



doi:10.5281/zenodo.14328357

Vol. 07 Issue 11 Nov - 2024

Manuscript ID: #01668

Perception des apprenants de l'usage et de l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots

DJILE DASSI Yannick

Doctorant au Laboratoire de Psychologie et des Sciences du comportement Université de Douala

Résumé

Cet article explore la perception que les apprenants ont de l'usage et de l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. Face à l'appauvrissement cognitif des apprenants, le traitement de texte semble constituer un outil de médiation des apprentissages de l'orthographe. Cette recherche est faite sur un échantillon de 30 apprenants issus de plusieurs écoles primaires de Douala. La population de l'étude est constituée des élèves ayant une expérience avec le numérique plus précisément le traitement de texte Word. Dans une démarche inductivo-hypothético-déductive, nous avons privilégié le test de Spearman pour analyser les données recueillies sur le terrain. Les résultats, indiquent une perception significative, positive et d'intensité moyenne des apprenants de l'usage et de l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. Ainsi, par le biais des questionnements réflexifs, les élèves ont pris conscience que leur réussite dépend de leur implication dans les interactions avec les fonctions du traitement informatisé de textes.

Mots clés: Perception, Orthographe, Apprentissage, TIC, Mots.

Abstract

This article explores learners' perceptions of the use and contribution of ICT in learning to spell words. Faced with the cognitive learners' cognitive impoverishment, word processing seems to constitute a tool for mediation of spelling learning. This research was carried out on a sample of 30 learners from several primary schools in Douala. The study population is made up of pupils with experience of digital technology, more specifically the Word word processor. In an inductive-hypothetico-deductive approach, we have the Spearman test to analyse the data collected in the field. The results indicate a significant learners' perception of the use and contribution of ICT to their learning in the use of ICT in learning to spell words. Thus, through reflective questioning, the students became aware that their success depends on their involvement in interactions with the computerised word processing functions.

Keywords: Perception, Spelling, Learning, ICT, Words.

How to cite: Yannick, D. (2024). Perception des apprenants de l'usage et de l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. *GPH-International Journal of Educational Research*, 7(11), 01-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14328357>



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Introduction

Une des missions principales de l'école est l'enseignement de la lecture-écriture (Chaves, 2019). La qualité du langage se constitue, selon Descaves (1992) comme la base de tout apprentissage. En d'autres termes, aucun processus d'enseignement / apprentissage ne peut être envisagé si les protagonistes ne se comprennent. La réussite scolaire, professionnelle ou sociale repose d'abord sur la maîtrise (identification, compréhension et production) du langage ou plus précisément de la langue en vigueur. L'école reste le lieu par excellence pour cette acquisition. C'est pourquoi, on observe plusieurs approches pédagogiques et didactiques qui témoignent des divergences de nos auteurs. Conscients des lacunes de ces approches, la communauté éducative ne cesse de rechercher une nouvelle méthode pour une pédagogie de qualité. L'intégration des TIC à l'école, grâce aux progrès technologiques et techniques, offre des pistes de plus en plus explorées par des chercheurs. Des recherches indiquent que selon les types d'usage effectués, les TIC ont un impact positif sur la réussite et sur une éducation de qualité (Karsenti, Savoie-Zajc & Larose, 2001).

Toutefois, une observation détaillée du travail scolaire permet de classer les matières des plus difficiles aux moins difficiles. Parmi ces matières difficiles, nous avons en bonne place le français et les mathématiques. Le français et les mathématiques (2/12 matières au CEP) représentent la cause principale des échecs observés. Selon les données de l'Institut National de la Statistique (INS, 2023), pour l'année scolaire 2021/ 2022, seuls 43,7% et 13,4% d'élèves du CM2 ont atteint respectivement le seuil de compétences en Français et en mathématiques aux évaluations nationales. Contrairement aux autres disciplines, celles-ci comportent en permanence des difficultés de niveau 5 selon la taxonomie de Bloom. De ce fait, elles nécessitent de hauts niveaux de raisonnement de la part des candidats. L'avantage avec ces matières est que les compétences qu'elles déploient peuvent servir à résoudre des problèmes dans d'autres disciplines (Descaves, 1992). En clair, un enfant qui mobilise de meilleures stratégies en français ou / et en mathématiques est capable d'effectuer de très bons résultats en d'autres matières (sciences humaines et sociales, sciences et technologies, TIC, etc.). Il existe donc des matières porteuses de compétences fondamentales; leur maîtrise influence directement les autres grâce à la notion de transdisciplinarité.

