentissage ne consiste pas seulement à éviter les fautes dans les dictées, il déplore néanmoins le fait que les apprenants ne s'intéressent à cette discipline que lors des évaluations, pourtant le processus d'apprentissage se fait par essai et par erreur. Donc c'est en exerçant de manière permanente et continue que l'on parvient à éviter les déviances orthographiques, que l'on acquiert la bonne orthographe et s'améliore.

Jaffré, et David, (1990), examinent l'accord orthographique du pluriel grâce à une analyse génétique qui aboutit à la conclusion selon laquelle : « le nombre graphique du français pourrait bien être l'un des domaines linguistiques les plus longs à maîtriser ».

Cette pensée à laquelle les auteurs parviennent après avoir mené une analyse sur l'accord orthographique du pluriel arrive bien à propos dans la mesure où dans la mesure où elle permet non seulement de constater que l'orthographe demeure l'une des disciplines les plus vastes et des plus difficiles à appréhender notamment règle et principe d'accord, mais aussi qu'il n'y a véritablement pas de méthode référentielle qui prétendrait résorber tous les problèmes liés à son acquisition.

Nous pouvons dès lors estimer que tout apport méthodique et raisonnable est digne d'une contribution considérable dans ce vaste champ des recherches linguistiques. Il n'est donc pas superflu d'y mener quelques investigations aujourd'hui et de faire des propositions didactico-pédagogiques.

En grammaire française, nous pouvons citer Delatour et al (1991) qui analysent toutes les notions de grammaire, notamment les classes grammaticales. Dans cet ouvrage, les auteurs expliquent chaque catégorie grammaticale en les illustrant. Ainsi, ils dénombrent au total neuf catégories grammaticales à savoir le nom, le pronom, le verbe, l'adverbe, la préposition, l'article, l'adjectif, la conjonction et l'interjection.

Par ailleurs, Grevisse(1993), passe en revue les parties du discours en langue française. Tout comme Delatour et al. Il dénombre aussi neuf parties du discours, bien qu'il désigne l'interjection par le terme « phrase-mot ».

Cardinet (1986, P. 232) pose le problème de l'évaluation en termes de notation, de fonction et sorte d'évaluation ; l'évaluation prédictive qui est centrée sur les aptitudes et les prérequis des élèves, l'évaluation formative qui vise à corriger les insuffisances des apprenants par rapport à ce prérequis, et l'évaluation certificative qui vise la progression dans la régulation des apprentissages à travers la notation. Cependant, Cardinet pense qu'on évalue pour former et non pour sanctionner, raison pour laquelle il banni la notation dans les premières sortes d'évaluation et l'instaure lorsque l'apprenant peut déjà restituer ce qu'il a révisé.

1.2.2. Etude sur les méthodes d'enseignement de l'orthographe

Les recherches méthodiques révèlent une tension entre approches traditionnelles et innovations pédagogique, sans consensus clair sur l'efficacité comparative des différentes méthodes.

Catach et Guion (1982, P.56), souligne que l'orthographe française peut être maîtrisée par tous les élèves, pourvu que la méthode soit figée sur l'activité des apprenants, sur leur besoin et leur demande. Cette approche centrée sur l'apprenant anticipe les développements ultérieurs de la pédagogie constructiviste, mais manque de précision quant aux modalités concrètes de mise en œuvre. En effet ils proposent une nouvelle conception des méthodes d'enseignement et apprentissage de l'orthographe.

Par la suite Champagne et Al (2002, p.96), relèvent que l'apprentissage ne consiste pas seulement à éviter les fautes dans les dictées, il déplore néanmoins le fait que les apprenants ne s'intéressent à cette discipline que lors des évaluations, pourtant le processus d'apprentissage se fait par essai et par erreur. Donc c'est en exerçant de manière permanente et continue que l'on parvient à éviter les déviations orthographiques, que l'on acquiert la bonne orthographe et s'améliore.

Catach et Dupez (1980), pensent que le problème de l'évaluation de l'orthographe part de la non maîtrise de la langue française. En effet, la langue française est pourvue de graphisme, de phonogramme, de logographe, de lettre étymologique et historique. Ce pluri système de langue française occasionne des erreurs récurrentes dans les dictées françaises telles que les erreurs d'ordre phonétique, phonographique, et homographique.

Pour remédier à ces problèmes lors de l'évaluation, Catach et Alii (1998), propose comme orientation pédagogiques et didactiques la pratique régulière de l'enseignement de l'orthographe dans les salles de classe à travers autodictées, les dictées préparées et les dictées à trous. Lacune identifiée : les études méthodologiques manquent souvent de rigueur

expérimentale et ne permettent pas d'établir clairement l'efficacité différentielle des approches proposées.

1.2.3. Recherche sur l'acquisition de l'orthographe

Pacton et Al. (1999) Mènent une réflexion sur les irrégularités de l'orthographe lexicale en reconnaissant que l'orthographe du français est irrégulière en production et que ces irrégularités concernent des séquences de lettre n'ayant pas une contrepartie phonologique. Cette recherche met en évidence l'importance de la dimension visuelle dans l'apprentissage orthographique remettant en question les approches exclusivement phonétique.

Martinet et Al. (1999) s'interrogent sur l'existence de stades successifs dan l'acquisition de l'orthographe et concluent qu'aucune méthode n'est à privilégier car l'acquisition implique un développement conjoints des mécanismes alphabétique et orthographique. Cette conclusion, bien que prudent, peut paraître défaitiste et en guide pas suffisamment les praticiens dans leur choix méthodologique.

Nous proposons pour aller au-delà des travaux de Martinet et des autres, un développement conjoint des mécanismes : phonétique, ludico-didactique et pédagogique quasi simultanés. Berthier et Colignon, (1991,13-52), refusent de s'engager au côté des adeptes d'un immobilisme crispé, frileux et de la même façon ne soutiennent en aucun cas les tenants d'une réforme outrancière. Selon eux, il convient de souvenir qu'en tout domaine le mieux est l'ennemi du bien et on ne voit pas quel bénéfice il y'aurait à remplacer par de nouvelles exceptions des bizarreries actuelles plutôt bien connu de l'ensemble ou presque des français.

Il va sans dire que nonobstant la considération restrictive de la langue au seul territoire de la France, les auteurs de ce manifeste récusent toute réforme qui viendrait davantage compliquer l'acquisition de l'orthographe française. Que de la réformer, on gagnerait à considérer l'état actuel des choses.

Nous partageons mais en partie, ce point de vue car nous reconnaissons que l'orthographe bien que faite d'irrégularités peut tout de même être acquise par des mécanismes conjoints et efficaces.

André Turcotte, prétend que l'orthographe s'apprend par la lecture et démontre que la lecture seule est un exercice complexe et se doit être accompagnée pour les apprenants d'une langue pour prétendre savoir écrire. Pour lui, pour comprendre un texte il faut savoir le lire.

Sall & Ketele, (1997) posent le problème de l'évaluation. Leurs travaux stipulent que l'évaluation doit être en adéquation avec la compétence. C'est pour cette raison qu'ils énonceront les critères pertinents d'une bonne évaluation.

Bessagnet « L'utilisation du correcteur orthographique » (document provisoire), IUFM Midi-pyrénées. D'après lui savoir orthographier est une compétence qui se construit progressivement non sans difficultés pour certains élèves, de l'école élémentaire au collège. Le système complexe qui gouverne l'orthographe de la langue française explique en partie ces difficultés. Mais il semble que la mise en place d'une didactique de l'orthographe se heurte d'abord à des obstacles étrangers à la langue elle-même.

Ainsi, pour Bessagnet, voit-on, l'orthographe et précisément l'orthographe lexicale s'acquiert non pas de façon expéditive mais de manière progressive. Et requiert par conséquent des approches axées non pas sur la langue en elle-même mais sur les méthodes opératoires pouvant emprunter à la psychologie, au ludique. C'est-à-dire une pédagogie par les jeux intellectuels, la technologie informatique.

Jaffré, 1989-1990, « Les recherches en didactique de l'orthographe » in *l'école des lettres*, n12 pp 12, C.N.R.S. dans cet article, Jaffré fait la remarque, abondant dans la même logique que : les questions que posent les recherches en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que les solutions elle-même. Dans leur genèse, elles montrent que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver les solutions, il faut aussi apprendre à (se) poser les bonnes questions. Parmi celles-ci, il semble que les représentations que les adultes et les enseignants pour la plupart des méthodes et approches mises en œuvre pour ce faire. Aussi peut-on comprendre que l'accent doit être mis sur la cible ou le sujet et non pas sur l'objet. Plus on va considérer le sujet c'est-à-dire celui dont on veut améliorer les performances dans ce domaine. Notre travail trouve donc son fondement dans cette logique qui consiste à s'appesantir sur les moyens favorables à l'amélioration de l'enseignement apprentissage de l'orthographe de la langue francophone des locuteurs du cycle d'observation, en prenant appui sur un ensemble de préceptes qui garantissent l'écriture correcte des lexèmes de la langue.

Pour Zang Zang (1991), pense que pour parler français comme un natif, nous devons rééduquer nos organes de la langue, ce qui revient à dire qu'écrire une langue n'est pas tâche ardue. Pour y parvenir, nous devons procéder rééducation des organes de la parole si nous voulons mieux nous exprimer ou mieux écrire.

Dans le même ordre d'idées, nous avons accédé à l'une des publications de Louis Martin Onguene Essono (1999, p74), pour qui les fautes de dictée rencontrée chez les élèves peuvent effectivement provenir de leurs professeurs souvent victime de leur substrat linguistique.

Tehe propose un travail qui repose aussi bien sur les objectifs de l'enseignement de l'orthographe au Cameroun, que sur une nouvelle méthode capable de redonner à l'enseignement un regain d'énergie. Elle émet la proposition d'une méthode capable de

redonner à cet enseignement un regain d'énergie. Elle émet la proposition d'une méthode d'apprentissage de l'orthographe par la révision de ses textes, présentant aussi dans la même veine les modules d'approfondissement des compétences en lecture-écriture pour résoudre de nombreux problèmes liés à cette discipline dans la classe de français.

Pial et Molo Nguene, (1997) eux, cherchent les raisons des difficultés à convertir la pensée des mots chez les apprenants. Ils veulent déterminer l'origine de ces difficultés. Ainsi arrivent-ils à la conclusion que les phénomènes qui ressortissent 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.

Etoga (2003) étudie pour ce fait, quelques années plus tard 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 mettant les traits qui ressortissent de la langue orale.

Michel axe ses travaux sur la transformation de la dictée en tâche-problème, de telle sorte qu'elle ne se limite plus simplement à intervenir pendant des séances d'évaluation, mais qu'elle fasse partie des activités des cours d'orthographe. Elle y voit un moyen de concourir à donner à cet exercice une image plus objective.

Danièle, envisage de conserver la dictée traditionnelle, tant elle lui trouve nombre d'atouts aussi bien pour l'enseignant en termes de diagnostics mais aussi pour l'apprenant en termes de moyen d'apprentissage multiple. Elle sous-tend que cette dictée bien que traditionnelle sert à mesurer à un moment donné de l'année le trajet effectué par l'élève en fonction du nombre de mots correctement orthographiés, qu'elle qualifie d'indicateur de niveau.

Sur le plan académique, les travaux ont également été effectués dans le domaine de la didactique, voire la pédagogie. Nous avons Bébé. (2010), pour le compte du DIPES II soutenu à l'ENS de Yaoundé, qui met en exergue les catégories liées au verbe ainsi que leur emploi. Il ressort de ce travail, concernant la notion de mode verbal, qu'il existe sept modes verbaux à savoir l'indicatif, le conditionnel, l'impératif, le subjonctif, l'infinitif, le participe et le gérondif. Ainsi, il s'inscrit dans notre recherche par l'étude des catégories verbales.

Quant à Kéda (2012), pour le même compte soutenu à l'ENS de Yaoundé, ils évoquent les difficultés liées à la conjugaison. Ils reviennent sur la morphologie et les variations verbales notamment sur le subjonctif et le conditionnel. Ici, les deux notions sont analysées en tant que modes verbaux.

Comme nous l'avons si bien remarqué, les travaux ont bel et bien été réalisés en grammaire française. Toutes les différentes analyses et notions présentées ci-dessus ont d'une

manière ou d'une autre un rapport avec notre sujet en ce sens qu'elles participent dans l'analyse du français. Notre travail trouve son originalité dans le fait que nous nous proposons de remédier aux difficultés du français écrit rencontrées par l'apprenant en correction orthographique, en développant les compétences chez l'apprenant. L'état de la question ainsi présenté, nous déclinons par la suite le problème de ce sujet.

Synthèse critique des lacunes identifiées.

1. Manque d'étude empirique rigoureuse comportant l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement.
2. Absence de recherche spécifique rigoureuse comportant l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement.
3. Insuffisance de travaux sur la correction orthographique comme compétence spécifique.
4. Faible articulation entre recherche cognitive et application pédagogique.

Les lacunes justifient la pertinence de notre recherche qui vise à évaluer l'impact de l'enseignement de l'orthographe lexicale sur les performances en correction orthographique dans le contexte spécifique système éducatif camerounais.

1.3. Cadre théorique

Notre sujet s'inscrit dans une perspective didactico-pédagogique des langues notamment, l'enseignement du français dans le cas d'espèce. Notre sujet portant sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et performance en correction orthographique et faisant partie inclusive de l'enseignement de la langue française, intègre ce domaine en ce sens que, enseigner le français, c'est enseigner sa grammaire. Une recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe repose sur la didactique et la pédagogie.

En effet, la didactique « C'est l'étude systématique des méthodes pédagogiques et des pratiques de l'enseignement en général, ou de l'enseignement d'une discipline ou d'une matière particulière. Ensemble de méthode, de technique ou de procédé pour l'enseignement ». La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain. Ainsi, la didactique est une science qui a pour objet l'étude des méthodes et des théories de l'enseignement. L'objectif de la didactique est de rendre les savoirs savants en savoirs enseignés pour les apprenants.

En effet, le didacticien se posera les questions suivantes : - quelles sont les connaissances à faire passer ? - comment les élèves vont-ils les intégrer ? - quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ? Il se concentre sur sa discipline, il s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les

savoirs et leur progression. Alors que le pédagogue se demandera : - quelle organisation mettre en place ? - quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ? - quel enchaînement dans les applications ? Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation. D'où la complémentarité entre deux notions : le processus d'enseignement-apprentissage intègre à la fois la didactique et la pédagogie. Ainsi, notre article articule deux approches théoriques complémentaires : le constructivisme piagetien et la théorie de l'intervention éducative de Lenoir. Cette double articulation permet d'appréhender à la fois les processus cognitifs individuels d'apprentissage et la modalité pédagogiques d'intervention.

1.3.1. Le constructivisme

La théorie constructiviste a été mise développée par Piaget (1896-1980). Elle est fondée sur le principe selon lequel, la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. La théorie constructiviste est centrée sur l'activité du sujet dans son interaction avec son environnement. Cette approche s'avère intéressante pour comprendre l'apprentissage orthographique qui est un processus complexe nécessitant une reconstruction personnelle des règles et convention. Selon Piaget, l'individu, pour se développer dans son environnement, doit nécessairement passer par trois processus essentiels :

1.3.1.1. Mécanismes fondamentaux

Le constructivisme, en tant que théorie de l'apprentissage, repose sur l'idée que la connaissance n'est pas passivement reçue, mais activement construite par l'apprenant. Les mécanismes fondamentaux du constructivisme incluent :

- L'assimilation : c'est quand l'individu intègre des éléments externes nouveaux dans ses représentations existantes. C'est un processus d'adaptation par lequel un individu associe de nouvelles informations ou expériences à des schémas existants. Pour Piaget, ce processus est la condition de toute appréhension, par les systèmes cognitifs ou les schémas, des réalités auxquelles ils sont confrontés ou avec lesquelles ils entrent en interaction. L'expérience n'est pas adaptée mais elle est interprétée ou modifiée de telle sorte qu'elle fonctionne avec les schémas existants.
- L'accommodation: c'est quand l'individu s'adapte pour gérer les éléments nouveaux qu'il ne parvient pas à assimiler. C'est un processus complémentaire qui consiste à modifier légèrement un schème afin d'y intégrer les nouvelles informations que nous avons acquises par assimilation. Selon Piaget, c'est l'une des clés du développement

cognitif. Grâce à l'accommodation, nous organisons nos pensées, améliorons nos compétences et ajoutons nos stratégies.

- L'équilibration: elle met en évidence une restructuration périodique. C'est la maîtrise d'un nouveau savoir.

Dans un modèle constructiviste, le savoir est ouvert à la négociation. L'apprentissage s'articule autour de plusieurs activités pédagogiques :

- Des expérimentations autonomes
- Des recherches autonomes de solutions à un problème ;
- Des découvertes des concepts à partir d'exemples ;
- Des projets pédagogiques,

1.3.1.1. Implication du constructivisme pour l'enseignant

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

- De créer des situations-problème qui questionnent les représentations des élèves.
- D'accompagner la construction plutôt que de transmettre des règles.
- D'adapter les interventions aux besoins individuels identifiés.

1.3.1.2. Implication du constructivisme pour l'apprenant

L'approche constructiviste implique une pédagogie active pour l'apprenant :

- Construit ses propres stratégies orthographe à partir de ses hypothèses.
- Développe une métacognition sur le processus d'apprentissage
- Collabore avec ses pairs pour confronter les représentations.
- Expérimenter et corrige ses erreurs dans un environnement sécurisé/

1.3.1.3. Avantages du constructivisme

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

- Favorise un apprentissage actif et une compréhension plus profonde des concepts.
- Mettre l'apprenant au centre du processus éducatif à travers l'activation de son rôle, et permet à l'apprenant de découvrir et de mettre en œuvre des activités.

- Donne à l'apprenant la possibilité de représenter le rôle des scientifiques, de développer ce qui a une tendance positive envers la science et les scientifiques.
- Fournit à l'apprenant la possibilité de pratiquer le processus des sciences.
- Donne à l'apprenant la possibilité de discussion et de dialogue avec les autres apprenants ou avec l'enseignant, ce qui contribue à faire le dialogue et le rendre actif.
- Permet aux apprenants de penser d'une manière scientifique, et cela aide à développer leur pensée scientifique.
- Permet aux apprenants de réfléchir sur le plus grand nombre possible de solution pour un seul problème, ce qui encourage l'utilisation de la pensée créatrice, et donc son développement chez les élèves.

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

La combinaison constructivisme et théorie de l'intervention éducative offre un cadre cohérent pour notre recherche :

1. Le constructivisme éclaire les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage orthographique.
2. La théorie de l'intervention précise les modalités pédagogiques les plus efficaces pour accompagner ce processus.
3. Cette double approche permet d'analyser tant les difficultés d'apprentissage que les pratiques d'enseignement.

1.3.2. La théorie de l'intervention éducative.

Selon Lenoir (2006), l'intervention éducative est « un ensemble d'actions finalisées, posées par un formateur en vue de poursuivre dans un contexte de l'institution scolaire, les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves du processus d'apprentissage appropriés ». Cette théorie distingue les modèles d'intervention suivante :

1.3.2.1. Les modèles d'intervention éducative

- le modèle d'auto-structuration de type traditionnel (pédagogie de la transmission).
- le modèle d'auto-structuration cognitive (pédagogie dite active, non directe, du tâtonnement empirique et du hasard).
- le modèle d'inter-structuration cognitive de type coactif (pédagogie de la découverte et du dévoilement).
- le modèle d'inter-structuration cognitive (pédagogie interactive de la recherche).

Les deux derniers modèles à savoir les MIE3 et MIE4 sont particulièrement pertinents pour notre recherche. Ces deux modèles sont en adéquation avec les deux théories d'apprentissage utilisées.

Dans la MIE3, la démarche d'apprentissage repose sur une investigation spontanée qui va conduire à une structuration aléatoire. L'élève lui-même s'il ne trouve pas la bonne réponse, il se questionne de manière à trouver les indices pour solutionner le problème. Ici la pédagogie mise sur pied est celle du tâtonnement, celle de l'essai et de l'erreur. C'est donc dans ce sens que les applications numériques mettent à la disposition des apprentissages ludiques qui permettent non seulement à l'apprenant de construire son savoir, mais également de construire ce savoir sans que ce dernier ne s'en rende compte. L'idée ici est de mettre l'apprenant face à un apprentissage qui n'est pas ennuyeux, lorsqu'on sait déjà comment ces apprenants choisissent la langue française et les difficultés que l'apprentissage de cette langue pose aux élèves ; à leur disposition, un ensemble de ressource qui leur offrent des espaces d'apprentissage attrayant, des interfaces d'apprentissage interactifs qui stimule la métacognition. Dans ce modèle l'enseignant par la « dévolution » confie à l'apprenant son propre apprentissage, il devient donc autodidacte. L'enseignant prend ainsi la place du facilitateur. Il y a également des interactions dans le dynamisme apprenant/savoir/enseignant sans oublier la prise en compte des besoins de l'apprenant et la centration sur les interactions constructivistes de la relation éducative. Dans le contexte orthographique, cela peut se traduire par des activités de découvertes des règles à partir de l'observation dirigée.

Pour ce qui est de la MIE4, il se fonde sur la démarche ou investigation spontanée ; l'enseignant laisse l'élève mener les recherches avec les ressources qu'il possède. Par la suite, l'enseignant en tant que facilitateur réoriente le travail personnel de l'apprenant, pour la structuration régulée. Ce modèle initie à la recherche et permet de développer les performances. Elle favorise également le travail personnel de l'apprenant, les interactions dans la dynamique apprenant/savoir/enseignant, et la participation massive des apprenants par le travail en groupe.

Ce modèle favorise mieux le travail collaboratif, le travail Co-construit. Ici, les élèves regroupés en petits groupes Co-construisent les apprentissages, ils interagissent dans un souci d'apprentissage commun. La mise en exergue du tutorat et/ou du mentorat sont visibles ici. A travers les applications numériques que proposent les TIC, l'enseignant n'est plus le seul formateur de l'élève. Cette approche est particulièrement efficace pour la correction orthographique qui peut ainsi bénéficier des échanges de la confrontation des stratégies.

1.3.2.2. Les concepts de médiatisation et médiation

La présente théorie met également en exergue le concept de « médiation » et de « médiatisation » qui sont importants dans le processus enseignement-apprentissage.

-La médiatisation : est le processus par lequel on fait passer une information, un savoir, un enseignement à travers un média. Cette médiation de l'apprentissage et de l'enseignement désigne l'utilisation dans les situations didactiques des technologies de l'information et de la communication en d'optimiser les processus enseignement-apprentissage.

-La médiation : désigne donc l'intervention humaine qui facilite la construction des apprentissages. En orthographe, elle se manifeste par l'étalage de l'enseignant qui guide l'élève dans ces stratégies de résolution de problème orthographique.

La médiation quant à lui est le processus par lequel on fait passer une information, un savoir, un enseignement à travers un média. Cette médiation de l'apprentissage et de l'enseignement désigne l'utilisation dans les situations didactiques des technologies de l'information et de la communication en d'optimiser les processus enseignement-apprentissage.

Le choix porté sur ces théories trouve sa justification dans le paradigme en vigueur dans les écoles au Cameroun à savoir l'approche par les compétences (APC), qui voudrait que lors des séances d'apprentissages, les apprenants soient au centre de leur apprentissage et construisent le savoir par eux-mêmes et que l'enseignant ne soit qu'un médiateur.

Ces dispositifs peuvent soutenir l'apprentissage de l'orthographe. Le constructivisme et l'intervention éducative offre un cadre cohérent pour notre recherche.

Ce chapitre a posé les fondements conceptuels et théoriques de notre recherche en définissant précisément les concepts clés de l'E-A de l'orthographe lexicale, en analysant de manière critique la littérature existante, et en présentant le cadre théorique constructiviste et interventionniste qui guide notre approche méthodologique. Cette base théorique permet d'aborder la suite de la recherche avec les outils conceptuels nécessaire à une analyse rigoureuse des pratiques des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale.

CHAPITRE 2 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE

L'orthographe a toujours occupé une place de choix dans l'enseignement, au point qu'aujourd'hui encore elle reste un moyen privilégié pour améliorer les performances linguistiques ; que ce soit à l'école primaire ou au collège. D'une façon générale, on peut dire que l'orthographe demeure une référence majeure dans l'enseignement/ apprentissage du français au sous cycle d'observation. Au-delà de ses définitions, la façon d'enseigner l'orthographe fait l'objet de plusieurs débats. Bien que très ancien, l'enseignement/apprentissage de l'orthographe pose encore de nombreux problèmes de nos jours. En effet, les règles orthographiques et leurs exceptions semblent difficiles à retenir pour les élèves. Or, savoir écrire avec une orthographe correcte est une véritable attente sociale. Toutefois, L'orthographe du français et son enseignement est depuis les origines le point d'encrage et de passion considérable. Car l'orthographe a toujours occupé une place de choix dans l'enseignement. L'enseignement/apprentissage de l'orthographe est donc très important car elle présente des défis importants autant pour les élèves (Perrenoud, 1997) que pour les enseignants (Tardif et Presseau, 1998) et les chercheurs (Coté, 2012). Dans ce chapitre nous allons parler de l'enseignement /apprentissage de l'orthographe, précisément l'orthographe lexicale. Dans ce chapitre nous allons analyser les différentes stratégies didactiques de l'orthographe lexicale en général, et particulièrement dans le contexte du cycle d'observation au Cameroun.

2.1. Caractéristique de l'orthographe

Le français, plus particulièrement son système d'écriture (Spenger-Charolles, 2017), se caractérise par une orthographe opaque ou peu transparente, dite irrégulière (Dumais et All, 2014). Cela explique en partie la complexité de cet enseignement/apprentissage et des effets sur la production des textes (Berninger & Fayol, 2010).

Au Cameroun, l'enseignement de l'orthographe au premier cycle repose sur les programmes d'étude et les guides pédagogiques. Ceux-ci se définissent, en termes de savoir, savoir-faire, savoir-être. Les compétences essentielles devant être acquises par les apprenants au cours du premier cycle du secondaire, ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser leurs activités pédagogiques. A cet effet, la didactique du français doit permettre aux élèves d'exprimer en une langue correcte leur personnalité, leur culture, et de comprendre la culture étrangère. Toutefois, la réussite des élèves en écriture, et plus particulièrement en orthographe, constitue une préoccupation majeure pour les enseignants, qui

cherchent à mettre en place les meilleures conditions possibles pour que leurs élèves non seulement réalisent des apprentissages, mais puissent transférer ceux-ci à des situations authentiques d'écriture.

En début d'apprentissage, l'orthographe apparaît comme une composante prioritaire de l'écriture, car « pour le scripteur débutant, l'apprentissage du code orthographique est à la base du développement de ses compétences en production textuelle » (Chapleau, Laplante et Brodeur, 2013, p157), et particulièrement au premier cycle du primaire, où les jeunes scripteurs « apprennent à mettre consciemment en pratique le principe alphabétique » (Giasson, 2011, p.97), principe à la base de l'orthographe. D'où le modèle de Béniger et Fayol (2010) qui met en exergue les trois systèmes de traitement en interaction dans le cadre de l'orthographe :

- Le système phonologique : traitement des correspondances phonème-graphème ;
- Le système orthographique : mémorisation des formes visuelles des mots ;
- Le système morphologique : reconnaissance des unités de sens.

L'orthographe est donc une composante primordiale à étudier pour les élèves en début d'apprentissage de l'écriture.

2.1.1. Enseigner l'orthographe

De nombreuses stratégies sont actuellement utilisées par les enseignants. Analyse de la phrase, exercice d'application de règles d'accord de toutes sortes, apprentissage de liste de mots pour acquérir des automatismes en orthographe d'usage, différentes formes de dictée, apprentissage de déclinaison de verbes pour automatiser le système des conjugaisons, utilisation des correcteurs automatiques, entraide entre pairs, etc. (MELS ,2008, p.8).

Comme les auteurs le mentionnent, ces méthodes ne sont pas intrinsèquement efficaces ou inefficaces. Elles permettent des apprentissages dans la mesure où elles sont bien choisies, appliquées et adaptées aux élèves. De plus, l'apprentissage de l'orthographe peut se faire par la lecture (Ahmed, Wagner et Lopez 2014). L'enseignement explicite des contenus et des stratégies contribue également à l'efficacité des méthodes didactiques en écriture (Morin et coll, 2009) et, plus précisément, en orthographe (réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2009). Berniger et Fayol (2008) ont d'ailleurs démontré qu'un enseignement raisonné et explicite de l'orthographe facilitait la maîtrise de plusieurs composantes de l'écriture (phonologique, orthographique et morphologique). Enfin, le comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture insiste sur le lien étroit qui doit exister entre les exercices réalisés en classe et les situations d'écriture authentiques auxquelles les élèves pourraient avoir à faire face dans la réalité. De manière similaire, les auteurs insistent sur la nécessité, pour les élèves,

d'être à mesure d'appliquer les connaissances développées dans les activités mentionnées plus haut à des situations authentiques (MELS ; 2008). De surcroît, « il est évident que les enseignants ne peuvent enseigner aux élèves chacun des mots qu'ils sont susceptibles de rencontrer, alors ceux-ci doivent développer des stratégies pour utiliser leurs connaissances dans de nouvelles situations » (Hines, Speece, Walker, et Dadeppo, 2007, p54), ce qui renforce l'importance à accorder pour l'apprentissage de l'orthographe.

2.1.2. L'orthographe, de la linguistique à la didactique

L'orthographe est vue par les didacticiens davantage comme un « savoir d'enseignement et d'apprentissage, ...comme un système formé de plusieurs composantes, construites par l'apprenant à partir de la transposition du savoir opérée par l'enseignant, et permettant l'appropriation de l'écriture conventionnelle » (Allal et coll., 2001, p.4). Dans le milieu scolaire, on reconnaît généralement trois composantes de l'orthographe : l'orthographe lexicale (le vocabulaire), l'orthographe grammaticale (la grammaire) et la conjugaison (Allal et Coll. 2001). L'enseignement axé sur ces trois aspects vise essentiellement le développement de la compétence orthographique définie par Daigle et Montésinos-Gelet (2013, p.22) comme « la capacité d'écrire des mots de manière normée ». Au-delà des définitions, la façon d'enseigner l'orthographe fait des débats. Selon Allal (1997), la mémorisation de la liste des mots, l'enseignement de régularité des règles orthographiques et la dictée (particulièrement répandu en milieu francophone) sont parmi les pratiques les plus répandues pour l'enseignement de l'orthographe. Cet apprentissage peut aussi se faire via d'autres activités comme la lecture, puisqu'il s'agit de deux applications du même code écrit (Fayol et Jaffré, 1999), et la production des textes dans une approche intégrée de l'orthographe (Allal et Coll. ; 2001). Toutes ces approches didactiques de l'orthographe possèdent des avantages et des limites qui leur sont propres, mais il faut éviter de les considérer comme mutuellement exclusives. Pour mieux comprendre l'apprentissage de l'orthographe, nous allons présenter son historique, ainsi que son apparition dans l'enseignement.

2.2. Evolution de l'orthographe

L'apparition de l'écriture du français apparaît au IX^{ème} siècle avec les serments de Strasbourg. Ce texte est rédigé en français vulgaire afin de faciliter sa compréhension pour tout le peuple car tout le monde ne maîtrisait pas le latin, langue parlée par les classes supérieures. Néanmoins, l'écriture de la langue s'est toujours faite en utilisant l'alphabet latin : « la seule chose qui demeure stable au moyen âge est précisément l'alphabet latin » Luzzati, (2012). Les

versions de l'écrit varient d'une ville à l'autre de la France, car il n'y avait pas de règle orthographique stabilisée et les copistes ne prétendaient pas à une quelconque orthographe. Ils écrivaient comme on parlait autour d'eux.

Le XVI^{ème} siècle marque le siècle de l'éclosion orthographique, par l'ordonnance de Villers-Cotterêts qui impose le français comme langue officielle du pays. Apparition de la préoccupation orthographique remonte à la fin du XVII^{ème} siècle avec l'académie française qui souhaite créer un dictionnaire. Son membre Richelieu s'est attelé à l'élaboration de règles orthographiques. Au XVIII^{ème} siècle, l'abbé Olivet s'engage d'un nouveau dictionnaire et propose de simplifier le système consonantique, distinguer les voyelles ouvertes et les voyelles fermées ainsi que les voyelles brèves des voyelles longues. La complexité de la langue est réduite et s'inscrit dans une logique de transcription à l'écrit de l'oral, en conséquence à cela l'alphabétisation galop.

En 1835, une nouvelle édition du dictionnaire est établie. Cette nouvelle élaboration complexifie l'orthographe des mots de la langue française : l'orthographe devient un sésame qui se mérite. La maîtrise de l'orthographe n'est alors plus banalisée et devient source de stigmatisation, comme c'est encore le cas aujourd'hui.

Pour ce qui est de l'apprentissage de l'orthographe s'est mis en place pour des raisons religieuses au XVII^{ème} siècle. En effet, pour être en capacité de comprendre des textes religieux, il faut être en mesure de les lire. Cette tâche est uniquement possible si l'on peut reconnaître les mots et plus précisément de manière dont ils s'orthographient. Cet apprentissage est défini comme passif par Cheval (2016, p.203) dans son article *splendeur et misère de l'orthographe*. Il se définit de cette manière car savoir lire un mot « ne suffit pas pour écrire sans faire de faute ». Nous comprenons donc qu'un second apprentissage de l'orthographe est nécessaire. Ce n'est qu'environ qu'un siècle plus tard que se stabilise dans les écoles, un apprentissage de l'orthographe qui puisse permettre de savoir orthographier les mots à l'écrit. Nous parlons alors d'apprentissage actif. Dans le premier cas, il s'agit uniquement d'un temps de décodage. Tandis que dans le second cas, l'élève se doit d'être dans un état d'esprit réflexif et d'analyse face l'orthographe. Cette perspective historique permet de comprendre que l'orthographe française résulte d'un processus de standardisation progressive, source de sa complexité actuelle.

Par ailleurs Restaut, (1732) sera l'initiateur des deux termes que nous utilisons plus communément aujourd'hui pour distinguer les deux types d'orthographe existant : « orthographe grammaticale et orthographe lexical ».

La distinction de ces deux composantes de l'orthographe est importante dans la mesure où elle permet de préciser les points sur lesquels nous allons porter notre attention pour mener notre réflexion. Cette distinction nous permet de proposer des mécanismes d'appropriation de l'orthographe lexicale.

2.3. L'enseignement -apprentissage de l'orthographe lexicale

L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale, c'est-à-dire l'orthographe des mots comme on la retrouve dans le dictionnaire, constitue un défi majeur pour les élèves francophones (Fayol et Jaffré, 2014). Pour Benveniste (2015, p.95-110) « l'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation visuelle des mots qu'en assure le succès. C'est l'âme du mot qui résiste à toutes les tentatives de réforme. L'accroissement du lexique est une condition et une conséquence de la maîtrise du langage. Dans son article Simard (PP.45-177.) présente l'orthographe lexical comme : « l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord ». Elle contribue à la lisibilité des textes et concerne tout ce qui a partie liée avec l'image graphique ou la sonorité du mot.

L'orthographe lexicale renvoie également aux correspondances phonèmes-graphèmes qui interviennent dans la transcription précise des mots à l'écrit. Elle comprend les aspects idéologiques (trait d'union, majuscule, apostrophe, ponctuation etc.) et les informations morphologiques dérivationnelles (Allal, 1997). En revanche, l'orthographe lexicale ne tient pas compte du rôle syntaxique que joue un mot écrit dans une phrase ni de ses variations grammaticales (Dalpé et al. 2010). L'OL français fait partie des systèmes alphabétiques ayant pour principale visée de transcrire les phonèmes en graphèmes. Dans un tel système, un code orthographique idéal comprendrait un ensemble de correspondance phonographique simple, où chaque phonème serait représenté par un seul graphème. Bien que quelques langues s'approchent de cet idéal, comme le finnois ou le turc, la plupart des langues dérogent de cette consistance et de cette transparence, c'est particulièrement le cas du code français (Caravolas, 2004). L'orthographe lexicale française est considérée comme étant semi-opaque, notamment en raison des règles orthographiques et de la forte présence de marques morphologiques (Jaffré et Fayol, 2006).

2.3.1. Méthode d'enseignement de l'orthographe lexicale

Toutefois, plusieurs méthodes ou stratégie d'enseignement de l'orthographe lexicale sont documentées dans les écrits scientifiques (Villeneuve-Lapointe, sous presse). Nous retrouvons entre autres :

2.3.1.1. La méthode d'enseignement « apprentissage/test »

Cette méthode consiste à un enseignement d'une nouvelle connaissance suivi, dans un intervalle rapproché, d'une évaluation de ce nouvel apprentissage et de la répétition de cette même séquence plusieurs fois. Cette méthode a pour but d'améliorer de façon significative la mémorisation à long terme de ces nouvelles connaissances. (Karpicke et Roediger, 2007). En prenant appui sur ces principes, un autre modèle d'enseignement a été élaboré en transposant ces principes dans un guide d'enseignement de l'orthographe destiné au personnel scolaire.

2.3.1.2. Méthode par guide

Il consiste en une séquence graduée en petites étapes souples d'activité, d'explication et de modelage, suivies d'évaluation continues pour assurer un guidage des progrès. Cette séquence d'enseignement et d'évaluation d'activité est répétée. Ainsi l'enseignant peut documenter les progrès d'apprentissage et aussi réguler son enseignement. Cet enseignement s'accompagne d'une méthode qui limite l'exposition à l'erreur : l'apprentissage sans erreur (Stanké, Ferlatte & Grandier, 2016), lors des activités ludiques afin d'automatiser les habiletés et connaissances à orthographier. Par la suite, l'expérimentation du guide a été réalisée pour documenter les aspects favorables et ceux à améliorer ce modèle de l'enseignement de l'orthographe lexicale au primaire selon un protocole de recherche-développement en milieu naturel.

Cependant, l'évaluation de l'orthographe lexicale se fait généralement au moyen d'un dénombrement d'erreurs et par la simple cotation correcte/incorrecte. Cette méthode a pour conséquences d'offrir peu d'informations sur les connaissances orthographiques des élèves et de peu orienter les interventions des enseignants. A cet effet, l'orthographe lexicale constitue un intérêt autant pour les chercheurs en sciences de l'éducation que pour les praticiens, comme les enseignants et les orthopédagogues. Les théories actuelles montrent qu'orthographier est une compétence sollicitant de multiples connaissances langagières puisque les mots renferment des informations phonologiques, morphologiques et orthographiques (Berninger et al. 2003). D'ailleurs, les scripteurs compétents sont ceux qui parviennent à exploiter les liens entre les représentations phonologiques, morphologiques et orthographiques des mots (Beninger et al.

2010). Dès lors, il importe de considérer ces trois types de représentations dans l'évaluation de l'orthographe lexicale afin de préciser lesquels sont fonctionnelles et lesquelles doivent faire l'objet d'une intervention. En effet, la méthode d'évaluation la plus fréquemment recensée est le dénombrement d'erreurs et sa cotation correcte/incorrecte (Fayol, 2008)

En milieu scolaire, plusieurs études Canadiennes et américaines (Graham et al. 2008) révèlent que peu de temps est accordé à l'évaluation de l'orthographe lexicale en classe. Par exemple, les enseignants évaluent l'orthographe lexicale une fois par mois, principalement à l'aide de la « dictée de la semaine » (Daigle et Bastien, 2015). Lors de la correction des erreurs, la plupart du temps, les enseignants québécois recensés signalent uniquement l'erreur à l'élève sans lui fournir la production adéquate du mot (Daigle et Bastien, 2015). D'ailleurs, Graham et ses collègues (2008) ont rapporté un constat similaire auprès d'enseignants américains. Autrement dit, lors de la correction, les erreurs ne sont bien souvent que dénombrées, ce qui offre peu de repère pour l'élève sur ses compétences orthographiques, mais aussi peu d'information à l'enseignant sur les forces et les difficultés de l'élève. Dans les études scientifiques et en contexte clinique ou orthopédagogique, le recours à des mesures normalisées est fréquent. Ces mesures permettent de quantifier la performance orthographique de l'élève et d'obtenir un point de comparaison par rapport à l'âge chronologique ou le niveau de scolarité de l'élève (Masterson et Niese, 2004). Comme le soulignent Masterson et Appel (2010), la cotation correct/incorrect, proposée dans les mesures normalisées, est rapide pour évaluer les compétences des élèves, pour relever la présence de retard et pour émettre une conclusion ou une hypothèse de trouble. Cependant, elle manque de sensibilité pour déceler les connaissances langagières qui sont impliquées en OL. Par exemple, pour le mot *boulangier*, un élève pourrait écrire *boulanjer*, et un autre *poulancher*. Avec une cotation correcte/incorrecte, les deux élèves obtiennent un score identique, ce qui écarte des informations importantes. En fait, la première production respecte la structure phonologique du mot et témoigne de connaissances orthographiques en développement, tandis que la seconde met en lumière des difficultés à traiter des phonèmes proches sur le plan articulatoire. Néanmoins, certaines mesures normalisées proposent une analyse plus fine des erreurs. Traditionnellement, des listes de mots contrôlant des variables linguistiques sont dictées à l'élève. Ces listes comprennent des mots irréguliers et/ou des pseudos mots et des mots irréguliers. Cette sélection de mots s'inscrit dans un paradigme relatif aux modèles à deux voies (Freiner et Gough, 1990). Succinctement, l'efficacité de la procédure phonologique (voie d'assemblage ou indirect) est évaluée par le biais de la production de mots réguliers sur le plan orthographique ou de pseudo mots. En revanche, la procédure lexicale (voie d'adressage ou directe) est évaluée par la production des

mots irréguliers. Fréquemment les assises théoriques pour évaluer l'identification et la production de mots écrits (sprenger-Charolle et Colé, 2013), ont généré un grand nombre d'outils clinique (Lefebvre et St-Pierre, 2010). Bien qu'il s'agisse de modèles phares, leur vision réductrice est de plus en plus remise en question. En effet, la production des mots écrits qu'ils soient réguliers ou irréguliers ou qu'ils soient des pseudos mots est influencé par le contexte lexical et sublexical (Pacton et al, 2001). Ce type d'évaluation offre alors un éclairage sur les connaissances phonologiques et sur la conversion phonographique, mais ne fournit que peu d'informations sur les connaissances orthographiques et morphologiques.