En revanche, il est difficile pour un enfant qui ne sait ni lire, ni écrire de s'en sortir dans une discipline. La lecture impacte sur la compréhension et pour montrer qu'on a compris, qu'on a raisonné, il faut donner les résultats sur papier. La première barrière contre les acquisitions est le langage (la langue). Un enfant qui ne maîtrise pas la langue de communication de son environnement est d'office handicapé dans les apprentissages. Cet état de chose s'observe avec des textes illisibles (calligraphie), des textes incompréhensibles (erreurs de forme) ou des textes hors - sujets (erreurs de contenu). La plupart des mauvaises notes sont dues en majorité à ces erreurs qu'au niveau intellectuel du rédacteur. Alors, lors des évaluations orales, ils réalisent de belles performances que lors de l'écrit. C'est donc l'écrit le problème de la majeure des apprenants. Or, le langage écrit intervient dans toutes les disciplines. Ces apprenants ne maîtrisent pas les différentes méthodes, techniques ou

stratégies soutenant la production écrite. Cependant le temps mis, les difficultés rencontrées n'entravent pas l'engagement réflexif. La volonté de trouver la solution vont les amener à recourir à une aide extérieure.

Fort de ce qui précède, il est question dans cet article, à partir d'un usage précis des TICE, de connaître la perception des apprenants de son influence dans une production écrite de qualité.

1. L'échec dans les apprentissages: cadre théorique et problématique

L'école est le lieu par excellence pour la formation des futurs citoyens à leur insertion professionnelle et relationnelle dans le monde sociale qui les entoure. C'est là qu'on donne des rudiments nécessaires pour cette insertion. Ils se résument en des savoirs, des savoirs faire, des savoirs vivre et des savoirs être. La maternelle puis le primaire constituent la base de cette éducation dont les contenus sont explicités dans les curricula. Cette mission dévolue à l'école est consacrée par la constitution et des chartes et traités signés avec des organismes tels que L'UNESCO, la francophonie et bien d'autres. Les acteurs de l'éducation sont contraints d'atteindre les objectifs fixés parmi lesquels l'éradication de l'échec scolaire (redoublement, turn over, abandon et décrochage scolaire). Ceci passe par la formation d'un personnel enseignant qualifié et en grand nombre, la création et l'équipement des écoles (salles de classe, bibliothèque, médiathèque, etc.), la gratuité et le caractère obligatoire de la scolarité au primaire.

Malgré ces réformes structurelles et fonctionnelles, le système éducatif tarde à donner les résultats. Selon l'Institut Nationale de la Statistique (2023, p.4), *«bien que l'accès à l'enseignement soit quasi universel, le problème épineux reste l'achèvement de ce cycle et le niveau d'acquisition des compétences dans les disciplines fondamentales (lecture et mathématiques)»*. En effet, 4% d'enfants de 6 ans ne sont toujours pas scolarisés. Parmi les enfants scolarisés, seuls 3 enfants sur 4 (75%) qui entrent au primaire termine ce cursus. Le rapport entre le nombre d'élèves qui commence la scolarité primaire (input) et le nombre qui en sortent avec leur CEP (output) est donc déficitaire. Depuis l'an 2000, le taux brut de scolarisation à l'école primaire est supérieur à 100% pour un taux d'achèvement du cursus de 72,1% et 71,1% respectivement en 2018 et en 2020 (Ngonga, 2010). Il ressort que le taux de décrochage est de 27,8% et 28,9% pour ces années 2018 et 2020 respectivement. Ceci témoigne d'une faible performance des apprenants. Derrière ces abandons se cachent plusieurs échecs mal gérés pourtant des études récentes appréhendent les erreurs comme des atouts et non des obstacles aux apprentissages.