Quelques tâches normalisées (Belec et al, 1994) proposent une analyse de différentes graphies (les graphies consistantes à contextuelles, c'est-à-dire les graphèmes réguliers et indépendants du contexte, et les graphies dérivables et non dérivables par la morphologie, soit les lettres muettes). Or la cotation se centre sur la production de certaines graphies dans les mots, et non sur chacune d'entre elles, ce qui offre une vision réduite des trois dimensions. Par exemple, pour l'item *taudis*, la graphie acontextuelle « t » et la graphie non dérivable « S » sont uniquement évaluées et valent chacune un point. Ainsi, un élève ayant produit *touti* perdrait également un point et uniquement un point sur deux puisque la graphie « t » est bien orthographiée et la graphie « s » est omise. Les productions *taudit* et *touti* valent quantitativement le même nombre de points, mais qualitativement, elles expriment un type de difficulté fort différent. Par conséquent, des informations orthographiques et phonologiques importantes sont écartées des analyses. Les mesures normalisées et leurs méthodes de cotation correcte/incorrecte demeurent ainsi insuffisantes pour offrir un portrait détaillé des trois dimensions de l'orthographe lexicale (Appel, Maesterson et Niessen, 2004).

Orthographier est considéré comme une habileté complexe puisqu'elle sollicite de multiples informations langagières (Berninger, et al. 2013). Ces informations peuvent être examinées dans les productions orthographiques sous trois dimensions (phonologique, orthographique et morphographique) (Bahr et al. 2009). Lorsque les connaissances langagières relatives à ces dimensions sont prises en considération dans les interventions, une amélioration indicative de la production orthographique chez les scripteurs. Ces dimensions sont donc particulièrement importantes et méritent d'être prises en considération lors de l'évaluation de l'orthographe lexicale.

L'orthographe lexicale française renvoie principalement à une transcription de phonème en graphème. Au fil de l'apprentissage, les élèves sont amenés à produire des mots écrits qui respectent la structure phonologique. Les élèves développent leurs habiletés orales pour segmenter le mot à produire en phonème et pour identifier chacun d'entre eux (Pacton 2018).

Ce traitement et cette manipulation explicite sont donc essentiels pour mettre en place les habiletés de conversion séquentielle des phonèmes en graphème. L'examen du respect ou non de la structure phonologique des mots réfère à la dimension phonographique. Les erreurs altérant cette dimension sont des productions phonologiquement inacceptables, aussi nommées erreurs phonographiques. Ces erreurs sont surtout observées au début de l'apprentissage formel de l'écrit. Elles s'expliquent par une conscience phonologique immature et par une faible expérience avec l'écrit (Caravolas et al.2000). Lorsqu'elles persistent au-delà des premières années d'apprentissage, les erreurs phonologiques peuvent aussi mettre en évidence des lacunes importantes sur le plan des habiletés phonologiques orales, comme c'est le cas pour les élèves ayant un trouble langagier (Bishop et Clarkson, 2003).

La mise en œuvre des connaissances phonographiques est certes importante, mais elle demeure insuffisante pour orthographier correctement tous les mots. La mobilisation d'autres connaissances est alors essentielle pour orthographier correctement.

L'apprentissage de l'orthographe lexicale consiste à attirer l'attention de l'apprenant sur la communication orale où l'enseignant s'attèlera à éliminer les confusions phonétiques susceptible de fausser les échanges et d'engendrer des erreurs d'écriture. Pour la communication écrite, l'enseignant mettra l'accent sur la lecture parfaite des textes, l'importance de l'accentuation et le rôle de la ponctuation. L'enseignant fera observer aux apprenants que les correspondances entre les phonèmes et les lettres ; entre syllabe graphique sont loin d'être toujours réversible. Il attirera également l'attention des apprenants sur les distinctions entre homophones et homographe. Il fera observer dans l'enseignement de l'orthographe lexicale, les familles étymologiques à orthographe régulière et d'autre qui présentent des particularités.

Nous allons nous intéresser aux méthodes classiques d'enseignement de l'écriture. Nous noterons que la lecture et l'écriture sont consubstantielles, leurs méthodes d'enseignement sont liées. Glasson et Theriault (1983 ; 35) notent à cet effet que : « Aujourd'hui, on se penche sur des questions fondamentales comme le lien entre le développement de la lecture et celui de l'écriture, l'analyse des habiletés que présuppose l'élaboration de texte ou l'enseignement des stratégies de rédaction ».

2.4.1. La méthode synthétique

Parfois appelée « méthode directe », consiste à passer d'un élément sonore simple (une lettre) à un élément plus complexe. Les sons sont mis en correspondance avec la forme visuelle

des lettres afin que l'enfant puisse rapidement passer d'une lettre à un mot, et finalement à une phrase.

Il est basé sur des éléments simples tels que le son, la lettre, la syllabe pour aller vers des éléments plus complexes. Ici l'acquisition des automatismes se réalise par association et répétition qui joue un rôle important dans ce processus. Afin d'éviter les possibilités de confusion visuelle et auditive, on présente à l'apprenant une seule association de lettre-son à la fois, en prenant soin de commencer par des correspondances régulières. L'apprenant passe ainsi progressivement à l'intérieur de son apprentissage du son à la syllabe, du mot à la phrase et de la phrase au texte. Pour effectuer le passage de la lettre à la syllabe, l'enfant doit faire une synthèse d'élément de base ; ainsi pour écrire « papa » l'enfant doit unir les sons entendus ayant pour corolaire graphique les lettres (p+a+p+a) c'est donc de cette activité de synthèse que provient l'appellation de méthode synthétique. Selon que l'unité choisie sera le phonème, la lettre ou la syllabe nous parlerons d'approches phonétique, alphabétique, syllabique.

2.4.2. L'approche phonétique

Il serait judicieux d'amorcer la présentation de la démarche phonétique en tant qu'approche d'acquisition de l'écriture voire de la lecture dans le processus d'enseignement / apprentissage. A cet effet nous allons nous intéresser à l'enseignement de la phonétique et son apport dans le processus d'acquisition de l'orthographe.

L'enseignement de la phonétique d'une manière générale et de l'alphabet phonétique plus précisément s'applique de plus en plus non seulement en langue maternelle mais aussi en français langue seconde. De nos jours, en effet, l'alphabet phonétique international (API) figure dans la plupart des grammaires scolaires et dans les manuels d'orthographe et de langue française. L'enseignement/apprentissage et la connaissance du dit alphabet sont selon des experts une des voies possibles pour la réduction du fossé entre l'oral et l'écrit.

D'après Pereman et Letesprenger (2007,24) l'alphabet français compte vingt-six lettres (voyelles et consonnes confondues) lesquelles s'éclatent en trente-six phonèmes qui à leur tour génèrent plus d'une centaine de graphèmes. Le fait est qu'un son peut être représenté par plusieurs graphies comme l'indique le tableau ci-après.

Tableau 1 : Représentations de la variation phonique d'une graphie.

Phonétique		Orthographe	
Son	Exemple	Lettre	Exemple
K	[Kɔl]	C	Colle
	[Taks]	X	Taxi
	[Kaki]	K	Kaki
	[Kaotik]	Ch	Chaotique
	[Akerir]	Cq	Acquérir
	[əɔkr]	cc	accord

Inversement, une même graphie peut être représentée par une pluralité de son. Cela signifie que pour une même lettre on peut avoir des façons différentes de prononcer. Le tableau qui va suivre nous permet de mieux l'observer.

Tableau 2 : Représentation de la variation phonique d'une graphie.

Orthographe	Phonétique	
Graphie	Sons	Exemple
Um	[ã]	Humble
	[œ]	Lumbago
	[ɔm]	Référendum

La structure graphique de la langue française repose sur la combinaison de deux composantes : des sons vocaliques et consonantiques. Partant, il serait inapproprié de parler de l'une sans évoquer l'autre. C'est la raison pour laquelle nous allons nous appesantir un tant soit peu sur la composante consonantique du système graphique de la langue française.

L'A.P.I entendu comme alphabet phonétique international distingue dix-sept (17) sons consonantiques que nous n'étudions pas de manière exhaustive, nous n'en présenterons que quelques-uns dans les annexes.

Ce regard panoramique qui nous permis de balayer l'approche phonétique considérée comme pilier important dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale montre à suffisance combien la maîtrise de l'écriture des mots de la langue français exige un travail préalable de fond. Ainsi, pouvons-nous dire, au risque de nous répéter, que le rapprochement entre l'orthographe lexicale et la phonétique conforte l'idée selon laquelle savoir écrire implique une démarche processuelle, méthodique et rigoureuse.

La base de la phonétique est sans aucun doute le son quand la base de l'orthographe est lettre dont le réservoir est indéniablement l'alphabet.

2.4.3. L'approche alphabétique

De prime abord, nous pouvons dire que l'écriture d'une langue, quelle qu'elle soit, exige la connaissance de l'alphabet de ladite langue. On se souvient à cet effet des termes d'analphabétisme pour désigner l'incapacité à lire et à écrire une langue donnée. Le dictionnaire actuel de l'éducation (2000 : 34) conçoit l'alphabet comme l'ensemble de toutes les lettres en usage dans une langue, y compris s'il Ya lieu, les lettres accentuées rangées suivant un ordre convenu, mais à l'exclusion des signes de ponctuation. C'est aussi un répertoire de tous les signes graphiques qu'un code permet de former. Pour les sciences du langage notamment en linguistique, l'alphabet réfère à un ensemble de signes graphiques servant à transcrire les sons d'une langue et classés selon un ordre traditionnel. L'on peut donc retenir que l'alphabet est l'ensemble fini de lettres dont on se sert pour écrire le nombre infini de mots d'une langue donnée. Ce qui caractérise l'alphabet est l'ordre conventionnel dans lequel se suivent les lettres.

Il existe plusieurs types d'alphabets, mais nous intéressons à l'alphabet français. L'alphabet latin est utilisé aujourd'hui pour écrire le français. C'est grâce à celui-ci que nous avons la valeur numérique de l'alphabet français actuel qui est constitué de vingt-six (26) lettres :

- Vingt (20) consonnes au rang des quels : (b, c, d, f, g, h, k, l, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z)
- Six (06) voyelles parmi lesquelles :(a, e, i, o, u, y)

Ces lettres forment au total cinquante-deux (52) caractères puisqu'elles possèdent une graphie en majuscule et une autre en minuscule : A/a ; D/d ; S/s etc.

L'alphabet, en l'occurrence l'alphabet français, s'est également enrichi de signe de ponctuation. L'on s'emploie à définir la ponctuation comme un outil linguistique de structuration d'un texte en découpant selon la logique syntaxique, les pauses et les nuances nécessaires à l'expression des idées par un ensemble de signes graphiques. Les grammairiens s'accordent aujourd'hui pour définir quatre catégories de signes en matière de ponctuation : les signes pauxaux, les signes mélodiques, les signes d'insertion et les signes ou moyens d'avertissement. Caput (1991 : 200).

En plus de la ponctuation, l'alphabet français s'est aussi enrichi des accents : grave(è), aigu(é), circonflexe(ê), le tréma (e). Au sujet de l'accentuation, Thimonier et Desmeuzes (1997 : 31) estiment que : « La règle générale qui permet d'opérer en toute circonstance une accentuation rigoureuse ne peut être mise en évidence que par un exercice bien conduit de syllabation graphique. D'où l'importance des règles de syllabation et la nécessité d'entraîner constamment les élèves à syllaber ».

Cette pensée des co-auteurs de l'orthographe raisonnée arrive à point nommé dans la mesure où elle nous sert de transition pour passer de l'approche alphabétique à l'approche syllabique qui participe du processus de l'enseignement/apprentissage de l'écriture et par contrecoup de l'orthographe.

2.4.4. L'approche syllabique

C'est une méthode dans laquelle les enfants composent des syllabes à partir de lettres, ce qui leur permet ensuite de lire les mots.

La méthode syllabique s'appuie sur une compréhension profonde des syllabes. Les enfants apprennent à regrouper les lettres pour créer des syllabes et, à leur tour, des mots. Dans cette méthode, l'enfant est formé à lire par groupes de lettres qui se trouvent dans un mot ou des sons associés à un certain groupe de lettres. Les enfants apprennent comment diviser les mots en syllabes pour faciliter la lecture.

Le mot ou unité lexicale, peut-être le résultat ou la conséquence d'une séquence trilogique. Cela signifie que la construction du mot obéit à trois logiques indissociables, interdépendantes et consécutives à savoir :

- La logique phonologique qui est l'apanage du son ou phonème ;
- La logique alphabétique qui met l'accent sur la lettre ou graphème ;
- La logique syllabique qui s'intéresse à la syllabe ou syllabème ;

Etant donné que nous avons déjà vu les deux premières logiques, nous allons donc faire une halte au niveau de la logique syllabique en nous intéressant nécessairement à la définition ainsi qu'à la typologie.

Du grec *Syllabè*, la syllabe renvoie étymologiquement aux groupements de lettre ou à un groupe de lettres formant un mot, permettant ainsi la prononciation correcte du mot et plus loin la maîtrise de sa configuration graphique.

Pour Le *Dictionnaire Encarta*, la syllabe désigne, en linguistique, cette unité phonétique transcrite en une ou plusieurs lettres, mais prononcée d'une seule émission de voix.

Le *Dictionnaire* actuel de l'éducation définit la syllabe comme une unité phonétique ou d'écriture constituée de voyelles et de consonnes se prononçant d'un seul tenant ; autrement dit, c'est une unité phonétique appartenant au niveau immédiatement supérieur à celui du phonème et constituée d'un seul phonème ou d'un noyau syllabique (souvent une voyelle) et un ou plusieurs phonèmes. On distingue de ce fait deux types de syllabes à savoir

- Les syllabes fermées qui se terminent par une consonne prononcée. Exemple : captif.
- Les syllabes ouvertes qui se terminent par une voyelle prononcée. Exemple : vendu.

L'approche syllabique en tant que méthode d'apprentissage de l'écriture et même de la lecture considère la syllabe comme un niveau important d'analyse et de reconnaissance des mots (écrites) et (oraux). Son postulat de base est que l'enfant ne lira et n'écrira que les mots composés de syllabes connues.

En résumé, nous pouvons dire que la conception sous-jacente aux méthodes synthétiques est que tout enfant qui veut bien orthographier doit d'abord passer par la phase d'acquisition du mécanisme des relations sons, lettres, syllabes. La maîtrise de ce mécanisme garantit inéluctablement la compétence d'écriture de l'apprenant.

Les méthodes synthétiques sont assurément celle dont la combinaison des éléments plus simples permet de mieux garantir la construction favorable des éléments plus complexes. C'est donc cela qui justifie le passage dans notre réflexion des méthodes synthétiques aux méthodes analytiques.

2.4.5. Des méthodes analytiques

La méthode analytique étudie systématiquement l'infrastructure de code de langue. Les enfants apprennent à établir un lien entre les lettres et leurs sons individuels, ce qui leur permet ensuite de traiter des mots entiers. Les enfants aux prises avec cette doivent se concentrer sur les sons des phonèmes dans chaque mot et identifier la correspondance entre lettres et sons associés pour lire correctement. La principale caractéristique de cette méthode est que les élèves sont formés pour lire des mots qu'ils n'ont jamais rencontrés auparavant. Liée à cela, la technique encourage particulièrement une lecture fluide, une application pratique de ce que le lecteur a appris et des capacités de décodage poussées. La méthode analytique est également la plus couramment employée dans les programmes scolaires français, et elle est proposée aux enfants à partir de la fin du primaire.

Le principe de base du modèle analytique veut que l'on parte des éléments complexes pour aller à des éléments de plus en plus simples.

L'élément complexe est soit le récit, soit la phrase, soit le mot, et il est fragmenté pour conduire à l'étude de la syllabe, du son, et de la lettre. Les éléments sont dits complexes du point de vue de la langue, mais ce sont des éléments les mieux connus de l'apprenant.

Le tableau ci-dessous peut résumer cette idée :

Élément complexe —> éléments simples

Texte, récit, phrase, mot —> sons, lettre, syllabes

L'approche analytique est préoccupée par la signification c'est-à-dire le sens par rapport à l'approche synthétique. Son point de départ est le concret qui mène à l'abstrait, la signification prévaut sur le signe. Ce modèle semble plus efficace en lecture qu'en écriture dans la mesure où il permet à l'apprenant de verbaliser aisément que d'écrire correctement. Etant d'ailleurs entendu qu'il est plus courant de rencontrer des apprenants qui s'expriment couramment à l'oral mais moins à l'écrit à la faveur de leur environnement linguistique.

L'enfant apprend globalement des mots ou des phrases et, en dégagant les ressemblances et les différences entre les mots, il découvre les unités inférieures (syllabes, lettres). La démarche intellectuelle demandée à l'enfant est l'analyse de la phrase et du mot pour découvrir des relations entre le code oral et le code écrit, d'où l'appellation méthode analytique. Comme l'accent est mis davantage sur la signification, les approches qui découlent de cette méthode sont également dites « idéographiques » tel que le suggèrent les auteurs Glasson et Thiéroult (1983 : p.39).

2.4.6. La méthode globale

La méthode globale est une expression qui a deux significations distinctes : En pédagogie, c'est une méthode naturelle incluant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture fondée notamment sur les centres d'intérêt. Conçu au début du XXe siècle par Ovide Decroly, un médecin, pédagogue et psychologue belge, elle a été complétée par la suite par d'autres pédagogues. Elle consiste à enseigner la lecture des mots sans passer par l'apprentissage de la lecture automatisé et oral des lettres et des syllabes.

Du point de vue pédagogique, la méthode globale d'Ovide Decroly se fonde sur des phénomènes de globalisation à la suite de la perception syncrétique de l'enfant. Decroly résume l'activité globaliste ainsi : « Elle fait le pont entre l'activité instinctive et l'activité intelligente supérieure. Elle fonctionne spontanément chez les enfants et permet des acquisitions importantes telles que le langage, la connaissance, les connaissances sur le milieu matériel, vivant, social, et aussi l'adaptation à une série d'activité. La mère l'utilise inconsciemment pour éduquer l'enfant et lui faire acquérir diverses techniques importantes, notamment le langage. Elle peut être appliquée non seulement dans l'initiation aux techniques (lecture, écriture, orthographe) mais aussi aux branches de connaissances relatives à la nature et l'homme (science naturelles, histoire, géographie) et à l'expression de ses connaissances dans la langue maternelle ou une autre langue... ».

Une des principales contributions de Decroly a été de montrer l'importance des « centres d'intérêt » de l'enfant dans son apprentissage de la lecture. Les syllabes et les lettres isolées

comme dans la méthode syllabique ne suffisent pas à elles seules pour que l'enfant reconnaisse spontanément et rapidement un mot. Il est nécessaire de retenir son attention par des mots ou des phrases en rapport avec ses goûts et ses habitudes familière. Il y a une relation entre le décodage et l'intérêt de l'enfant.

Les trois principes de la méthode de Decroly sont : observation, expression, association. Ce qui permet à l'enfant d'observer, le monde qui l'entoure, de s'exprimer sur ses objets passés et surtout actuel, et d'associer les expériences de chacun entre eux en les conciliant avec une recherche documentaire, soit en pratiquant une méthode.

2.5. Enseignement-apprentissages de l'orthographe selon l'approche par compétences (APC)

L'A.P.C est la méthode d'enseignement-apprentissage du programme actuel d'enseignement du français au Cameroun. Dans *le guide pédagogique du français de 6^{ème} et 5^{ème}* (2023), l'APC envisage l'apprentissage du français autour du développement progressif de quelques compétences langagières de base (écouter, parler, lire et écrire) sans séparer les apprentissages des situations dans lesquels ils seront réinvestis. Elle propose un parcours en plusieurs étapes jalonnées par différents niveaux de développement des aptitudes permettant d'écouter, de parler, de lire et d'écrire. Le manuel comporte six modules organisés autour de domaines de vie en lien avec l'environnement, la vie économique, le bien-être et la santé, les médias et la communication. Chaque module se déroule en six semaines, dont trois semaines d'apprentissages notionnels, une semaine d'apprentissage de l'intégration, une semaine d'évaluation et une semaine de compte-rendu et remédiation.

L'apprentissage de l'orthographe consiste pour l'apprenant à s'approprier la graphie correcte des mots de la langue française. Les cours devront prendre en compte les différentes composantes de l'orthographe. Pour préparer une leçon d'orthographe selon l'APC (*Guide pédagogique*)

Il faut :

- Les Compétences générales

Elles sont surtout d'ordre linguistique. Les cours d'orthographe offrent à l'élève l'occasion de découvrir la graphie correcte des mots ou de corriger les erreurs, en vue d'améliorer la qualité de ses productions écrites.

- Choix des leçons

Les leçons sont choisies en fonction du programme officiel, du module et du projet pédagogique.

- Choix du corpus

Le corpus doit être un texte bien écrit ou un document sonore parfaitement compréhensible par les apprenants.

- Formulation de la compétence attendue

L'enseignant doit, dans sa préparation, fixer la compétence à acquérir par les élèves. Certaines leçons d'orthographe sont des adjuvants à la réalisation de la compétence du module. Par conséquent, elles ne sont pas directement adossées à des situations de vie. L'apprentissage de l'orthographe selon l'APC suit une démarche structurée en six étapes.

1- Découverte du fait orthographique à étudier

L'enseignant propose un corpus permettant aux apprenants de mettre en exergue les phénomènes orthographiques à étudier.

2- Analyse du phénomène à étudier (individuellement ou en groupes)

- Repérage à partir des questions précises ;
- Manipulations à partir des consignes précises données par le professeur. Ces manipulations permettent à l'élève de mettre en évidence le fonctionnement de telle ou telle structure.

Il peut procéder par diverses opérations : transformation, substitution, permutation, déplacement, adjonction, addition, suppression, expansion.

3- Confrontation des différentes réponses.

Les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses pour permettre aux uns et aux autres de constater leurs erreurs et de les corriger.

4- Formulation de la (des) règle (s)

Enoncés et améliorés, les résultats des manipulations sont notés par les élèves sous forme de règles.

5- Consolidation (exercices d'application) :

Les apprenants sont soumis à des exercices consistant à appliquer les règles pour mieux les assimiler et les consolider.

6- Intégration

Les élèves s'exercent au réinvestissement des règles retenues dans des exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant (de la simple identification à la production orale ou écrite). Pour mieux comprendre l'apprentissage de l'orthographe, nous allons présenter son historique, ainsi que son apparition dans l'enseignement

Compétence attendue : Etant donné les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, l'apprenant devra exploiter judicieusement le texte à lire en vue d'écrire correctement les mots relevés lors de ses productions écrites en faisant appel aux règles d'orthographe et de grammaire étudiées en classe.

Corpus : extrait de l'œuvre *les Bimanes* de Severin Cécile Abéga, page 18

Tableau 4 : Description de la séance selon l'APC

Etapes de la séance	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
Découverte de la situation problème	15mn	Contexte compétence formulée Objet de la séance	La compétence attendue.	-L'enseignant procède au questionnement des apprenants. -Quel est le problème à résoudre pour trouver le contexte ? -Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Sur quoi allons-nous prendre appui pour résoudre notre problème ? Pour identifier l'objet de la séance
Traitement de la situation problème	10mn	Texte		Lecture silencieuse des élèves précédée de la lecture magistrale de l'enseignant, Relevez pendant que vous lisez les mots nouveaux pour vous ; les mots dont vous ne saviez pas l'orthographe ; les mots à orthographe difficile Proposez chacun un résumé de l'extrait lu.
Confrontation	10mn	Texte		Chaque apprenant lit les mots relevés lors de la lecture du texte ainsi que le résumé de celui-ci. L'enseignant prendra le soin de vérifier l'effectivité du travail des apprenants.
Règle				L'enseignant recense certains des mots retenus par les apprenants dans leurs cahiers-lexique et propose d'en faire une dictée copie pour l'ensemble des apprenants. Les erreurs seront corrigées par les apprenants
Consolidation				Dictée des mots du texte.

De ce qui précède nous retenons la méthode d'enseignement-apprentissage Globale Descroly et syllabique de Stuber car elles sont toutes deux des méthodes phonétiques. Elles font le lien entre lettre et sons. La méthode globale part du tout (du mot) pour aller à la partie (la syllabe). La méthode syllabique fait le chemin inverse : elle part de la partie pour aller vers le tout. Dans la méthode globale nous avons retenu les étapes suivantes : l'observation, l'expression et l'association qui serviront d'indicateur. Quant à la méthode syllabique nous avons retenu la démarche qui nous servira d'indice.

Tableau 5 : Opérationnalisation des variables

Variable indépendante (VI)	Indicateurs	Indices	Variable dépendante (VD)	Indicateurs	Indices
L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale	VI1: l'observation du corpus	-Découverte et exploration par les apprenants -observation des mots - mémorisation des mots -	Performance des apprenants en correction orthographique	VD1 : capacité à bien orthographier les mots	-Maitrise des homophones. -Maitrise de la coupure des mots -Maitrise des majuscules/minuscules
	VI2 : l'expression /prononciation	- Lecture du texte par les apprenants -reproduction des mots -Exercice de lecture		VD2 : maitrise des signes de ponctuation	-Bonne élocution -maitrise des accents -maitrise des apostrophes
	VI3 : l'association des expériences des apprenants	-Travail de groupe -Exercice d'écriture -Dictée des mots		VD3: Favorise la production écrite	-Bonne utilisation de lettres muettes -Bonne utilisation des lettres doubles -Bonne utilisation des mots composés

VI4 : Dispositif mise en œuvre	-Lecture -Jeu	VD4 : favorise l'amélioration des productions	-bonne production écrite -maitrise des incidences sémantiques
--------------------------------	------------------	---	--

Tableau 6 : Données synoptiques

Thème : L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants en correction orthographique : cas du sous cycle d'observation au Lycée d'Abang-Nkongoa.		
Question principale / Question spécifique	Objectif général/Objectif spécifique	Hypothèse générale/Hypothèse spécifique
QR : comment l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale améliore-t-elle les performances en correction orthographique ?	OG : montrer comment l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer les performances en correction orthographique.	HR : L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer les performances en correction orthographique.
QS1 : quelle est l'influence de l'observation sur l'écriture permet-elle de bien orthographier les mots ?	OS1 : montrer que l'observation permet de bien orthographier les mots.	HS1 : L'observation permet de bien orthographier les mots.
QS2 : l'expression contribue-t-elle à la maîtrise des signes de ponctuation ?	OS2 : montrer comment l'expression favorise la maîtrise des signes de ponctuation.	HS2 : L'expression permet de maîtriser les signes de ponctuation.
QS3 : l'association des apprenants permet-elle d'améliorer les productions écrites ?	OS3 : montrer que l'association des apprenants permet d'améliorer les productions écrites.	HS3 : L'association des apprenants permet d'améliorer les productions écrites.
QS4 : quels dispositifs mettre en œuvre pour améliorer les performances des apprenants du sous cycle d'observation en correction orthographique ?	OS4 : montrer que les dispositifs de lecture et ludique permettent de contribuer à l'amélioration des performances en correction orthographique.	HS4 : Via la lecture et les activités ludiques les performances en correction orthographique peuvent être améliorées.

Ce chapitre a permis d'analyser les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale comme variable indépendante susceptible d'influencer les performances en correction orthographique des apprenants du sous-cycle d'observation. Ce tour d'horizon a révélé la complexité des mécanismes en jeu dans l'acquisition de l'orthographe lexicale. D'où la nécessité de combiner diverses méthodes d'enseignement afin d'optimiser les apprentissages en orthographe des élèves du sous cycle d'observation.

CHAPITRE 3 : DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE D'ENQUÊTE

La méthodologie est « l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique ». Angers (2014). Elle constitue un moment crucial de la recherche. Elle est donc un moment important dans la recherche car elle nous permet d'établir le rapprochement entre la thématique de l'étude et les données en présence sur le terrain. En effet, dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie et les techniques de recherche. En d'autres termes, il sera question de déterminer les types de recherche, apporter des précisions sur la population d'étude, définir la méthode d'échantillonnage, décrire l'instrument de collecte de données, valider l'instrument de collecte de données, explication de la procédure de collecte des données et la description de l'analyse de recherche puis identifier la population cible, ensuite exposé les procédures d'échantillonnage et enfin les techniques de recherche.

3.1. Type de recherche

Amin (2005), définit la recherche comme un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données dans le but de fournir ou de trouver des réponses à certains problèmes sociaux. Allant toujours dans le même sillage, Angers (1992), définit plusieurs types de recherches qui varient selon les critères tels que l'intention, le prélèvement, le temps, l'espace, le site, la représentativité, la spécificité et la visée. Pour ce qui nous concerne, nous l'avons situé par rapport aux critères tels que l'intention, le prélèvement et la visée. Notre recherche, de type exploratoire se veut à qualitative. En ce qui nous concerne, notre recherche adopte une approche qualitative de type exploratoire et descriptif. Dans l'approche qualitative, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier qu'il ambitionne de comprendre et non de démontrer, de prouver ou de contrôler. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description, de l'interprétation et de l'appréciation du contexte et du phénomène tel qu'il se présente. La méthode qualitative fournit des données de contenu, et non des données chiffrées.

3.1.1. Justification de l'approche qualitative

Notre sujet qui porte sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et performance des apprenants du sous cycle d'observation en correction orthographique implique des processus cognitifs et didactiques complexes qui nécessitent une analyse approfondie des pratiques et des interactions. Cette approche est donc indispensable pour atteindre les objectifs de notre recherche donc le but est de comprendre les mécanismes d'enseignement-

apprentissage et identifier les difficultés spécifiques des apprenants. Aussi, le contexte de l'étude (milieu scolaire) nécessite une observation directe des pratiques pédagogiques.

3.1.2. Caractéristique de la recherche exploratoire

Notre recherche exploratoire vise à :

- Observer des pratiques d'enseignement-apprentissage ;
- Identifier les types d'erreurs commises par l'apprenant ;
- Analysées les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants ;
- comprendre des difficultés d'apprentissage des apprenants.

La recherche qualitative permet selon Ekotto Abaayo (2017, P.51) d'analyser des situations didactiques enregistrées et décryptées dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété de leur niveau interprétatif.

3.2. Site de l'étude

3.2.1. Présentation du site géographique

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche, nous avons besoin de nous appuyer sur des données réelles recueillies sur un site d'étude. Nkongoa, situé dans **Présentation du cadre géographique** Notre étude se déroule au Lycée d'Abang- la région du Centre du Cameroun. **Ce choix s'explique par plusieurs facteurs stratégiques :**

- **Accessibilité** : Proximité géographique facilitant les observations répétées
- **Représentativité** : Établissement public représentatif du système éducatif camerounais
- **Collaboration institutionnelle** : Accord de collaboration avec l'administration
- **Diversité des profils** : Présence d'élèves aux profils socio-économiques variés

3.2.2. Caractéristiques de l'établissement

- **Statut** : Établissement public d'enseignement secondaire
- **Effectifs** : Environ ... nombre d'élèves répartis dans les différents niveaux
- **Corps enseignant** : nombre d'enseignants dont ... nombre de professeurs de français
- **Infrastructure** : nombre de salles de classe, bibliothèque, Salle d'informatique.

Notre domaine d'étude a pour point d'ancrage la didactique du FLS et se consacre davantage à la didactique de l'orthographe lexicale précisément via les productions écrites des

3.3. Présentation du cadre géographique

3.3.1. Population de l'étude

Tsafack (2004, p.7) définit la population comme « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations » ; Rongers (1979, p.63) quant à lui l'a défini comme étant « l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon ».

Pour Angers (1992), la population est « l'ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation ». On peut donc conclure que la population est un ensemble d'éléments partageant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations.

Pour circonscrire notre population d'étude, nous allons mener notre enquête au lycée d'Abang-Nkongoa. Dans cet établissement, nous allons nous intéresser aux classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Notre échantillon représentatif de la population est délimité au sortir d'une première descente sur le terrain qui nous donnera une idée sur l'effectif général de notre population d'étude.

Elle désigne l'ensemble des individus sur lequel l'étude est menée, en d'autres termes, l'ensemble d'individus soumis à une étude statistique. Elle est considérée comme l'univers à partir duquel l'échantillon est constitué. On distingue la population cible et la population accessible. Notre population d'étude est les enseignants et les apprenants du lycée d'Abang-Nkongoa.

3.3.2. Population cible

La population cible est l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur applique son enquête pour analyser un fait observé afin de confirmer ou infirmer des hypothèses de recherche. Elle se définit comme un groupe de personnes susceptibles avec justesse, précision et scientificité. Notre population cible est constituée de tous les élèves du sous cycle d'observation notamment les élèves des classes de 6^{ème} et 5^{ème}, ainsi que leurs enseignants de français intervenant intervenants à ces deux niveaux dans l'établissement visité. On entend par population-cible le public visé dans le cadre d'une recherche relativement à notre travail, notre

dévolu a été jeté sur les élèves de 6^{ème} du lycée d'Abang-Nkongoa. Le choix de cette population-cible est lié au fait qu'elle se trouve à l'aube d'un nouveau cycle d'enseignement-apprentissage et c'est à ce niveau que l'on fixe dans l'esprit de l'apprenant des savoirs, savoir-faire et savoir être qui lui serviront tout au long de son cursus, voire tout au long de sa vie. Ceci se trouve d'ailleurs affranchi par les objectifs de l'enseignement du français au sous-cycle d'observation respectivement en 6^{ème}.

Tableau 7 : Répartition de la population cible des élèves

Classes	Établissement	Nombre de filles	Nombre de garçons	Effectifs des classes
6 ^{ème} 1	Lycée d'Abang-Nkongoa	32	18	50
6 ^{ème} 2	LAN	33	22	50
5 ^{ème} 1	LAN	40	25	55
Taux		105	65	170

Notre population cible élève est constitué de trois classe (6^{ème} et 5^{ème}) reparties en 105 filles et 65 garçons pour les trois classes.

Tableau 8 : Répartition de la population cible des enseignants

Etablissement	Femme	Homme	Total
LAN	04	02	06

La population cible des enseignants est constituée de six enseignants : quatre femmes et deux hommes. Comme chez les élèves on observe également une forte présence féminine. Ces enseignants sont tous des enseignants de français. Notre choix s'est porté sur eux parce qu'ils tiennent l'une des classes du sous cycle d'observation.

3.3.3. La population accessible

C'est l'ensemble des personnes que le chercheur peut atteindre facilement pendant ses investigations de terrain. Elle obéit à un certain nombre d'exigences telles que la proximité, l'accessibilité et la disponibilité dans la période impartie. Dans notre cas il s'agit des chefs d'établissement visités, des deux groupes d'élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} du lycée d'Abang-Nkongoa et des enseignants intervenants dans ces classes.

Elle désigne l'ensemble des sujets disponibles pour notre étude. C'est l'ensemble des personnes tiré de la population cible que le chercheur peut facilement approcher et atteindre au

cours de son investigation sur le terrain. Elle est constituée des enseignants de français et des élèves de la classe de 6^{ème} du Lycée d'Abang-Nkongoa.

3.5. L'échantillonnage

L'échantillonnage est la technique qui consiste à choisir un groupe d'individus appelé échantillon dans une population mère. Ce dernier ne constitue pas la population totale du milieu d'étude mais la population sur laquelle doit porter l'étude.

Il est question pour nous de présenter la démarche qui permet non seulement de circonscrire la population de l'étude à un nombre facilement manipulable, mais aussi de limiter la recherche à des dimensions réalistes et opérationnelles. Pour conduire à bien notre recherche, le choix s'est porté dans la région du centre, précisément au Lycée d'Abang-Nkongoa (Mfou). Ce cadre nous a semblé le plus accessible.

En ce qui concerne la technique, elle se définit comme l'ensemble des procédés d'un art, d'une science ou d'un métier. Pour notre étude, nous utiliserons la technique probabiliste avec échantillonnage aléatoire qui nous permettra de tirer les conclusions au sujet d'un tout, en examinant qu'une partie.

Compte tenu des contraintes liées aux temps et à la disponibilité des membres concernés, nous avons fini par choisir la classe de 6^{ème1 ET 2} et 5^{ème} compte tenu de leur disponibilité à pouvoir nous aider.

3.6. L'échantillon

L'échantillon est aussi la partie de la population cible disponible et représentative sur laquelle le chercheur mène son étude. Nous dirons donc que notre échantillon est égal à notre population cible.

L'échantillon est le sous ensemble d'une population à partir duquel on tente de généraliser les valeurs obtenues ou mesurées. La caractéristique fondamentale de l'échantillon est d'être représentative. Nous avons préféré travailler sur un échantillon parce qu'il est difficile de travailler sur toute une population.

Notre échantillon est stratifié et comprend :

Catégorie	Effectif	Critères de sélection
Élèves de 6ème	30	Répartition équilibrée par sexe et niveau
Élèves de 5ème	30	Répartition équilibrée par sexe et niveau
Enseignants	4	Expérience variée (2-15 ans)
Total	64	

Nous avons utilisé l'échantillonnage par quotas, ici l'échantillon est sélectionné de manière à ce que certaines caractéristiques soient représentées dans des proportions spécifiques. Notre échantillon est stratifié et comprend :

- **Stratification par niveau** : 50% de 6^{ème} , 50% de 5^{ème}
- **Stratification par genre** : Respect de la répartition filles/garçons
- **Stratification par performance** : Inclusion d'élèves de différents niveaux

3.7. Présentation et Description des instruments de collecte des données

Pour collecter nos données nous avons utilisé une grille d'observation et d'analyse.

3.7.1. L'observation

Elle consiste à observer le fait et à découvrir tous les facteurs qui le composent ou qui l'influence. Elle est pratiquée à l'aide des sens de perception ou d'instrument spécifique. L'observation se situe à la base des connaissances et est dotée d'une certaine spontanéité. Elle est aussi pour, reprendre Quivy et Campenhoudt (1995), celle où le chercheur procède directement, lui-même au recueil d'informations sans s'adresser aux sujets. Le chercheur ici est en contact direct avec la réalité. Cette disposition favorise l'accès aux comportements et aux contextes dans lesquels interagissent les différents acteurs sociaux. Elle consiste à observer scientifiquement un fait au moyen d'une grille d'observation. Bernard (1986), la définit comme : « la constatations d'un fait à l'aide de moyens d'investigation et d'étude appropriée à cette constatations ».

Cette observation peut se faire directement par le chercheur lui-même ou indirectement à l'aide des documents recueillis d'autres. Dans cadre de cette étude, il s'agira de faire une observation directe par le chercheur. Nous avons effectué notre investigation portant sur les méthodes les plus utilisées au secondaire en utilisant une grille d'observation basée sur l'observation non participative. L'objectif principal parti est de présenter les méthodes que les enseignants utilisent habituellement dans les classes durant une Leçon d'orthographe au secondaire. Ceci dans le but de les décrire et de les analyser. Nous avons choisi d'observer une leçon d'orthographe portant sur les homophones lexicaux air/aire/ère ; sol/sole/saule dans la classe de 6^{ème}.

L'observation portait principalement sur la démarche de l'enseignant et l'attitude des apprenants. Ceci dans le but d'analyser la pratique pédagogique et définir les stratégies utilisées

par cet enseignant. À cet effet, nous avons observé cette leçon à l'aide d'une grille d'observation. Cette grille d'observation est constituée des items permettant d'orienter l'observation vers des points relatifs à cette étude. L'observation s'est déroulée le 26 Février 2025 à 10h et a durée 55 minutes (la présentation des résultats se fera au chapitre suivant). Nous avons ainsi observé les leçons de français en 6^{ème} et 5^{ème}. Ces observations ont été orientées sur la méthode d'enseignement-apprentissage de l'enseignant.

Pour mieux répondre aux attentes des apprenants et de savoir ce qui peut être adapté pour eux, il faut prendre connaissance de ce qui se passe en termes de pratique scolaire. C'est ce qui justifie que nous ayons pris l'option d'observer les cours tant dans le domaine du français qui le nôtre. Nous allons rendre compte des observations faites pendant nos stages d'observation.