1.1.L'échec comme source des apprentissages: nécessité d'un travail en profondeur sur soi

Nous savons que des mauvais résultats peuvent fragiliser l'apprenant au point d'être la source de son échec total. En effet, certains apprenants ont tendance à confondre les notes à leur personne. Ils n'opèrent aucune décentration; ce qui fait que la réussite fait d'eux de bonnes personnes et l'échec, des ratés. S'étant malheureusement définie comme une personne qui ne vaut rien, cette catégorie d'apprenant va au contraire baisser les bras et ne plus faire d'efforts. Par contre, un élève en situation de réussite a une haute estime de soi, ce qui l'aide

à persévérer dans ses études (Bandura, 2003). Appréhender ses performances comme une partie intégrante de soi est très dangereux pour l'avenir. L'échec vu sous ce prisme cause un mal – être voire une autoexclusion. L'apprenant se définit comme un vaurien qui n'a pas sa place dans la classe. Ce vécu est exacerbé avec le regard inquisiteur, les paroles blessantes et rabaisantes des camarades, des enseignants ou/et des parents.

Lorsque l'échec scolaire est mal géré, les répercussions sont de plusieurs ordres: psychologiques, sociales et professionnelles. A moyen terme les élèves en difficultés scolaires voient leur estime de soi et leur confiance en soi diminuer. Ils sont moins enclins à s'engager dans l'action, le niveau de motivation est bas. Ils sont sujets à risque des anxiétés et dépressions. A long terme, l'échec est à l'origine des abandons et décrochages scolaire ce qui amenuise les opportunités professionnelles. Comme les enfants en situation de réussite, ceux en difficultés ont besoin d'un soutien familial, sociale et logistique.

Des nouvelles approches pédagogiques conçoivent l'erreur (l'échec) comme le moteur des apprentissages (Atlet, 2013). On apprend ce qu'on ne connaît pas; par contre on révise les connaissances acquises. Ce dont l'individu acquiert avec difficultés, par tâtonnements devient une source d'inspiration dans des situations analogues (Descaves, 1992). A la prochaine occasion, il le réalise rapidement avec plus d'assurance et d'efficacité. De manière inconsciente ou pas, il incorpore lors de la première expérience les nouvelles structures dans ses schèmes de conduite. Ces procédés sont classifiés selon plusieurs catégories dans la MLT (Reed, 1999).

En clair, apprendre c'est se confronter aux problèmes, à ce qui ne plait pas et qui a tendance à ressortir des émotions négatives. La qualité des échanges verbaux ou non verbaux est importante dans l'encouragement de l'apprenant à s'impliquer dans son travail (Bandura, 2003). Les encouragements sont d'autant plus efficaces lorsqu'ils activent des connaissances en mémoire. Le modèle doit constamment établir des relations positives entre les connaissances à étudier et celles déjà acquises. Ce type d'approche sous fond de vérité est positif pour la motivation et le SEP.

1.2. Apprendre de l'expérience: de la prise de conscience au développement de nouvelles compétences

Se référant à Bandura (2003) l'expérience active de maîtrise consiste "à réussir une performance complexe ayant exigé quelques efforts". Cette expérience vise à acquérir des connaissances procédurales. Atravers les expériences actives de maîtrise, l'apprenant passe des connaissances déclaratives à des connaissances procédurales et des connaissances conditionnelles. Par contre, aucune pédagogie ne peut réussir sans la construction d'un climat propice à la valorisation du sentiment d'efficacité personnel et la motivation scolaire (Brewer, 2006). Le besoin de tout maîtriser pousse l'individu à être conscient et rationnel dans ses actes et ses intérêts. En revanche, les habitudes fonctionnent inconsciemment ou de manière moins consciente. Cet automatisme, Perrenoud (2001, p. 21) le qualifie d'un «*renoncement délibéré que nous pourrions reprendre le contrôle à condition de le vouloir*». Ceci engage un travail de l'esprit et des médiations adaptées.