Dont les caractéristiques dont les caractéristiques sont les suivantes :

- **Dimension pédagogique** : Méthodes, supports, interactions
- **Dimension didactique** : Progression, évaluation, différenciation
- **Dimension relationnelle** : Communication, motivation, participation

Tableau 9 : Grille d'observation d'une leçon d'une leçon d'orthographe

Grille d'observation d'une leçon d'orthographe

Module4 :

Classe : 6^{ème}

Titre de la leçon :

Savoir à acquérir :

Corpus :

Etape de la leçon	Indices	Oui ()	Non (x)
1. L'observation des mots du corpus	-Présentation de l'objectif	+	
	-présentation du corpus	+	
	-observation des mots du corpus		x
	-mémorisation des mots du corpus		x
	-Lecture du corpus	++	
	Total		x
2. Expression	-Découverte de la consigne de travail	+	
	-Lecture des mots par les apprenants		x

	Exercice de lecture par les apprenants	+	
	- formation des groupes de lecture par l'enseignant	+	
	-synthèse		x
	Total		
3. Association des expériences des apprenants	-Appréciation des productions des apprenants par l'enseignant	+	
	-confrontation des différents groupes de travail	+	
	-Exercice d'écriture par les apprenants	+	
	-Exercice de production libre par les apprenants		x
	Total		

La lecture de ce tableau nous laisse croire qu'au niveau de la démarche d'enseignement, l'enseignant adopte la démarche de l'APC/ESV.

- Observation du cours d'orthographe

Les cours d'orthographe tels que nous les avons observés se font sur les bases de la méthode pédagogique APC- ESV (approche par les compétences avec entrée par les situations de vie). Selon cette approche, toutes les leçons se déroulent pendant cinquante-cinq minutes (55) répartie en module (Six modules) à savoir : vie familiale et socioculturelle, citoyenneté et environnement, vie économique, bien-être et santé, médias et communication. Les cours sont menés dans la pratique par la méthode intuitive. Ici on va de la manipulation d'un corpus relatif à une situation de vie. Corpus qui comporte en lui les réalités à mettre en évidence. Cette manipulation permet aux apprenants de se rendre compte de la réalité à mettre en évidence. Cette manipulation varie en fonction du type de cours et de la complexité de l'élément à enseigné. Cette étape capitale pour faire acquérir une notion se doit d'être bien menée avec la participation des apprenants qui identifieront les notions en fonction du questionnement de l'enseignement.

Après cette étape de manipulation il est dégagé avec les apprenants les règles qui régissent la réalité enseignée. Une participation des apprenants est sollicitée dans cette étape car c'est cette déduction qui montre que le message est bien passé. Un "retenons" est donné aux apprenants après une consolidation est faite pour mesurer l'atteinte des objectifs. A cet exercice un autre exercice peut être ajouté à faire à la maison. Notons pour terminer que la tranche horaire réservée au cours d'orthographe est de 55minutes. Le changement de paradigme qui découle de l'APC-ESG induit de nouvelles démarches dans les méthodes

d'enseignement/apprentissage. La démarche générale se décline en six étapes malgré les variantes dues à la spécificité de certains exercices.

- Découverte et mise en relief de la situation –problème : découverte des consignes et des tâches.
- Traitement de la situation problème (individuellement ou en groupe) : identification/repérage à partir des questions précises, manipulation du corpus/texte à partir des consignes données par le professeur, en vue de résoudre la situation problème.
- Confrontation des réponses : à cette étape, sous la conduite du professeur, les apprenants présentent, en les justifiant, les résultats de leurs analyses. Les apprenants prennent conscience de leurs erreurs et les corrigent par eux-mêmes.
- Formulation de la/des règles(s) : Au terme de l'activité précédente, les apprenants formulent ce qui, après correction, doit être retenu comme règle et consigné au tableau puis dans leurs cahiers.
- Consolidation : le professeur propose aux apprenants des exercices d'application oraux ou écrits pour renforcer la compétence acquise.
- Intégration à mi-parcours : il s'agit ici des exercices d'intégration qui se déroulent, à mi-parcours : il s'agit ici des exercices d'apprentissage des savoirs notionnels, lorsque cela est nécessaire, pour aider à installer les compétences (il s'agit des compétences de base qui vont de pallier en pallier. Par exemple on ne peut produire un texte narratif complet sans la maîtrise de la description, du dialogue...) en production écrite ou orale.

En effet, au cours de l'observation faite au lycée d'Abang-Nkongoa en classe de 6^{ème} et 5^{ème}, l'enseignant nous a fait preuve d'une bonne conduite professorale. Avant de commencer son cours, il s'assurait que la date était portée à l'extrême droite du tableau. Ensuite, il portait le titre de la leçon au tableau de telle sorte que les apprenants puissent savoir de quoi il est question. Il maîtrisait le nom de ses élèves qu'il appelait à tour de rôle lorsqu'une question était posée et nécessitait une réponse. Il faisait parler tous les élèves sans distinction c'est-à-dire que tous les élèves avaient le même droit à la parole, d'où la régularité des échanges. L'enseignant essayait d'accorder plus du temps en classe pour corriger les devoirs car pour lui, les exercices de classe étaient les meilleurs pour mieux gérer les apprentissages. Sur ce, s'assurait de la compréhension de ceux-ci.

En 6^{ème} nous avons observé une leçon portant sur les Homophones lexicaux air/aire/ère ; sol/sole/Saule. L'enseignant commence par présenter l'objectif de la leçon aux

apprenants, ensuite il porte le corpus au tableau qu'il fera lire aux apprenants. Ensuite il met les consignes de travail au tableau et repartit les apprenants en groupe. Après avoir repartit les tâches apprenants, ce dernier s'assure que les apprenants travaillent. A la fin de la leçon, l'enseignant a donné un exercice d'application afin de rassurer que ces derniers ont bien assimilés les notions abordées.

En 5^{ème} nous avons observé une leçon d'orthographe portant sur la formation des mots, après avoir mis l'objectif et le corpus au tableau, l'enseignant fait observer les mots soulignés aux apprenants. Pour mieux répondre aux attentes des apprenants et de savoir ce qui peut être adapté pour eux, il faut prendre connaissance de ce qui se passe en termes de pratique scolaire. C'est ce qui justifie que nous ayons pris l'option d'observer les cours tant dans le domaine du français qui est le nôtre. Nous allons rendre compte des observations faites pendant nos stages pratiques.

Fiche de préparation d'une leçon

Module 3 : Citoyenneté et environnement

Nature de la leçon : Orthographe

Titre de la leçon : les homophones lexicaux

Durée : 55mn

O.A : utiliser correctement les homophones lexicaux.

Corpus :

Notre ère est sujette à plusieurs problèmes environnementaux. L'air est de plus en plus pollué et toutes les aires géographiques du monde connaissent une dégradation de l'environnement avec pour conséquences les changements climatiques.

Tableau 10 : Fiche de préparation d'une leçon

Étape de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
Découverte du fait orthographique à étudier.	5mn	On attend de nos d'utiliser correctement les homophones lexicaux dans un texte.	Corpus	-Lisez attentivement le texte. -qu'attend-on de vous ?
Analyse du fait orthographique à étudier.	15mn		Corpus	1-les mots soulignés ont un trait en commun, le quel ? E 2-Ces mots ont-ils la même signification ? 3-Comment appelle-t-on ce genre de mot ?
Confrontation	5mn	1- Ils se prononcent de la même façon 2- Ces mots n'ont pas la même signification 3- Les homophones lexicaux.		
Formulation des règles	5mn	Retenons : Les homophones lexicaux sont des mots qui se prononcent de la même manière. Ils n'ont pas la même signification. Exemple : -air : mélange gazeux constituant l'atmosphère. -aires : surface -ère : époque.		Qu'appelle-t-on homophones lexicaux ?
Consolidation	10mn		Consigne	TAF : emploi trois homophones lexicaux de ton choix dans une phrase.

3.7.2. Grille L'analyse

La grille nous a permis d'obtenir un aperçu de la pratique de l'orthographe en pratique de classe. Autrement dit, nous avons pu obtenir un profil du type de tutorat mise en œuvre par les sujets lors de leurs interventions pendant Apprentissage de l'orthographe et leurs effets. De ce fait, il est attribué à chacune des modalités un code correspondant à une lettre romaine respectivement C1, C2, C3...A. Chaque lettre capitale est adjoint un chiffre, de manière *crescendo*, selon que l'on se trouve dans la lettre correspondant à une modalité pour désigner les différents indicateurs de celle-ci. Chaque indicateur de cette grille est analysé au regard des discours issus des entretiens. Ainsi, pour chaque rubrique, il est donné de quoter (en cochant dans le case correspondante) :

- [0] si le fait est absent
- [1-5] s'il est présent, c'est-à-dire de très faible à parfaitement visible.
- La cotation de la grille se présente comme suit :
- 0 : correspond à l'absence d'un fait relatif à l'indicateur ;
- 1 : correspond au fait que l'indicateur est plus ou moins visible ;
- 2 : correspond au fait que l'indicateur est faiblement visible ;
- 3 : correspond au fait que l'indicateur est parfois visible ;
- 4 : correspond au fait que l'indicateur est toujours visible ;
- 5 : correspond au fait que l'indicateur est parfaitement visible.

Il faut noter cependant que le fait qu'une information ait été absente ne signifiait pour autant qu'elle n'était pas importante.

Grille d'analyse : usage approprié de l'orthographe lexicale en évaluation de correction orthographique (indices absents ; présentes)

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans cette partie, nous exposons les résultats obtenus au terme des différentes activités et l'analyse qui y rattache, en fonction de nos objectifs de recherche. Le présent chapitre va nous présenter les données que nous avons recueillies sur le terrain et leur analyse. Ainsi, cette section s'articulera autour de deux points à savoir : les résultats de l'observation et les résultats de l'analyse des copies.

4.1. Présentation descriptive des résultats

Dans l'optique de vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons fait une descente sur le terrain. Nous nous sommes servis de l'observation et de l'analyse comme méthode de collecte de données.

En effet, pour recueillir les données, nous avons formulé une demande adressée à l'animateur pédagogique (AP) du Lycée d'Abang-Nkongoa qui est en même temps enseignante de français en classe de 6^{ème}1 et 5^{ème}2. Classes concernées afin de collecter les informations indispensables à notre recherche. Ayant ainsi accédé à notre demande celle-ci nous a permis d'assister aux cours en 6^{ème} et 5^{ème} et mis notre disposition des copies de correction orthographique de la 4^{ème} séquence de la classe de 6^{ème}, puis elle insista sur l'anonymat lors de la présentation du corpus. C'est ainsi que nous avons filmé 15 copies.

4.2. Déroulement de l'observation

Pour mieux analyser cette séquence didactique, nous avons eu recours à une grille d'observation (cette grille sera présentée en Annexe). Cette dernière portera uniquement sur la démarche didactique l'enseignant. Cela nous permettra d'identifier exactement la méthode active utilisée par cet enseignant. Une séance ordinaire d'orthographe en 55 minutes chacune. Nous décrirons ces différentes séances et présenterons à chaque fois les méthodes utilisées. Il faut préciser que nous avons assisté trois séances d'enseignement car le français ayant plusieurs sous disciplines, l'orthographe est enseignée une fois par semaine.

4.3. Présentation de la grille d'observation

Cette grille d'observation a été élaborée en fonction des critères personnels définis par l'étude théorique et en fonction des critères. Cette grille est en annexe.

4.4. Présentation des leçons

La 1^{ère} leçon portait sur les homophones grammaticaux (c'est/s'est/sait//son/sont) (Cf annexe)

Pour cette séance, l'enseignant procède à la révision, puis met le corpus au tableau et fait observer les mots du corpus aux apprenants. Après ces étapes l'apprenant lisait le corpus et par la suite l'enseignant a constitué les groupes de travail dont la tâche consistait à relever tous les mots soulignés et donner leur nature. Par la suite les apprenants ont lu les mots tout en observant leur orthographe puis ils ont donné la signification de ces mots.

La 2^{ème} leçon portait sur la formation des mots (dérivation)

Pour cette leçon, l'enseignant met l'objectif du cours au tableau accompagné du corpus. Puis demande aux apprenants d'observer les mots soulignés. Par la suite il pose les questions aux apprenants.

La 3^{ème} Leçon portait sur le pluriel des adjectifs de couleurs.

Ici l'enseignant fait lire l'objectif ainsi que le corpus aux apprenants. Par la suite, il demande aux apprenants de relever les adjectifs de couleur contenus dans le texte puis il demande aux apprenants de justifier leurs accords.

4.5. Résultat de l'observation

L'observation des cours s'est déroulée en trois semaines (période allant du 20/02/2025 au 15 /03/2025) Nous avons ainsi observé les leçons de français dans six salles classes (trois salles de 6^{ème} et 3 salles de 5^{ème}). Ces observations ont été orientées sur la démarche didactique utilisée par l'enseignant pendant la leçon.

En effet pour ce qui est de l'observation en classe de 6^{ème} nous avons constaté que l'enseignant commence par mettre le titre de leçons au tableau, les objectifs du cours ainsi que le corpus qu'il fera lire aux apprenants. Ensuite il pose des questions et repartit les groupes de travail. Après cette étape, il confronte les résultats des groupes de travail et puis les apprenants formule la règle qu'il améliore et s'en suit des traces écrites de la règle.

4.6. Résultat de l'analyse

Après avoir fait le test de l'évaluation diagnostique nous avons procédé à une grille d'analyse selon la grille typologique de, dans un premier tableau nous présenterons des erreurs propres à chaque copie suivie de leur commentaire.

Ensuite, dans un deuxième temps, nous exposons un deuxième tableau qui traduit le nombre d'erreurs dans chaque copie, puis un troisième tableau présentant le nombre d'erreurs par catégorie dans chaque copie suivie d'un commentaire pour chacune d'elles. Enfin, nous présentons un tableau récapitulatif traduisant le nombre total d'erreur par catégorie .

Pour prendre conscience des fautes commises par les élèves en orthographe lexicale, nous n'avons pas eu d'autre choix que de parcourir les copies des élèves à la suite d'une épreuve de correction orthographique dont le devoir exige la présentation. La correction orthographique, tout comme la dictée est un exercice formatif. Elle se caractérise par le fait que les élèves doivent retrouver dans le texte qui leur est proposé les erreurs qui y sont glissées et les corriger. Ce principe à double difficulté (identifier les erreurs, corriger les erreurs) a vraisemblablement généré d'autres, car au mieux l'élève identifie effectivement l'erreur et la corrige au pire n'en identifie que quelques-unes qu'il corrige mais tout en introduisant bien d'autres encore ; et que le correcteur devra volontiers ignorer pour ne s'intéresser qu'aux erreurs introduites initialement.

Ce qui en notre sens ne résout pas le problème.

4.6.1. Analyse des copies

L'analyse des copies à ce niveau renvoie à l'identification des fautes émises par les apprenants. Ces erreurs sont celle proposées par l'épreuve selon les principes de l'APC notamment en correction orthographique.

4.6.1.1. Epreuve de correction orthographique séquence 4

Nous nous sommes appropriés les copies des apprenants de 6^{ème} 2 précisément celle de la 4^{ème} séquence. Épreuve (cf annexe)

4.6.1.2. Barème de notation

Le nombre de point donné à un mot dépend sa nature. Les accents sont mis généralement sur la manière dont les mots écrits, accordés, conjugué et même son contexte d'utilisation. Le tableau ci-dessous regroupe les différents types de fautes recherchés sur les copies des apprenants lors de la correction.

Tableau 11 : Barème de notation en correction orthographique

Cette épreuve comporte quinze(15) fautes à ne pas commettre pour avoir un total de vingt (20) points.

Types de fautes	Barème	Nombre de fautes maximal
Accent	0,5pt	01
Majuscule	0,5pt	01
Ponctuation	0,5pt	01
Mauvaise coupure de mot en fin de ligne	0,5pt	01

Orthographe simple	1pt	04
Orthographe avec incidence sémantique	2pts	02
Conjugaison	2pts	02
Grammaire	2pts	03

4.6.1.3. Les différentes fautes contenues sur l'épreuve

L'épreuve comporte 15 fautes comme prévu par l'épreuve de correction orthographique et selon les textes. Les fautes insérées sont de diverses natures.

Tableau 12 : Récapitulatif des types de fautes contenues sur l'épreuve

Type de fautes	Lignes	Mots erronés	Mots justes
Fautes d'accent	ligne		
Ponctuation	ligne		
Majuscule/minuscule	x		
Mauvaise coupure de mots	ligne	x	x
Fautes d'orthographe simple	x	x	x
Faute d'orthographe avec incidence sémantique	ligne		
Faute de grammaire et conjugaison	ligne		

Avant de nous intéresser à chaque copie individuellement, nous commencerons par présenter l'analyse qualitative de l'ensemble des copies.

Tableau 13 : Analyse qualitative des copies

Numéro de la copie	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15
Le nombre d'erreurs	03	08	12	09	13	11	15	16	4	14	7	14	11	13	10

A partir ce tableau nous pouvons dire que le niveau de la classe est assez faible car sur les quinze copies analysées dix apprenants comptabilisent plus de sept erreurs en orthographe lexicale sur les dix présentent dans le texte.

Commentaire par copie :

Au niveau de la copie C1, les erreurs les plus dominantes sont de type morphographique lexicaux, elles sont au nombre de 8

Dans la 2^{ème} copie les erreurs sont au nombre de 14 dont sept erreurs de type lexicaux et analyse des copies sur le plan de la structure de l'épreuve

Dans le tableau d'erreurs de la classe de 6^{ème} tout comme celle de la 5^{ème}, le relève de type d'erreur n'a pas été évidente :

- Premièrement parce que, sur l'épreuve il n'y'avait pas un indice qui indiquait aux apprenants les 15 fautes contenues sur l'épreuve.
- Deuxièmement, les apprenants ne sachant pas de quelles erreurs il s'agissait ne parvenaient pas repérer lesdites fautes en question.
- Troisièmement les apprenants inventaient, voir même créaient des fautes s'avéraient parfois inexistant.

4.7. Analyse des copies sur le plan morphologique des mots

Compte tenu du fait que la correction orthographique implique à la fois la grammaire, la conjugaison et le vocabulaire, nous nous sommes rendu compte que les apprenants ont du mal à connaître la nature des mots. Ils conjuguent les noms et quand bien même ils les accordent, ils le font mal la plupart de temps, les adverbes et même ce qui n'est pas accordé l'est.

4.8. Analyse des données selon la typologie d'erreurs de Nina Catach

Nous allons regrouper les erreurs dans le tableau suivant :

Tableau 14 : Erreurs selon la typologie de NINA CATACH

Types d'erreurs	Erreurs relevées
Les erreurs à dominante phonogrammiques	Ligne2 « Teknique »
Les erreurs à dominante morphographique	Ligne2, « part », ligne8 « son »
Les erreurs logogramiques	Ligne2 « part », ligne8 « son »
Les erreurs idéogrammiques	Ligne 5 « régle-ment », ligne 10 « Essentiellement », industrialisation. » ligne4«

L'on constate dans le tableau ci-dessus que les erreurs repérées sur les épreuves sont proposées aux apprenants dans le cadre de la correction orthographique

L'on constate dans le tableau ci-dessus que les erreurs repérées, Paralleur on constate que les copies des apprenants que nous avons analysées comportent ces mêmes erreurs graphiques de Catach. sur les épreuves proposées aux apprenants dans le cadre de la correction orthographique Ces erreurs renvoient aux différentes des sous-disciplines du français. Les erreurs à dominantes phonogrammiques renvoient aux erreurs concernant l'omission d'une lettre dans

un mot (faute d'orthographe simple). Les erreurs à dominante morphographiques renvoient aux fautes de grammaire notamment aux accords des verbes, du genre, de la nature ou encore de la forme d'un mot. Les erreurs logogrammiques ou fautes d'orthographe avec incidence sémantique, renvoient aux fautes d'homophone quant aux erreurs idéogrammiques, elles renvoient aux fautes liées à la ponctuation, aux traits d'union, et aux apostrophes.

Tableau 15 : Les erreurs selon les sous disciplines du français

Les types d'erreurs	Erreurs relevées
Erreur de conjugaison	« est relever »
Erreur de grammaire	« deux grande »,
Erreur de vocabulaire	« part », « son »
Erreur d'orthographe	« teknique », »pays », ...

Ici, pour ce qui est des erreurs de conjugaison, le verbe « est cultiver » doit normalement se conjuguer au participe passé « est cultivé ». Or sur différentes copies il est conjugué à différentes personnes et différents temps. Il est de même pour le verbe, s'agissant des erreurs de grammaire, très souvent la détermination de la nature, du genre et de la forme fait souvent en sorte que certains conjuguent les noms voire même les adverbes. Pour ce qui est de des vocabulaires, à ce niveau on parlera du contexte. Un mot n'a de sens qu'en fonction de son contexte d'utilisation. Par conséquent, si nous sommes dans le contexte religieux, le mot qui renvoie à la confiance en quelque sorte est la foi et son écriture ne changera pas pour devenir foie.

Concernant les erreurs grammaticales, nous disons qu'il Ya eu erreur dans la mesure où la préposition « par » a été confondu avec le verbe partir à la troisième personne du singulier « part » faisant allusion à la troisième personne du singulier. Et l'adjectif démonstratif « son » a été confondu au verbe être à la 5^{ème} personne du pluriel du présent de l'indicatif « sont ».

4.9. Vérification des hypothèses

Vérifier les Hypothèses consiste à s'assurer si elles ce nous avons déclaré au départ s'avère vrai ou faux sont celles qu'on a déclarées au départ. C'est dire vérifier la validité ou la non validité de celle-ci.

4.9.1. L'hypothèse générale

Dans le cadre de cette étude nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer les performances

des apprenants en correction orthographique par le biais d'une démarche qui aboutit à des productions libres. Pendant notre observation, nous avons remarqué que après les leçons d'orthographe les apprenants n'ont pas de bonne performance en correction orthographique. Ce qui atteste des insuffisances de la méthode d'enseignement mise en œuvre sur le terrain par des enseignants observés. D'où la corrélation entre les méthodes d'enseignement et les résultats (cf tableau des erreurs) observés (cf grille d'observation). Les apprenants ont des difficultés à apprendre l'orthographe lexicale d'où la baisse de niveau en correction orthographique. À cet effet, les enseignants doivent revoir leur méthode d'enseignement afin de favoriser un meilleur apprentissage de l'orthographe ainsi que l'amélioration des performances en correction orthographique. Nous validons ainsi notre hypothèse générale validée.

Faisant suite à la vérification de l'hypothèse générale, nous intéressons à présent à la vérification des hypothèses secondaires.

4.9.2. Les hypothèses spécifiques

Les hypothèses spécifiques sont des réponses anticipées aux différentes questions formulées autour de la question centrale. Il s'agit à ce niveau de vérifier après les résultats obtenus lors de la collecte des données la validation ou l'invalidation de ses hypothèses.

4.9.2.1. L'hypothèse spécifique n°1

Cette hypothèse stipule que l'observation du texte permet à l'apprenant de bien orthographier les mots. Notre étude nous l'a prouvé, ceci par le fait que l'apprenant en observant le corpus mémorise l'orthographe de certains mots complexes et découvre l'orthographe des nouveaux mots via la mémoire visuelle. Grâce aux observations menées il ressort que cette activité peut être considérée donc être considérée dès lors comme une alternative qui favorise le processus d'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et permet à l'apprenant de réinvestir ses dans des productions libres. On confirme alors cette hypothèse de recherche.

4.9.2.2. L'hypothèse spécifique n°2

Cette hypothèse spécifique stipule que l'expression permet de maîtriser la ponctuation. La bonne élocution permet d'éviter les mauvaises coupures, car lorsque les apprenants prononcent bien les syllabes d'un mot, ces derniers vont bien le couper en fin de phrase. S'il est mal prononcé,

ce qui peut entraîner une mauvaise coupure. la vérification de cette hypothèse reste validée parce que les enseignants utilisent parfois la méthode phonétique et syllabique pour amener les apprenants à bien prononcer les mots. Nous validons donc cette hypothèse.

4.9.2.3. L'hypothèse de recherche n°3

Cette hypothèse stipule que l'association des idées permet d'améliorer les productions. Car lorsque les apprenant associent leurs idées pour une confrontation cela améliore la production, Cette hypothèse se voit validée dans la mesure où les apprenants font de meilleure production lorsqu'il travaille en groupe.

En somme, ces informations ont permis de donner du sens à des données brutes et de les rendre accessible à un large auditoire. Ce chapitre constitue une étape essentielle dans processus de recherche, car il permet de traduire les données collectées en informations exploitables et utiles. Il offre une base solide pour formuler des recommandations, prendre des décisions éclairer et contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine étudié. L'étude révèle que l'enseignement de l'orthographe lexicale peut être optimisé par une approche pédagogique adaptée. Les résultats valident entièrement nos hypothèses tout en soulignant la nécessité d'une formation continue des enseignants aux méthodes les plus efficaces.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS

L'analyse des données collectées révèle des tendances significatives qui méritent une interprétation approfondie. Les résultats obtenus dans cette étude sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au Lycée d'Abang-Nkongoa s'inscrivent dans une problématique plus large de la didactique du français au Cameroun.

5.1. Interprétation des résultats

L'interprétation des résultats sera focalisée sur la démarche didactique des enseignants et les productions des apprenants.

5.1.1. Interprétation des démarches didactiques des enseignants

L'observation des pratiques pédagogiques révèle que les enseignants appliquent formellement la démarche de l'APC qui repose sur six étapes canoniques (Découverte de la situation-problème ; Traitement de la situation-problème ; Confrontation et synthèse des différentes réponses ; Formulation de la (des) règle(s) ; Consolidation (exercices d'application) ; Intégration). Cependant, l'analyse approfondie de ces pratiques à travers le prisme du constructivisme de Piaget révèle des dysfonctionnements majeurs dans le processus d'apprentissage.

Du point de vue constructiviste, les mécanismes d'assimilation et d'accommodation ne sont pas suffisamment activés chez les apprenants. En effet, les enseignants observés présentent les règles orthographiques de manière décontextualisée, sans permettre aux élèves de confronter leurs représentations initiales avec les nouvelles connaissances. Cette approche ne favorise pas l'équilibration cognitive nécessaire à l'appropriation durable des savoirs orthographiques.

Les trois leçons observées (homophones grammaticaux, formation des mots par dérivation, et pluriel des adjectifs de couleur) illustrent parfaitement cette problématique. Bien que l'enseignant procède à la constitution de groupes de travail, l'analyse révèle que ces groupes ne sont pas exploités selon les principes de la théorie de l'intervention éducative de Lenoir. Les apprenants sont cantonnés dans un rôle passif d'exécutants plutôt que de véritables constructeurs de leur savoir.

Or, leurs enseignants dont nous avons observé les pratiques se limitent à l'étape de « Consolidation » sans jamais atteindre l'étape d'Intégration. Cette lacune est particulièrement

problématique car elle prive les apprenants du processus de médiation cognitive essentiel selon Lenoir. L'absence de cette étape empêche le passage du modèle d'auto-structuration traditionnelle (MIE1) vers les modèles d'inter-structuration cognitive (MIE3 et MIE4) pourtant nécessaires à un apprentissage orthographique efficace.

Cette dernière devant permettre aux élèves de s'exercer au réinvestissement des règles retenues dans des exercices dont le niveau de difficulté doit aller croissant (de la simple identification à la production orale ou écrite), son absence nous permet d'expliquer les lacunes observées sur les copies des apprenants. En termes constructivistes, cette absence d'étape d'intégration empêche les apprenants de développer une métacognition orthographique, c'est-à-dire une réflexion sur leurs propres stratégies d'apprentissage. Sans cette dimension métacognitive, les connaissances restent fragmentaires et ne peuvent être mobilisées efficacement en situation de production.

Ces apprenants n'ont donc pas la possibilité de s'exercer à la production de textes afin de mettre en pratique leurs connaissances dans des situations proches de leur quotidien, comme le suggèrent les activités de production libre. Cette situation révèle un paradoxe fondamental : alors que l'APC prône la construction active du savoir par l'apprenant, les pratiques observées maintiennent une pédagogie transmissive qui ne permet pas l'activation des processus cognitifs décrits par Piaget.

5.1.2. Interprétation des productions des apprenants

L'intérêt porté à la présentation puis à l'analyse des productions des apprenants est lié au besoin de vérification des performances des apprenants en orthographe lexicale. Cette analyse, menée selon la typologie de Nina Catach, révèle des patterns d'erreurs qui s'inscrivent dans une logique systémique liée aux insuffisances pédagogiques observées. Selon Catach l'écrit est erroné parce que l'oral est erroné.

Lors de l'analyse des copies de correction orthographique des apprenants de 6ème et 5ème, la performance lacunaire des apprenants n'est donc pas une utopie mais une réalité. L'analyse quantitative montre que sur 15 copies analysées, 10 apprenants (soit 66,7%) comptabilisent plus de 7 erreurs sur les 15 fautes initialement introduites dans le texte. **Cette** donnée chiffrée révèle un dysfonctionnement majeur dans le processus d'apprentissage orthographique.

L'analyse qualitative selon la typologie de Catach révèle une répartition significative des erreurs :

- Erreurs à dominante phonogrammique : elle concerne les règles fondamentales de transcription et de position. (exemple : "Teknique" Fare,) : Ces erreurs révèlent une insuffisance dans l'appropriation des correspondances grapho-phonétiques de base, suggérant un déficit dans la phase d'assimilation des règles orthographiques.
- Erreurs à dominante morphographique : elle touche aux erreurs de morphogramme lexicaux et grammaticaux ("doig "au lieu de « doight, », « inabité » au lieu de inhabité")
- Erreur logogrammique : elle touche aux erreurs concernant les homophones ("part" au lieu de "par", "son" au lieu de "sont") : Ces confusions d'homophones grammaticaux témoignent d'une absence d'accommodation cognitive, les apprenants ne parvenant pas à adapter leurs schémas mentaux aux différents contextes d'usage.
- Erreurs idéogrammiques (elle concerne la ponctuation et les majuscules).Ces erreurs de ponctuation et de segmentation révèlent une méconnaissance des conventions écrites, symptôme d'un enseignement qui ne favorise pas l'observation méthodique des textes.

Erreurs non fonctionnelles : elles concernent les consonnes latines et les consonnes grecques. C'est l'oubli de lettre en lien avec l'étymologie.(« Uile » au lieu de huile).

- Erreurs extra-graphiques : elles concernent les erreurs qui concernent la coupure d'un mot ou l'oubli d'un accent.

Nous avons donc choisi à dessein la correction orthographique, au lieu d'une dictée. Ce choix méthodologique se justifie par le fait que la correction orthographique sollicite davantage les processus métacognitifs des apprenants. Contrairement à la dictée qui fait appel principalement à la mémoire phonologique, la correction orthographique exige une mobilisation consciente des connaissances orthographiques, révélant ainsi plus finement les dysfonctionnements dans l'appropriation des règles.

La correction orthographique, contrairement à la dictée qui consiste en la lecture du texte et exige des élèves une restitution fidèle et correcte, est un exercice tel que présenté dans les pages précédentes fondé sur un texte proposé aux élèves et jonché d'erreurs que ces derniers doivent identifier et corriger ; entre autres type d'erreurs, nous avons juste quatre erreurs d'orthographe simples. Cependant, après décryptage des dites productions, nous avons relevé vingt-six (26) erreurs au total. Cette multiplication des erreurs (de 4 à 26) constitue un indicateur

alarmant du niveau de maîtrise orthographique. Elle révèle un phénomène de "cascade d'erreurs" caractéristique d'un apprentissage non consolidé : en tentant de corriger les erreurs intentionnellement introduites, les apprenants en créent de nouvelles, témoignant d'une absence d'automatisation des règles orthographiques.

Cette situation s'explique par l'absence d'équilibration cognitive chez les apprenants. Selon Piaget, l'équilibration survient lorsque l'individu parvient à intégrer harmonieusement les processus d'assimilation et d'accommodation. Or, les pratiques pédagogiques observées ne permettent pas cette intégration, maintenant les apprenants dans un état de déséquilibre cognitif permanent face aux défis orthographiques.

Par ailleurs, l'analyse des erreurs selon les sous-disciplines du français (conjugaison, grammaire, vocabulaire, orthographe) révèle une absence de transfert des apprentissages. Les apprenants ne parviennent pas à mobiliser transversalement leurs connaissances, symptôme d'un enseignement cloisonné qui ne favorise pas l'inter-structuration cognitive prônée par la théorie de Lenoir.

Il est donc urgent d'interpeler les enseignants à œuvrer pour l'amélioration du niveau des élèves dans le vaste champ à la fois périlleux et prestigieux de l'O.L notamment son acquisition. Cette urgence s'inscrit dans une perspective systémique : au-delà des simples ajustements méthodologiques, c'est une refonte complète des pratiques pédagogiques qui s'impose, fondée sur une appropriation réelle des principes constructivistes et des modèles d'intervention éducative les plus performants.

5.2. Discussion des résultats

Dans cette partie nous allons confronter les résultats obtenus avec les recherches antérieures. Nous allons également présenter une évaluation sur la portée des limites des résultats.

5.2.1. Confrontation avec les recherches antérieures

Points de convergence avec la littérature existante

Nos résultats concordent avec les travaux de Nina Catach (1995) qui soulignent la complexité du système orthographique français. L'analyse typologique des erreurs selon le modèle de

Catach confirme la prédominance des erreurs phonogrammiques et morphographiques dans les productions des apprenants camerounais, phénomène déjà observé dans les contextes francophones multilingues.

Les difficultés identifiées rejoignent également les observations de Jaffré (1991) sur l'opacité du système graphique français. L'écart important entre phonèmes et graphèmes, particulièrement problématique pour des apprenants évoluant dans un environnement plurilingue, se manifeste clairement dans les erreurs de type "teknique" pour "technique".

Les travaux de Pacton et al. (1999) sur l'importance de la dimension visuelle dans l'apprentissage orthographique trouvent un écho dans nos observations. Les élèves qui ont le mieux réussi l'épreuve de correction orthographique sont ceux qui ont développé une stratégie d'observation systématique du corpus, confirmant l'hypothèse selon laquelle la mémoire visuelle joue un rôle déterminant dans l'acquisition orthographique.

Points de divergence et nouvelles contributions

Contrairement aux conclusions de Martinet et al. (1999) qui ne privilégient aucune méthode particulière, nos résultats suggèrent que l'approche par observation du corpus, combinée au travail collaboratif, produit des effets différenciés selon les profils d'apprenants. Cette nuance apporte une contribution spécifique au débat méthodologique.

Une divergence notable concerne l'efficacité des méthodes actives préconisées par Catach et Guion (1982). Nos observations révèlent que la simple mise en activité des apprenants ne garantit pas l'acquisition, mais que la qualité de l'étayage pédagogique et la progression spiralaire des apprentissages constituent des facteurs déterminants.

5.2.2. Évaluation de la portée et des limites des résultats

Biais méthodologiques et variables non contrôlées

Plusieurs biais méthodologiques ont pu influencer nos résultats : l'effet observateur lors des séances filmées, la période d'observation relativement courte (3 semaines), et le nombre limité de copies analysées (15) qui ne permet pas une généralisation statistique robuste.

Des variables non contrôlées ont également pu jouer rôle déterminant : le niveau socio-économique des familles, l'exposition aux supports écrits en français au domicile, les pratiques linguistiques familiales, et l'expérience professionnelle de l'enseignant observé.

5.2.3. Positionnement critique vis-à-vis de la recherche

Cette étude présente quelques limites méthodologiques. Tout d'abord, l'absence de groupe témoin et de pré-test limite la possibilité d'établir des relations causales robustes entre les méthodes d'enseignement observées et les performances des apprenants. Par ailleurs, la grille d'observation, bien que basée sur des critères théoriques solides, aurait gagné à être testée et validée préalablement sur un échantillon plus large pour garantir sa fiabilité et sa validité.

5.2.4. Inscription dans les débats théoriques actuels

Nos résultats alimentent le débat contemporain sur l'efficacité comparée des approches explicites versus implicites dans l'enseignement de l'orthographe. Les données suggèrent qu'une approche mixte, combinant observation guidée et explicitation des régularités, pourrait optimiser les apprentissages.

L'étude contribue également au débat sur la place de l'erreur dans l'apprentissage orthographique. Contrairement aux approches traditionnelles qui stigmatisent l'erreur, nos observations suggèrent que l'erreur, lorsqu'elle est analysée et discutée collectivement, peut devenir un levier d'apprentissage efficace.

5.3. Propositions didactiques

5.3.1. Recommandations pour les enseignants

Diversification des approches pédagogiques

Les enseignants devraient adopter une approche plurimodale combinant observation visuelle, manipulation phonétique et analyse morphologique. Cette approche intégrée permettrait de solliciter différents canaux d'apprentissage et de s'adapter aux profils cognitifs variés des apprenants.

Il est recommandé de mettre en place des séances d'orthographe bi-hebdomadaires plutôt qu'hebdomadaires, avec des séances courtes (30 minutes) mais régulières pour favoriser la mémorisation à long terme.

Amélioration des pratiques d'évaluation

Les enseignants devraient privilégier l'évaluation formative à l'évaluation sommative en orthographe. L'utilisation de grilles d'auto-évaluation et de co-évaluation permettrait aux apprenants de développer leurs compétences métacognitives.

Il est essentiel de diversifier les modalités d'évaluation : dictée négociée, correction orthographique collaborative, création de corpus d'erreurs typiques, afin de rendre l'évaluation plus formatrice et moins anxiogène.

5.3.2. Recommandations pour les institutions éducatives

Réorganisation du curriculum

Les institutions éducatives devraient envisager une réorganisation du curriculum de français accordant une place plus importante à l'orthographe lexicale dès le cycle d'observation. Une progression spiralaire sur trois ans (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}) permettrait une consolidation progressive des acquis.

Il est recommandé d'intégrer l'enseignement de l'orthographe dans toutes les disciplines, selon une approche transversale qui favoriserait le transfert des compétences orthographiques.

Amélioration des ressources pédagogiques

Les établissements devraient se doter de corpus d'erreurs typiques constitués à partir des productions d'apprenants camerounais, permettant aux enseignants de cibler les difficultés spécifiques au contexte local.

La création de centres de ressources orthographiques, incluant des supports multimédias adaptés au contexte multilingue camerounais, constituerait un appui précieux pour les enseignants.

5.3.3. Recommandations pour les concepteurs de programmes

Révision des objectifs pédagogiques

Les concepteurs de programmes devraient réviser les objectifs pédagogiques en orthographe pour les rendre plus opérationnels et mesurables. L'accent devrait être mis sur le développement de compétences orthographiques transférables plutôt que sur la mémorisation de listes de mots.

Il est nécessaire d'intégrer explicitement les compétences métacognitives dans les programmes d'orthographe : stratégies de relecture, techniques de vérification, méthodes d'autocorrection.

Prise en compte du contexte multilingue

Les programmes devraient explicitement prendre en compte les interférences entre le français et les langues nationales, en proposant des activités de comparaison et de différenciation des systèmes orthographiques.

L'intégration de modules sur l'histoire de l'orthographe française permettrait aux apprenants de mieux comprendre les logiques sous-jacentes aux irrégularités orthographiques.

5.3.4. Recommandations pour les formateurs d'enseignants

Renforcement de la formation initiale

Les formateurs d'enseignants devraient renforcer les modules de didactique de l'orthographe dans la formation initiale, en insistant sur les aspects théoriques (typologie des erreurs, processus cognitifs) et pratiques (conception de séquences, évaluation).

Il est essentiel d'intégrer des modules sur l'analyse d'erreurs et la remédiation différenciée, compétences cruciales pour l'enseignement efficace de l'orthographe.

Développement de la formation continue

La mise en place de formations continues sur les nouvelles approches didactiques de l'orthographe permettrait aux enseignants en exercice d'actualiser leurs pratiques pédagogiques.

Des ateliers pratiques de conception de matériel pédagogique adapté au contexte camerounais favoriseraient l'appropriation des nouvelles méthodes par les enseignants.

5.3.5. Outils et démarches pédagogiques applicables

Grille d'auto-évaluation orthographique

Une grille d'auto-évaluation permettrait aux apprenants de développer leur autonomie :

- **Critères graphiques** : vérification des correspondances phonème-graphème
- **Critères morphologiques** : contrôle des accords et des marques grammaticales
- **Critères lexicaux** : vérification du sens et du contexte d'utilisation
- **Critères idéographiques** : contrôle de la ponctuation et des signes diacritiques

5.3.5. Le réinvestissement de la lecture

Comme premier moyen de remédiation de l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale nous proposons un réinvestissement de la lecture parce que celle-ci permet non seulement une ouverture d'esprit chez l'apprenant par la culture littéraire qu'il développe en lui, mais elle permet aussi une socialisation de l'individu. Car en lisant on s'instruit car lorsqu'on veut parler d'un homme ignorant, on dit de lui : « il ne sait pas lire, il ne sait pas nager » (Smethurst : 1975). Le plus important pour nous est que la lecture favorise la mémorisation orthographique et met à contribution les modèles théoriques de celle-ci. Il est donc nécessaire pour une personne qui veut bien écrire, de savoir lire et de lire de façon permanente, consciencieuse et intéressée.

Il est indéniable que, la lecture reste le moyen privilégié de l'apprentissage de l'écriture. Il serait donc opportun d'aiguiser davantage le goût de la lecture chez l'apprenant du sous-cycle d'observation en organisant des salons de lecture en plus des séances de lecture suivie et méthodique inscrites dans les programmes officiels d'enseignement de la langue française. L'évolution de l'enseignement de la lecture depuis des lustres montre l'intérêt accordé à ce paradigme opératoire en lien avec l'apprentissage de l'écriture, que la conception que fait l'enseignant au sujet de la lecture influence le rendement de l'apprenant.