Lorsqu'on se réfère à Alamargot, Lambert et Chanquoy (2005, p.55) «*la difficulté majeure pour les élèves relève moins des connaissances à acquérir que de la mobilisation et l'articulation des traitements au cours de la tâche*». Résoudre un problème exige une forte capacité d'auto régulation des processus mentaux dont la première est la gestion des ressources attentionnelles et de mémorisation (Reed, 1999). Un SEP bien qu' élève n'est pas gage d'une réussite automatique ou immédiate; il permet au candidat de prendre des risques, s'engager volontairement et intentionnellement dans son travail. L'atteinte des objectifs implique d'autres facteurs extérieurs comme internet (tutorial; correcticiels, etc.) pour booster la capacité de réflexion du candidat. Trouver la ressource extérieure (les fonctions du traitement de texte), sélectionner des données essentielles (règles de conjugaison, de grammaire ou d'orthographe) et les assimiler aux apprentissages déjà maîtrisés permettent de construire des nouveaux savoirs (mots).

Plusieurs techniques permettent de confirmer si l'élève a maîtrisé la procédure acquise ainsi que les conditions d'application. On peut dans un moindre cas s'appuyer sur le retour de l'enseignant (note chiffrée ou appréciation) ou sur des questions (entretien d'explication) sur le travail de l'apprenant. Ces questionnements (ou autoquestionnements pour un apprenant autonome) donnent des réponses instantanées sur les pratiques réflexives de l'apprenant. L'approche de Bandura vise un changement de paradigme: l'apprenant doit passer de la production pour reproduire (mémorisation) à la production pour maîtriser (réflexivité). Il est question pour le tuteur de construire des situations problèmes impliquant plusieurs compétences (connaissances et capacités). Dans son activité, il devient important, d'après Puozzo (2012, p.23) «*de penser, à un moment de l'apprentissage, à élaborer une performance complexe, à faire en sorte qu'elle aboutisse à la réussite et à effectuer un Feedback sur ce que les élèves maîtrisent*».

Parlant de la situation problème, il en va de soi qu'elle n'est pas loin du vécu des apprenants. Ainsi, nous faisons plus des répétitions partielles qu'à inventer ou faire des ruptures totales. En grande partie, notre action est une reprise avec des variations mineures. La prise de conscience de l'importance des prérequis / préacquis accompagnées d'un travail réflexif conscient et intense permet de rallonger la ZPD (l'invention ou la découverte de nouveaux savoirs).

1.3. Instrumentalisation des apprentissages : les nouvelles technologies utilisées comme instruments d'apprentissage

Dans l'approche connectiviste, Siemens (2005) introduisent la notion de "savoir- où". Elle stipule que chaque individu doit connaître où chercher une information s'il compte atteindre son objectif. Toute pratique se fonde sur des savoir-faire basés sur des outils et techniques d'utilisation précises (Bizar, Kaddouri & Azizi, 2012). Les sources d'informations selon nos auteurs sont hors de nous dans des noeuds spécialisés. L'information réside dans un objet à manipuler qu'on appelle l'artefact. L'artefact et ses usages constituent un instrument selon Rabardel (1995). L'instrument est un objet porteur de signes, des représentations servants à réaliser une tâche. La médiation des apprentissages vise à se servir d'instruments technologiques (médiation technologique) pour organiser les activités et construire des

habilités cognitives par adaptation, recomposition à partir d'anciennes et création de nouvelles (Marquer & Leroy, 2004). Les potentiels cognitifs et metacognitifs se mettent sur pied peu à peu et grâce à l'intervention de certains agents extérieurs. Dans notre étude, nous envisageons le traitement de texte comme une source d'informations orthographiques. L'apprenti-rédacteur s'instrumentalise pour trouver des compétences susceptibles de l'aider dans le choix des mots.

Toutefois, cette forme d'imitation doit être brisée et l'apprenant doit privilégier une imitation constructive. Il doit imiter une production tout en lui donnant une touche personnelle. Très vite on remarque que les schèmes opérationnels ne sont plus identiques entre l'imitateur et le modèle ou entre les imitateurs. En ce moment on ne parle plus de la reproduction d'un acte (phrase) mais d'un véritable apprentissage qui se traduit par la modification (ajout, retrait ou modification des mots) de la phrase tout en gardant le sens. Ils s'appuient alors sur des synonymes, des antonymes, des analogies et autres. Avec la méthode interprétative de Seleskovitch et Lederer (1984) (compréhension, déverbalisation, réexpression), le rédacteur informatisé s'approprie le sens des mots et le contexte d'utilisation. L'artefact oriente donc l'apprenant dans sa réflexion et l'application pratique. Les nouvelles technologies se positionnent selon l'utilisation faite comme des instruments pédagogiques. La discipline de soi orientée vers la pratique réflexive va aider chacun à se concentrer dans sa tâche. Des changements seront perceptibles dans l'attention portée sur le processus cognitif de rédaction, la compréhension de la situation et le mode de traitement des données recueillies.