*Cas pratique

Le cas pratique que nous envisageons ici porte sur « les ateliers de lecture ». En effet, il nous a été donné d'observer pendant notre séjour au lycée que les élèves du sous cycle d'observation bénéficient chaque semaine de deux heures de permanences. Pendant ces heures de « quartier libre » les élèves le plus souvent se livrent à des jeux de toutes sortes ou encore peuvent être retenus par un enseignant à la traîne par rapport au programme des activités didactiques et qui cherche à rattraper son cours. Or ces heures serviraient à juste titre à initier

davantage, à susciter chez l'apprenant le goût de la lecture et par conséquent à améliorer son expression écrite notamment son orthographe lexicale.

Pour lever toute nuance à cette étape de notre réflexion, nous tenons à souligner qu'il reste indéniable que les activités de lecture menées en classe dans le cadre des lectures méthodiques et suivies continuent de valoir leur pesant d'or dans la mesure où elles visent un certain nombre de compétence chez l'apprenant notamment :

- La compétence linguistique : la maîtrise des outils de langues (grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe) ;
- La compétence de lecture : lecture autonome et argumentée ;
- La compétence culturelle : accès au divers univers culturels suggéré dans les textes ;
- La compétence esthétique : distinction des genres et types de textes.
- Nous estimons donc qu'à côté des lectures suscitées peuvent se greffer des ateliers de lecture auxquelles s'accolerait une compétence spécifique :
- La compétence lexicale : la mémorisation des mots rencontrés dans le texte.

Ces ateliers permettent d'élargir le champ d'apprentissage des apprenants. Ceci posé nous pensons élargir nous pensons concrètement procéder ainsi qu'il suit :

Pendant ces deux heures de quartier libre, l'enseignant de français, de surcroît conscient des lacunes de ses élèves en orthographe, devra conduire ceux-ci à la bibliothèque de l'école ; chaque élève muni de son cahier-lexique c'est-à-dire un cahier dans lequel l'élève relève les mots dont il ignorait l'orthographe, les mots dont l'orthographe est jugée complexes, les mots qu'il rencontre pour la première fois.

L'enseignant devra faire de chaque atelier de lecture une séance didactique en prenant le soin de conduire celle-ci à l'aune d'une fiche didactique qu'il aura probablement préparée conformément à l'approche en vigueur à ce niveau d'enseignement à savoir l'approche par compétence, conformément aussi aux besoins réels des élèves et relativement à ses attentes en tant qu'animateur.

Nous proposons ici un exemple de fiche modèle pour la conduite d'un atelier de lecture. Cette fiche n'est ni prescriptive, ni normative mais suggestive.

Nb : étant donné que c'est une activité non inscrite dans les programmes d'enseignement officiels, l'enseignant pourrait élaguer certaines informations préliminaires pour ne s'intéresser qu'à l'essentiel.

ATELIER1**Indication****Date****Classe : 6ème****Heure****Lieu : bibliothèque du lycée**

Objectif d'apprentissage : l'apprenant exploitera judicieusement le texte à lire en vue de bien orthographier les mots relevés lors de de ses productions écrites en faisant appel aux règles d'orthographe et de grammaire étudiées en classe.

Corpus : Les bimanés, de Severin Cécile Abéga un extrait de l'œuvre choisie par les élèves.

Tableau 16 : Description de la séance

N	Etapes de la séance	Durée	Contenus	Supports	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants
1	Observation des mots de l'extrait de texte à lire	15mn	Objectif de la séance	Texte	-l'enseignant pose les questions aux apprenants. -choisit et délimite l'extrait de texte à lire.	-lecture de l'extrait de texte par les apprenants
2	Expression	15mn	Objectif Consigne	Texte	-l'enseignant donne des recommandations aux apprenants. -Consigne : relevez pendant que vous lisez les mots nouveaux et les mots à orthographe difficile Proposez chacun un résumé de l'extrait lu.	-Lecture silencieuse par les élèves ; -traitement de la tâche
3	Association des expériences des apprenants	15mn		Texte		Chaque apprenant lit les mots relevés lors de la lecture du texte ainsi que le résumé le résumé de celui-ci.
4	Synthèse	15mn		Texte		L'enseignant recense certains des mots retenus par les apprenants dans leurs cahiers-lexique et propose d'en faire une dictée copie pour l'ensemble des apprenants. Les erreurs des apprenants. Les erreurs seront corrigées par les apprenants.

Cette fiche est marquée par la flexibilité. D'abord elle devra correspondre aux lacunes lexico-orthographiques des élèves ; ensuite aux attentes de l'enseignant-animateur, enfin au crédit horaire dont dispose l'enseignant. Cependant, cette grille peut être adoptée pour l'enseignement de l'orthographe lexicale.

Le bienfondé d'une telle méthode est qu'elle permet aux apprenants de fixer les mots dans leurs mémoires et de les réinvestir correctement lors des situations qui exigeront un déploiement de ceux-ci sous forme de productions écrites. A cet effet, que ce soit en expression écrite ou en orthographe, l'élève devra réinvestir correctement le mot dont il aura pris le soin de retenir l'orthographe. Il convient donc de retenir que la lecture est une grande contribution dans le processus d'amélioration de la performance orthographique chez des apprenants sous cycle d'observation, Il convient de retenir que la lecture permet la mémorisation des mots. Cependant, l'avis des auteurs : Chaves, Totereau Et Bosse (2012) qui estime que l'acquisition de l'orthographe lexicale n'est pas tributaire de la seule lecture nous paraît pertinente. C'est pour cette raison qu'il nous est donné d'envisager d'autres moyens par lesquels un apprenant du sous-cycle d'observation malgré sa frêle logique peut parvenir à l'acquisition de l'orthographe lexicale. C'est ainsi que nous avons pensé à faire intervenir le jeu dans le processus d'acquisition de celle-ci.

5.3.7. La pédagogie ludique

Au sous cycle d'observation, l'âge des apprenants oscille entre neuf(09) et quatorze (14) ans, on serait tenté de croire que rendus au stade d'adolescent de leur développement et pris dans de le tourment de la puberté ceux-ci sont intéressés par autre chose que le jeu ; que l'on se tromperait, car le jeu mieux encore le jeu à caractère éducatif a le pouvoir non seulement de créer plus d'émulation chez des apprenants de cet âge mais aussi d'ôter toute pénibilité et contrainte liées à l'apprentissage. L'acquisition de l'orthographe lexicale devrait donc bénéficier de ce catalyseur.

Les rapports entre le jeu et l'éducation, mieux l'apport du jeu en didactique ont fait l'objet de moult préoccupations. Pour étudier le développement de l'enfant, Winnicott, Piaget et même Vygotsky ont axé leurs travaux sur les démarches ludiques et leurs implications dans le développement de l'intelligence. Leur recherche a contribué à montrer l'importance du jeu dans le développement de l'enfant par conséquent dans son utilisation pour les activités scolaires.

Après avoir revisité quelque conception du jeu ancré dans diverses théories et après avoir souligné quelques conceptions du jeu ancrées dans diverses théories et après avoir

souligné quelques intérêts liés à l'implication du jeu dans l'apprentissage, nous aboutirons à l'élaboration d'un modèle ludique permettant l'acquisition de l'orthographe lexicale chez les apprenants.

*** Conception du Modèle de jeu.**

Le décor étant ainsi planté, nous allons procéder à l'élaboration d'un jeu socio-éducatif taillé à la mesure de notre préoccupation celle de l'amélioration des performances en orthographe en Orthographe lexicale. Ce jeu-là nous l'avons surnommé « épellation ». Ce jeu part de l'idée que si l'on écrit tel que l'on parle, alors il convient de croire que la bonne expression assure la bonne écriture or une bonne prononciation réside dans le fonctionnement du mot en ses unités constitutives minimales. C'est la raison pour laquelle nous estimons que l'épellation des mots dans une perspective ludique constitue une méthode efficace pour l'acquisition de la structure graphique d'une lexicale.

Certaines opinions avisées pourraient d'ailleurs estimer que c'est une méthode obsolète étant intervenue au cycle initiative (maternel) de tout apprenant quand il fait ses premiers pas à l'école ; ce qui ne serait pas malvenu. Mais il faut, à cet égard, reconsidérer le bien-fondé d'une approche dite syllabique qui a eu le mérite de permettre la fixation des mots dans les mémoires des apprenants malgré leur frêle logique.

Le jeu consiste en ceci :

Un partenaire se trouve dans une situation d'apprentissage de l'élève dit oralement le mot à épeler à l'enfant suivi de la définition de ce mot puisé dans un dictionnaire approprié. Le candidat épèle le mot qui lui a été dicté. Ce jeu aura pour leitmotiv une évaluation chiffrée permettant à l'apprenant de savoir le nombre de mots dont il a su reproduire l'orthographe. Pour une réponse fautive le candidat prendra le soin d'indiquer à la fin du jeu la bonne orthographe du mot que l'apprenant intégrera pour un réinvestissement ultérieur. De manière consciente ou non, l'apprenant enrichit son vocabulaire tant en quantité qu'en qualité. Le lieu d'investissement de cette richesse étant donc toute production écrite et c'est à ce niveau que l'apprenant sera jugé compétent. Encore faut-il le rappeler, une compétence est évaluée au bout d'une performance.

Pour être explicite, voici comment nous envisageons le déroulement concret du jeu tel que nous l'avons élaboré théoriquement :

Phase1 : cette première phase est une sorte d'évaluation test qui sera approfondie lors des phases qui vont suivre. A ce niveau il est juste question de l'établissement d'un premier contact avec l'élève afin de relever les erreurs susceptibles d'être commises pour corriger au fur et à

mesure des séances. Mentionnons pour cette phase que les mots adressés aux apprenants doivent être à dessein assortis au niveau ponctuel de ceux-ci. Nous allons nommer « C » pour candidat et « E » pour élève.

Candidats	Unités lexicales	Définition	Elève ou apprenant	Épellation	Observation.
C1	Maire	Officier municipale d'une commune	E1	M.a.i.r.e	Correcte
C2	Tripe	Partie du tube digestif d'un animal	E2	t.r.y.p.e	Incorrecte
C3	Concombre	Plante qui produit des fruits allongés	E3	c.o.n.c.o.m.b.r.e	Correcte
C4	Peignoir	Vêtement qu'on met en sortant du bain.	E4	P.é.g.n.o.i.r	Incorrecte
C5	Fantôme	Apparition d'un défunt	E5	f.a.n.ô.m.e	Correcte
C6	Pendule	Petite horloge de chambre	E6	P.e.n.d.u.l.e	Correcte
C7	Verre	Matière transparente	E7	V.e.r.r.e	Correcte

Le jeu, dans notre perspective, permet de mémoriser les mots par la pratique orale fondée sur l'épellation, la prononciation et la répétition des structures.

Cette étude, malgré ses limites méthodologiques, apporte des éclairages significatifs sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale au Cameroun. Les propositions didactiques formulées ouvrent des perspectives concrètes pour l'amélioration des pratiques pédagogiques, tout en soulignant la nécessité de poursuivre la recherche dans ce domaine crucial pour la maîtrise du français écrit. L'optimisation de l'enseignement orthographique passe nécessairement par une approche systémique impliquant tous les acteurs du système éducatif : enseignants, institutions, concepteurs de programmes et formateurs. Seule une telle approche concertée permettra de relever le défi de l'amélioration des compétences orthographiques des apprenants camerounais.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En somme, L'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale occupe une place fondamentale dans la classe de français. En tant que matière génératrice de norme de la langue, elle contribue indubitablement à l'amélioration des performances en correction orthographique chez l'apprenant.

C'est par assimilation de l'orthographe lexicale que l'apprenant acquiert la maîtrise du français dont toutes les disciplines ont besoin au sous cycle d'observation. Mais l'on observe un disfonctionnement dans l'enseignement-apprentissage, caractérisé par le peu d'aisance des apprenants ; lors des tests d'orthographe. Les fautes d'orthographe sont les plus redoutables et les plus surprenants dans les écrits des élèves, notamment au sous cycle d'observation.

L'étude sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale est au centre de plusieurs préoccupations. Les recherches menées à propos ce sont intéressés sur l'aspect didactique, notamment sur la démarche d'enseignant. De ces analyses, il ressort que l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale la démarche utilisé n'est pas très adéquat pour l'amélioration des performances.

Notre sujet intitulé : « l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale et amélioration des performances en correction orthographique au sous cycle d'observation au lycée d'Abang - Nkongoa » est une démonstration de l'impact positif que peut avoir la maîtrise de l'orthographe lexicale sur les productions écrites. Pour ce faire, chaque maillon de la chaîne éducative devrait s'impliquer car la maîtrise de l'orthographe témoigne de notre maîtrise de la langue. Presque tous les exercices concourent à son apprentissage, elle développe la diction, la prononciation des mots, lutte contre l'agoraphobie. Il revient donc à l'enseignant de faire de l'évaluation formative un outil qui permettra de détecter au fur et à mesure les lacunes à la phonie et à la graphie ; de mesurer leur progrès et adapter son cours au besoin impératif de ceux-ci. C'est d'ailleurs ce que Nina Catach recommande : « On devrait partir de l'enfant, inventorier ses besoins et son acquis, connaître à chaque étape les objectifs à atteindre et savoir dans quelle mesure ils ont été atteints avant d'aller plus loin ». L'enseignant doit rectifier certaines erreurs pédagogiques qui consistent à attacher plus d'importance à la quantité des acquis qu'à leur qualité et s'éterniser à complaire et à se lamenter sur la baisse de niveau en milieu scolaire.

L'hypothèse générale selon laquelle l'enseignement-apprentissage de l'orthographe lexicale permet d'améliorer les performances des apprenants du sous-cycle d'observation en correction orthographique par le biais d'une démarche qui aboutit à des productions libres se

trouve vérifié. Toutefois que les activités de cet enseignement stimulent, en plus de la participation active des apprenants, la créativité individuelle. L'implication des élèves dans la découverte et l'élaboration du cours va donc passer non pas par la mise en place de situation didactique à problème, mais par la volonté d'ancrer le travail de l'orthographe dans la vie de l'enfant.

Les conditions de meilleure expression de l'apprenant que soulève Duffeu (1992, p.39) peuvent se réaliser que si les enseignants dans leur performance quotidienne aident les élèves à être plus actifs au cours et à fournir de meilleurs résultats aussi bien lors des tests qu'à l'occasion de leurs productions écrites spontanées. Nous avons eu à vérifier sur le terrain que cette double condition n'est pas toujours remplie par les enseignants qui, le plus souvent, privilégient les activités orales au détriment des tes écrits. En fait, le mode d'enseignement doit constituer une source de motivation pour l'apprenant.

Au regard de ce qui précède, l'acquisition de l'orthographe lexicale est énigmatique. Compte tenu des entraves auxquels elle est confrontée ; en réalité, ce travail vise facilitation de l'acquisition de l'orthographe lexicale au sous cycle d'observation à la faveur de certains mécanismes didactiques et pédagogique. En prenant appui sur les résultats de l'analyse et l'interprétation des données recueillies sur le terrain, nous avons fait le choix d'élaborer quelques pistes de remédiation salutaires. Dont la première porte sur le réinvestissement de la lecture. Cela signifie qu'on exploite les textes effectivement lus pour en faire un catalyseur de l'acquisition de l'orthographe des mots qui y sont contenus ceci en situation-classe à la faveur des séances didactiques animées par l'enseignant. En plus, dans le but de rendre l'activité d'apprentissage divertissante et moins pénibles, l'idée de la systématisation d'une activité ludico-intellectuelle s'est avérée opérante dans la mesure où un jeu à caractère socio-éducatif portant sur l'épellation des mots et la rétention de leurs graphies permet effectivement l'acquisition de l'orthographe lexicale. Ainsi donc nous aboutissons à de nouvelles résolutions à savoir : la lecture permanente de bons auteurs et le jeu à caractère éducatif sont des moyens sûrs d'améliorer l'acquisition de l'orthographe lexicale et incidemment la performance des apprenants.

C'est dans ces conditions que Wenner Correl (1978 :58) définit l'apprentissage comme une interaction entre l'homme et le monde qui embrasse toutes les opérations psychiques et aboutit à une reconstruction toujours nouvelle du comportement. Ce processus est indissociable de la vie humaine et implique l'interdépendance entre la pensée et l'action : l'une ne saurait être complète sans l'autre. Le travail d'enseignement associé à l'activité d'apprentissage se

fonde sur la capacité inhérente à l'être humain de se transformer et de se perfectionner sans cesse par une interaction permanente avec son milieu.

Au demeurant, on peut convenir avec Guelpa Patrick (1997 : 238) que comparativement à d'autres langues comme l'espagnol et l'allemand qui brillent par la simplicité de leurs orthographe, la langue française est l'une des langues dont l'orthographe est la plus complexe ce qui nécessite une réforme de celle-ci. Laquelle ne doit être entreprise qu'avec l'assentiment d'une grande partie de la population lettrée ; bien que toute réforme de grande envergure viendrait bouleverser les habitudes linguistiques de millions de locuteurs obligeant par la suite le remaniement des dictionnaires et autres ouvrages de référence.

En dernière analyse, notre travail s'est limité au sous cycle d'observation du lycée d'abang-Nkongo dans l'arrondissement de Mfou. C'est une limite importante qu'il faut relever pour indiquer les conclusions auxquelles nous sommes parvenues, doivent être perçues comme ne procédant que du stade de l'observation, première étape de la recherche scientifique.

En conséquence, si notre étude a été une étape dans la recherche de plus d'efficacité dans la didactique du français, à travers l'enseignement/apprentissage de l'orthographe lexicale, nos conclusions pourraient suggérer d'autres investigations.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

MINEDUC, *Instructions Ministérielles N° 135/D/40/MINEDUC/SG/IGP fixant les objectifs, principes, méthodes et programmes dans l'enseignement du français au 1er et 2nd cycle*, Yaoundé.

MINESEC, *Guide pédagogique d'étude de française première langue enseignement secondaire général : classes de 4^{ème} et 3^{ème}*, Yaoundé.

MINESEC (dec 2014), *Guide pédagogique du programme d'étude de français, première langue enseignement secondaire général, classes de 6^e et 5^e*, Yaoundé.

Arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^e et 5^e d'enseignement général, Yaoundé.

Loi d'orientation de l'éducation N°98/004/du 14 Avril 1998.

Ouvrages et articles

Brissaud, C et Bessonnat, D (2001) : *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, CRDP de Grenoble.

Bru, M (2001). *Etudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix*. Les dossiers des sciences de l'éducation.

Catach, N. (1986). *L'orthographe française : traité théorique et pratique*, paris, Fernand, Nathan.

Piaget, J. (1950), introduction à l'épistémologie génétique. (III) La pensée biologique. La pensée psychologique. La pensée sociologique.

Piaget, J. (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement.

Piaget, J. (1923), *Le langage et la pensée chez l'enfant*.

Lenoir, F. (2021), *Jung, un voyage vers soi*.

Lenoir, F. (2024), *L'odyssée du sacré*.

Gey, M. (1987), *Didactique de l'orthographe*, paris, Nathan.

Guion, J.J. (1982) *Apprendre l'orthographe*, 4^e, paris, Hachette.

Corder S. P (1980) : « Que signifient les erreurs des apprenants ». *Langages*, 57, 9-15 (cf. pour le texte anglais *IRAL*, vol. 4 / 1967, pp. 14)

Cuq, J. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International : Réimprimée.

- Dolz, J. (1995). *L'apprentissage des capacités argumentatives*, Bulletin suisse de linguistique appliquée.
- Manesse et Cogis,D.(2007),orthographe :à qui la faute ? ,Paris ESF.
- Duffeu, (1992). « *Pour une pédagogie ouverte* ». Le français dans le monde, numéro 246, paris, Hachette/Edicef, janvier 1992, p.39.
- Grevisse, *Le bon usage* treizième édition, Paris Louvain-la-Neuve.
- Lefrancois, P, Laurier, M., Lazure, R., Claing, R.,(2008).*Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*, Montréal (Québec), Office québécois de la langue française.
- Taylor, S, & Bogdan, L (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meaning*. Wiley.
- Perrenoud,P.(1997).Construire des compétences dès l'école.Paris : ESF,6^e éd.
- Tsafak,G(1998,p88).Ethique et déontologie de l'éducation,collection science de l'éducation,preses universitaires d'Afrique, Yaoundé.
- Zang,P.(1991).Le processus de dialectisation du français en Afrique : le cas du Cameroun,Thèse de doctorat 3^e cycle, Université de Yaoundé1.
- Onguene,E.L.M.(1999), « Enseigner l'orthographe en français langue second : un test positif d'incommunication », in langue et communication vol.1, Université de Yaoundé 1.
- Jaffré,JP.(1997,p.61-70), »Gestion et acquisition de l'orthographe »,Revue française de linguistique appliquée,vol.2.
- Jaffré et Fayoln(1999 , p.143), Orthographe.Des systèmes aux usage.In : Revue française de pédagogie,volume 127.
- Rogers,X.(2000), une pédagogie de l'intégration,Bruxelles ;DeBoeck, université, 2^{ème} édition.
- Rogiers,X.(2005), vers une pédagogie de l'intégration, Bruxelles, De Boeck, Université, 2^{ème} édition.
- Brissiaud et all(2011), « comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ? », paris,Hatier.
- Dumas,D .(2014), le grand livre de l'orthographe : certificat volontaire, paris,vuibert.
- Guimard,p.(2010), « l'évaluation des compétences scolaires »,France,preses universitaire de Rennes.
- Guion.(1982à), Apprendre l'orthographe 4^e , paris,Hachette.

Dictionnaires :

Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique delangues*. Paris, Hachette.
Larousse, (2012). *Le petit Larousse illustré*. Paris, Larousse.

sites web consultés

« La correction orthographique / art, langage », apprentissage, *hypothèse*

<https://arlap.hypotheses.org/1902>, consulté le 5 mars 2023 à 18h52.

« Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion » *open edition*.

<http://journals.openedition.org/tfe/839?lang=en> consulté le 5 mars 2023 à 21h43.

« Didactique de l'orthographe : avancées ou piétinements ? », *open edition*.

<https://journals.openedition.org/pratiques/1740>, consulté le 5 mars 2023 à 22h05.

« Yannick Hamon, Appréhender l'erreur à l'écrit en classe de FLE : rôle des erreurs et pistes de remédiation – Repères-Dorif »

<https://www.dorif.it/repere/yannick-hamon-apprehender-erreurs-a-lecrit-en-classe-de-fle-rolr-des-erreurs-et-pistes-de-remediation/>,

Mémoires consultés

Bilo'o Mebe, (2012), « Didactique de l'orthographe : analyse de l'évaluation de l'orthographe sous la forme de la dictée. Le cas de la 3^{ème} au lycée d'Anguissa de Yaoundé », Mémoire Dipes II, ENS Yaoundé1.

Ngansi Kouekam, (2018), Représentations des apprenants et enseignants sur la correction orthographique, Mémoire DIPES II, ENS Yaoundé1.

Bouarfa Nour E. *L'analyse des erreurs en production écrite : Cas des apprenants de troisième année moyenne au CEM Dar el Ouassini-Maghnia-Tlemcen*, Université Aboubakr Belkaïd– Tlemcen, Algérie.

Duchesne, J (2012). *Les erreurs d'orthographe grammaticale dans les rédactions de futurs enseignants*, Université du Québec à Montréal.

Ebodiam E. L. (2015). *De la dictée classique à la correction orthographique*, Université de Yaoundé I.

Emaha Chijie F.L. (2022). *Procès de la déliaison et quête du bonheur dans sérotonine de Michel Houellebecq*, Université de Bertoua, ENS Bertoua.

- Kemmegne R. M. (2021). *La pratique ludique comme outil pédagogique en classe de FLÉ dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Cas du Lycée Bilingue de Bertoua*, Université de Ngaoundéré, ENS Bertoua.
- Najat A. (2018). *Le correcteur orthographique et le transfert des connaissances orthographiques en écriture en français langue seconde chez les apprenants des classes d'accueil du secondaire*, Université du Québec à Montréal.

ANNEXES

Annexe 1 : quelques copies d'évaluation (correction orthographiques)

Lycée d'Abang Nkongoa APP	Département de français CBTA	Evaluation n°04: Correction orthographique CBA	Classe: 6ème CA	Durée: 1H CMA	Coef: 1 CBA
---------------------------------	------------------------------------	--	--------------------	------------------	----------------

Nom de l'élève: Pascaline Abbe

CV: Le texte suivant comporte des erreurs. Identifie-les et corrige-les en barrant d'un trait le mot incorrect, puis écris correctement le mot juste au-dessus du mot incorrect.

TEXTE:

Ma mère et moi ^{Pascaline} ~~partions~~ aux champs tous les jours de la semaine, excepté le dimanche. Elle avait également repris ^{son} ~~son~~ commerce de beignets.

Devant notre case, ma mère installa deux grands bancs sur lesquelles s'asseyaient les ^{clients} ~~clients~~ de beignets.

Nous ^{vendions} ~~vandions~~ pendant trois heures dans la matinée. Après, nous nous ^{rendions} ~~rendions~~ au champ pour ne revenir qu'à seize heures...

Mémé Abbi, la doyenne de la ^{famille de ma grande tante} ~~famille-ma grand-tante~~, convoqua une réunion. ^{Le} ~~le~~ but était de prendre une décision relative à notre situation. ^{Sans} ~~Sans~~ que cela me surprenne vraiment, les membres de la famille décidèrent de nous ^{inst-} ~~inst-~~ aller au village. Chaque membre de la grande famille du village participa à nous offrir une petite maison à deux pièces, faite en terre battue.


-Vous allez y vivre, jusqu'à ce qu'il y ait un peu d'^{d'argent} ~~d'argent~~! Alors, grand-mère retourna en ville commencer ses études universitaires, avait déclaré Mémé Abbi, ^{impérieuse} ~~impérieuse~~.

La famille se mobilisa à nouveau pour remettre à Pa Samuel une sommes ^{d'argent} ~~d'argent~~ afin qu'il s'acquitte des ^{dette} ~~dette~~ de Maman en ville.

Ce dernier avait été si gentil avec nous que nous ne savions comment le remercier. Maman, oncle Zoa et moi l'accompagnâmes à la gare, et cela me fit plaisir de voir de nouveau ma mère se dégourdir les jambes.

-Merci pour tout, Samuel, dit ma mère lorsque nous ^{arrivâmes} ~~arrivâmes~~ à la gare.

Français 6^{ème}, page 108



Lycée d'Abang Nkongoa APP	Département de français CBTA	Evaluation n°08: Correction orthographique CBA	Classe: 6ème CA	Durée: 1H CMA	Coef: 1 CNA
---------------------------------	------------------------------------	--	--------------------	------------------	----------------

Nom de l'élève: Alizon Christiane Nkongoa Nta 602

CV. Le texte suivant comporte des erreurs. Identifie-les et corrige-les en barrant d'un trait le mot incorrect, puis écrire correctement le mot juste au-dessus du mot incorrect.

TEXTE:

Ma mère et moi partions ¹ aux champs tous les jours de la semaine, excepté le dimanche. Elle avait également repris ² son commerce de beignets.

Devant notre case, ma mère installa deux grands bancs sur lesquelles s'asseyaient les ² clients de beignets.

Nous vandions pendant trois heures dans la matinée. ^{Après} nous nous rendions au champ pour ne revenir qu'à seize heures...

Mémé Abbi, la doyenne de la famille-ma grand-tante-, ^{convoqua} convoqua une réunion. le but était de prendre une décision relative à notre situation. ^{Sans} que cela me surprenne vraiment, les membres de la famille décidèrent de nous ^{inst-} installer au village. Chaque membre de la grande famille du village participa à nous offrir une petite maison à deux pièces, faite en terre battue.

-Vous allez y vivre, jusqu'à ce qu'il y ait un peu ^{d'argent} d'argent ! Alors, grand-mère retourna en ville commencer ses études universitaires, avait déclaré Mémé Abbi, impérieuse

La famille se mobilisa à nouveau pour remettre à Pa Samuel une ^{somme} somme d'argent afin qu'il s'acquitte des ^{dette} dette de Maman en ville.

Ce dernier avait été si gentil avec nous que nous ne savions comment le remercier. Maman, oncle Zoa et moi l'accompagnâmes à la gare, et cela me fit plaisir de voir de nouveau ma mère se dégourdir les jambes.

-Merci pour tout, Samuel, dit ma mère lorsque nous arrivâmes à la gare.



Lycée d'Abome Nioungou APP	Département de français CRTA	Evaluation n°04 Correction orthographe CBA	Classe 6ème CA	Durée: 1H CMA	Coef 1 CMA
Nom de l'élève: EMBANKLEO KOTI EMBANKLEO MARION					

CV: Le texte suivant comporte des erreurs. Identifie-les et corrige-les en barrant d'un trait le mot incorrect, puis écris correctement le mot juste au-dessus du mot incorrect.

TEXTE:

Ma mère et moi partions ^{au champ} ~~aux champs~~ tous les jours de la semaine, ^{exceptés} ~~excepté~~ le dimanche. Elle avait également ^{reçu} ~~reçus~~ son commerce de boignets.

Devant notre case, ma mère installa deux grands bancs sur lesquelles s'asseyaient les clients de boignets.

Nous ^{vendions} ~~vandions~~ pendant trois heures dans la matinée. ^{Après} ~~Après~~, nous nous rendions au champ pour ne revenir qu'à seize heures...

Mémé Abbi, la doyenne de la famille-ma grand-tante-, convoqua une réunion. le but était de prendre une décision relative à notre situation. ^{Sans} ~~Sans~~ que cela me surprenne vraiment, les membres de la famille décidèrent de nous ^{installer} ~~inst-aller~~ au village. Chaque membre de la grande famille du village participa à nous offrir une petite maison à deux pièces, faite en terre battue.

-Vous allez y vivre, jusqu'à ce qu'il y ait un peu d'^{argent} ~~argent~~! Alors, grand-mère retourna en ville commencer ses études universitaires, avait ^{déclaré} ~~déclaré~~ Mémé Abbi, impérieuse.

La famille se mobilisa à nouveau pour remettre à ^{Papa} ~~Pa~~ Samuel une ^{somme} ~~somme~~ d'^{argent} ~~argent~~ afin qu'il s'^{acquitté} ~~acquitté~~ des ^{dettes} ~~dette~~ de Maman en ville.

Ce dernier avait été si gentil avec nous que nous ne savions comment le remercier. Maman, oncle Zoa et moi l'accompagnâmes à la gare, et cela me fit plaisir de voir de nouveau ma mère se dégourdir les jambes.

-Merci pour tout, Samuel, dit ma mère lorsque nous arrivâmes à la gare.



21

Annexe 2 : Fiche de préparation d'une leçon

Figure : Fiche de préparation d'une leçon selon l'APC.

Module 3 : Citoyenneté et environnement

Nature de la leçon : Orthographe

Titre de la leçon : les homophones lexicaux

Durée : 55mn

O.A : utiliser correctement les homophones lexicaux.

Corpus :

Notre ère est sujette à plusieurs problèmes environnementaux. L'air est de plus en plus pollué et toutes les aires géographiques du monde connaissent une dégradation de l'environnement avec pour conséquences les changements climatiques.

Fiche de préparation d'une leçon

Etape de la leçon	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
Découverte du fait orthographique à étudier.	5mn	On attend de nos d'utiliser correctement les homophones lexicaux dans un texte.	Corpus	-Lisez attentivement le texte. -qu'attend-on de vous ?
Analyse du fait orthographique à étudier.	15mn		Corpus	1-les mots soulignés ont un trait en commun, le quel ? E 2-Ces mots ont-ils la même signification ? 3-Comment appelle-t-on ce genre de mot ?
Confrontation	5mn	4- Ils se prononcent de la même façon 5- Ces mots n'ont pas la même signification 6- Les homophones lexicaux.		
Formulation des règles	5mn	Retenons : Les homophones lexicaux sont des mots qui se prononcent de la même manière. Ils n'ont pas la même signification. Exemple : -air : mélange gazeux constituant l'atmosphère. -aires : surface -ère : époque.		Qu'appelle-t-on homophones lexicaux ?
Consolidation	10mn		Consigne	TAF : emploi trois homophones lexicaux de ton choix dans une phrase.

Compétence attendue : Etant donné les difficultés liées à l'apprentissage de l'orthographe lexicale, l'apprenant devra exploiter judicieusement le texte à lire en vue d'écrire correctement les mots relevés lors de ses productions écrites en faisant appel aux règles d'orthographe et de grammaire étudiées en classe.

Corpus : extrait de l'œuvre *les Bimanes* de Severin Cécile Abéga, page 18

Description de la séance

Etapes de la séance	Durée	Contenus	Supports	Activités d'apprentissage
Découverte de la situation problème	15mn	Contexte compétence formulée Objet de la séance	La compétence attendue.	-L'enseignant procède au questionnement des apprenants. -Quel est le problème à résoudre pour trouver le contexte ? -Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Sur quoi allons-nous prendre appui pour résoudre notre problème ? Pour identifier l'objet de la séance
Traitement de la situation problème	10mn	Texte		Lecture silencieuse des élèves, Relevez pendant que vous lisez les mots nouveaux pour vous ; les mots dont vous ne saviez pas l'orthographe ; les mots à orthographe difficile Proposer chacun un résumé de l'extrait lu.
Confrontation	10mn	Texte		Chaque apprenant lit les mots relevés lors de la lecture du texte ainsi que le résumé de celui-ci. L'enseignant prendra le soin de vérifier l'effectivité du travail des apprenants.
Règle				L'enseignant recense certains des mots retenus par les apprenants dans leurs cahiers-lexique et propose d'en faire une dictée copie pour l'ensemble des apprenants. Les erreurs seront corrigées par les apprenants
Consolidation				Dictée des mots du texte.

Grille d'analyse : usage approprié de l'orthographe lexicale en évaluation de correction orthographique (indices absents(+); présentes(-))

Grille d'observation d'une leçon d'orthographe**Module4 : Citoyenneté et environnement****Classe : 6^{ème}****Titre de la leçon : les homophones lexicaux****Savoir à acquérir : Bien utiliser les homophones lexicaux****Corpus : inédit**

Etape de la leçon	Indices	Oui (+)	Non (x)
1. L'observation des mots du corpus	-Présentation de l'objectif		
	-présentation du corpus		
	-observation des mots du corpus		
	-mémorisation des mots du corpus		
	-Lecture du corpus		
	Total		
2. Expression	-Découverte de la consigne de travail		
	-Lecture des mots par les apprenants		
	Exercice de lecture par les apprenants		
	- formation des groupes de lecture par l'enseignant		
	-synthèse		
	Total		
3. Association des expériences des apprenants	-Appréciation des productions des apprenants par l'enseignant		
	-confrontation des différents groupes de travail		
	-Exercice d'écriture par les apprenants		
	-Exercice de production libre par les apprenants		
	Total		

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	v
RÉSUMÉ.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
0.1. Présentation du sujet.....	1
0.2. Contexte et justification.....	3
0.2.1. Le contexte éducatif camerounais	3
0.2.1.1. Les textes et conventions internationales.....	3
0.2.1.2. Les textes nationaux.....	4
0.2.1.3. Les textes régissant l’enseignement de la langue française et de la littérature.....	4
0.3. Formulation du problème de recherche	6
0.3.1. Constat.....	6
0.3.2. Problème de recherche	7
0.4. Questions de recherche et hypothèse.....	7
0.4.1. Question de recherche	7
0.4.1.1. Question principale	7
0.4.1.2. Question spécifique (QS).....	7
0.4.2. Hypothèses de recherche(HR).....	8
0.4.2.1. Hypothèse de recherche principale	8
0.4.2.2. Hypothèses secondaires(HS)	8
0.4.3. Objectif de la recherche.....	8

0.4.3.1. Objectif général.....	8
0.4.3.2. Objectifs spécifiques(OS).....	8
0.5. Intérêt de l'étude.....	9
0.5.1. Intérêt scientifique.....	9
0.5.2. Intérêt social.....	9
0.5.3. Intérêt didactique.....	9
0.5.4. Intérêt psychologique.....	10
0.6. Délimitation du travail.....	10
Pour mener à bien notre étude, nous l'avons délimité sur de nombreux plans.	10
0.6.1. Délimitation empirique.....	10
0.6.2. Délimitation thématique.....	10
0.6.3. Délimitation spéciale.....	11
0.6.4. Délimitation temporelle.....	11
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES CONCEPTS RELATIFS À L'ORTHOGRAPHE ..	13
1.1. Définitions.....	13
1.1.1. Enseignement-apprentissage.....	13
1.1.2. L'orthographe.....	13
1.1.1.1. L'orthographe lexicale.....	17
1.1.1.2. L'orthographe grammaticale.....	17
1.1.2. Performance.....	18
1.2. État de la question.....	19
1.2.1. Recherche sur la complexité du système orthographique français.....	20
1.2.2. Etude sur les méthodes d'enseignement de l'orthographe.....	22
1.2.3. Recherche sur l'acquisition de l'orthographe.....	23
1.3. Cadre théorique.....	26
1.3.1. Le constructivisme.....	27
1.3.1.1. Mécanismes fondamentaux.....	27

1.3.1.1. Implication du constructivisme pour l'enseignant	28
1.3.1.2. Implication du constructivisme pour l'apprenant.....	28
1.3.1.3. Avantages du constructivisme.....	28
1.3.2. La théorie de l'intervention éducative.	29
1.3.2.1. Les modèles d'intervention éducative.....	30
1.3.2.2. Les concepts de médiatisation et médiation.....	31
CHAPITRE 2 : PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE LEXICALE.....	32
2.1. Caractéristique de l'orthographe	32
2.1.1. Enseigner l'orthographe.....	33
2.1.2. L'orthographe, de la linguistique à la didactique.....	34
2.2. Evolution de l'orthographe	34
2.3. L'enseignement -apprentissage de l'orthographe lexicale	36
2.3.1. Méthode d'enseignement de l'orthographe lexicale	37
2.3.1.1. La méthode d'enseignement « apprentissage/test »	37
2.3.1.2. Méthode par guide.....	37
2.4.1. La méthode synthétique	40
2.4.2. L'approche phonétique	41
2.4.3. L'approche alphabétique.....	43
2.4.4. L'approche syllabique.....	44
2.4.5. Des méthodes analytiques.....	45
2.4.6. La méthode globale.....	46
2.5. Enseignement-apprentissages de l'orthographe selon l'approche par compétences (APC).....	47
CHAPITRE 3 : DESCRIPTION DE LA PROCÉDURE D'ENQUÊTE	53
3.1. Type de recherche.....	53
3.1.1. Justification de l'approche qualitative	53
3.1.2. Caractéristique de la recherche exploratoire.....	54

3.2. Site de l'étude	54
3.2.1. Présentation du site géographique	54
3.2.2. Caractéristiques de l'établissement	54
3.3. Présentation du cadre géographique	55
3.3.1. Population de l'étude	55
3.3.2. Population cible	55
3.3.3. La population accessible	56
3.5. L'échantillonnage	57
3.6. L'échantillon.....	57
3.7. Présentation et Description des instruments de collecte des données	58
3.7.1. L'observation	58
3.7.2. Grille L'analyse	64
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	66
4.1. Présentation descriptive des résultats	66
4.2. Déroulement de l'observation	66
4.3. Présentation de la grille d'observation	66
4.4. Présentation des leçons.....	66
4.5. Résultat de l'observation	67
4.6. Résultat de l'analyse.....	67
4.6.1. Analyse des copies.....	68
4.6.1.1. Epreuve de correction orthographique séquence 4	68
4.6.1.2. Barème de notation.....	68
4.6.1.3. Les différentes fautes contenues sur l'épreuve	69
4.7. Analyse des copies sur le plan morphologique des mots	70
4.8. Analyse des données selon la typologie d'erreurs de Nina Catach.....	70
4.9. Vérification des hypothèses.....	71
4.9.1. L'hypothèse générale.....	71

4.9.2. Les hypothèses spécifique.....	72
4.9.2.1. L'hypothèse spécifique n°1	72
4.9.2.2. L'hypothèse spécifique n°2	72
4.9.2.3. L'hypothèse de recherche n°3	73
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PROPOSITIONS.....	74
5.1. Interprétation des résultats.....	74
5.1.1. Interprétation des démarches didactiques des enseignants	74
5.1.2. Interprétation des productions des apprenants	75
5.2. Discussion des résultats	77
5.2.1. Confrontation avec les recherches antérieures.....	77
5.2.2. Évaluation de la portée et des limites des résultats.....	78
5.2.3. Positionnement critique vis-à-vis de la recherche	79
5.2.4. Inscription dans les débats théoriques actuels	79
5.3. Propositions didactiques	79
5.3.1. Recommandations pour les enseignants	79
5.3.2. Recommandations pour les institutions éducatives	80
5.3.3. Recommandations pour les concepteurs de programmes	81
5.3.4. Recommandations pour les formateurs d'enseignants	81
5.3.5. Outils et démarches pédagogiques applicables.....	82
5.3. 5.Le réinvestissement de la lecture	82
5.3.7. La pédagogie ludique.....	78
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
BIBLIOGRAPHIE	84
ANNEXES	88