Il ressort que l'orthographe des mots de la langue française fait partie des conventions graphiques les plus complexes (Ramus, 2024). Elle est à l'origine de la plupart des mauvaises performances écrites. Elle exige de la part du rédacteur novice une bonne concentration, une bonne compréhension du contexte de la production ou un traitement en profondeur pour s'approprier les subtilités de cette langue écrite. Cette complexité amène le rédacteur soucieux de la qualité et du contenu des écrits à développer en permanence des stratégies pour enrichir ses compétences orthographiques. Ce type de raisonnement peut servir dans d'autres matières (approches pluridisciplinaires ou transdisciplinaires). La conception des TIC à l'école a considérablement évolué. D'abord conçue comme une matière scolaire (apprendre les TIC), elles vont vite devenir un instrument d'apprentissage (apprendre avec les TIC et apprendre à travers les TIC). Ce prolongement des TIC en TICE est favorisé par le concept ticologie (Fonkoua, 2006). Les TICE sont aujourd'hui comme une science au service des apprentissages. Compte tenu de tout ce déroulé, il nous semble important de nous arrêter en plein parcours pour interroger les acteurs sur les aptitudes qu'on impute à ces outils technologiques. La question principale de cet article est la suivante: quelle est la perception des apprenants de l'usage et l'apport des TIC dans l'apprentissage de l'orthographe des mots? En d'autres termes le niveau de concentration, le niveau de compréhension d'une situation-problème et le mode de traitement des données contenues dans le problème, tous soutenus par le traitement informatisé de texte, influencent-ils l'apprentissage de l'orthographe des mots?

2. Méthodologie

La méthodologie porte aussi sur la démarche scientifique et les outils statistiques à utiliser.

2.1. Participants de l'étude

Deux critères ont guidé les choix de notre population cible. Premièrement, les sujets doivent avoir des compétences en saisie de texte. Secondairement, ils doivent aussi disposer d'un outil de saisie (ordinateur, tablette, ...) à l'école ou à domicile. Ainsi, l'étude est menée sur un groupe de 30 élèves du CM2 tirés selon la technique d'échantillonnage probabiliste en grappes et aléatoire simple au sein des écoles privées de la ville de Douala.

2.2. Description des outils de recueil des données

Nous avons utilisé d'une part le test de chromos dictée (dictée B du CM2) de Baneath, Alberti et Boutard (2006) sur ordinateur pour mesurer le niveau d'acquisition orthographique ; d'autre part, nous avons utilisé le questionnaire pour explorer les dimensions de la variable indépendante soumise à l'étude. Ce questionnaire a permis d'explorer le degré de satisfaction des apprenants par rapport à leur expérience avec les outils TICE (le processus cognitif et les éléments qui influencent la justesse de la production). C'est une version adaptée du COMEGAM (connaissances métacognitives et gestion de l'activité mentale).

3. Résultats

Avec le logiciel SPSS 23, nous avons analysé les données du questionnaire et sorti des statistiques descriptives et inférentielles. Pour le questionnaire, le test corrélationnel de Spearman a permis de mesurer la variation entre les variables soumises à l'étude. Il est donc question pour chaque hypothèse de coder et analyser les données recueillies pour évaluer la corrélation entre les variables.

En ce qui concerne **la corrélation entre le niveau de concentration de l'apprenant lors des apprentissages soutenus par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage de l'orthographe des mots**, le croisement des variables en rapport avec le niveau de concentration pendant les apprentissages et les aptitudes orthographiques des participants a permis de ressortir ce tableau. Il s'agit de la VI1 (assimilation des données en fonction du niveau de concentration) et la VD (participer à l'élaboration d'autres stratégies orthographiques lorsque les précédentes sont inefficaces) obtenues lors de l'analyse des composantes principales (ACP)

Tableau 3 : Mesures symétriques de la VI1

		Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	0,453	0,206	1,868	,032 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	0,563	0,198	2,061	,029 ^c
N d'observations valides		30			

Source : Analyse SPSS

On observe une corrélation de l'ordre de $\rho = 0.56$ à un seuil de signification $P = 0.02$. Ces valeurs nous permettent de conclure sur l'existence d'une corrélation significative, positive et d'intensité moyenne entre le niveau de concentration de l'apprenant soutenu par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage de l'orthographe des mots.

Concernant la relation entre le **niveau de compréhension d'une situation-problème soutenu par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage de l'orthographe des mots**, l'analyse des composantes principales (ACP) nous a permis de croiser les items: j'essaie pendant mon activité de rédaction de trouver les similitudes entre les différents graphèmes (VI2) et élaboration d'autres stratégies orthographiques lorsque les précédentes sont inefficaces (VD).

Tableau 4: Mesures symétriques de la VI2

		Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	0,533	0,206	1,868	,032 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	0,563	0,198	2,061	,029 ^c
N d'observations valides		30			

Source : Analyse SPSS

Ce croisement révèle $\rho = 0.56$ et $p = 0.02$. Au vue de ces résultats, il existe une corrélation positive, significative et d'intensité moyenne entre le niveau de compréhension d'une situation problème soutenu par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage de l'orthographe des mots.

À propos de **la relation entre le mode de traitement des données contenues dans un problème soutenu par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage**

del'orthographe des mots, l'analyse des composantes principales a permis de retenir ces items: j'interprète mon travail à travers le processus de manipulation et de transformation des données contenues dans le problème (VI3) et élaboration d'autres stratégies orthographiques lorsque les précédentes sont inefficaces (VD).

Tableau 5: Mesures symétriques de la VI3

		Valeur	Erreur asymptotique standard ^a	T approximatif ^b	Signification approximative
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	0,533	0,206	1,868	,032 ^c
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	0,563	0,198	2,061	,029 ^c
N d'observations valides		30			

Source: Analyse SPSS

Le croisement de ces items a donné $\rho=0.56$ et $p=0.02$. On peut confirmer notre hypothèse de recherche en affirmant qu'il existe un lien signifie, positif et moyen entre le mode de traitement des données contenues dans un problème soutenu par le traitement informatisé de texte et l'apprentissage de l'orthographe des mots.

4. Discussion

Les résultats de notre analyse ont conclu à une perception significative, positive et d'intensité moyenne des apprenants de l'usage et l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. En manipulant l'artefact technologique, nos participants ont tiré chacun selon sa compréhension des règles graphiques. Cette internalisation conduit à un remodelage des structures cognitives et représentationnelles. Ces conclusions vont dans le même sens que celles de Attenoukon (2011) qui a pu démontrer que la réussite des TIC dans les apprentissages passent par l'utilisation régulière et la maîtrise de ces outils par les enseignants. D'un autre côté, Charlier et Peraya (2003) reconnaissent que les TICE modifient profondément les représentations des apprentissages. Au cours de la production d'écrits, le rédacteur fait des repérages de lexiques. D'une part, on a les lexiques connus qui contiennent la connaissance des formes graphiques; d'autre part, on a les lexiques inconnus qui demandent une réflexion sur les formes graphiques à apprendre.

Se référant aux travaux de Bizar, Kaddouri et Azizi (2012) les différentes fonctionnalités du traitement de texte (correcteurs, fenêtres d'explications, le dictionnaire intégré ou autonome) permettent à chaque candidat de réaliser des cartes mentales. Ce logiciel est un outil didactique utilisé comme artefact pédagogique car il favorise le développement et l'internalisation des connaissances orthographiques. Le rédacteur informatisé s'approprie des connaissances contenues dans cet outil en l'internalisant. Instantanément ses structures internes sont modifiées. Il se forme de nouveaux noeuds. Ces nouvelles connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) font partie

intégrante de nos schèmes rédactionnels et seront réinvesties plus tard dans des situations similaires.

Ces travaux mettent désormais l'écriture dans le domaine de la cognition et de la métacognition. L'outil informatique aide le rédacteur à verbaliser son processus mental. Cette médiation hybride a aussi pour effet de briser le sentiment d'isolement et de mettre en confiance les candidats. A cet effet, Charlie, Deschryver et Peraya (2006, p. 46) observent que *«des dispositifs hybrides ont des effets positifs sur les apprentissages favorisant l'approfondissement des acquis et le sentiment »*.

Malgré plusieurs tentatives de remédiation par l'ajout des flexions ou la modification des mots en intégrant des explications de la fenêtre d'explications ou des suggestions du correcteur orthographique, certains apprenants n'ont pas atteint les objectifs lors du test final. Des problèmes techniques (coupure d'électricité, temps mort pour s'occuper d'un autre apprenant, etc.) peuvent être à l'origine, cependant notre but n'est pas automatiquement des écrits sans failles. Au contraire nous cherchons à modéliser pour eux un instrument de pensée. Ceci passe par une méthodologie réflexive et des stratégies pratiques que chacun pourra réinvestir plus tard dans de nouvelles situations.

Conclusion

A travers cet article, nous avons analysé la perception des apprenants de l'usage et l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. Cette perception est mesurée à trois niveaux: la concentration, la compréhension et le mode de traitement des données soutenus par le traitement informatisé de texte. La question des TIC dans le milieu scolaire est au coeur de nombreuses recherches. D'aucuns soutiennent qu'ils constituent un environnement favorable aux apprentissages (Jacquinot, 2013; Matchinda, 2005). Ce milieu stimulant offre des instruments de médiation de la pensée. Nous avons effectué nos enquêtes auprès de 30 apprenants du CM2 de la ville de Douala. Les données recueillies et analysées nous ont permis de valider notre hypothèse générale. Nos participants estiment que les nouvelles technologies améliore l'intellect. Ainsi, le traitement de texte constitue un atout pour le développement des compétences réflexives car il pousse l'apprenant conscient à l'auto questionnement et la verbalisation des acquis.

Références bibliographiques

- Alamargot, D., Lambert, E & Chanquoy, L. (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. In *Approche Neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 17, 41 -46.
- Attenoukon, S. (2011). *Technologies de l'information et de la communication (TIC) et rendement académique en contexte universitaire béninois : cas des apprenants en droit de l'Université d'Abomey-Calavi* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Document consulté le 28 août 2014 dans <http://papyrus.bib.umontreal.ca>
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck
- Baneath, B., Boutard, C., & Alberti, C. (2006). *Chronodictées*. Ortho Editions.
- Bizar, M., Kaddouri, M. & Azizi, M. (2012). *Enseigner la traduction par les TIC: cas d'un cours hybride en contexte universitaire*. Document consulté le 02 juillet 2024 dans www.frantice.net
- Brewer, S, -S. (2006). *L'autorégulation des apprentissages entre compétence, motivation et milieu : contribution à une théorie agentique de l'apprenance en langues étrangères*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Paris X - Nanterre.
- Büchel, F.P. (2007). *L'intervention cognitive en éducation spéciale. Deux programmes métacognitifs*. Carnets des Sciences de l'Education.
- Charlie, B. & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck.
- Charlie, B., Deschryver, N & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides. Contribution au Symposium REF 05. In *Distances et savoirs*, 4 (4), 469 – 496
- Chaves, N. (2019). L'apprentissage de l'orthographe par la lecture-écriture : combien d'occurrences pour favoriser l'acquisition? In *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 113–135
- Descaves, A. (1992). *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes*. Hachette education.
- Fonkoua, P. (2006). *L'intégration des TIC dans le processus enseignement-apprentissage au Cameroun*. Collection Rocare-Cameroun, édition terroirs.
- Hayes, J. & Flower, H.(1980). Psychological differences among problem isomorphs. In *Cognitive Theory*, 5, 113-128.
- INS. (2023). *Synthèse des chiffres et indicateurs clés de l'éducation et la formation au Cameroun 2021-2022*.
- Jacquinot, G. (2013). *Les NTIC: écrans du savoir ou écrans au savoir ?* Document consulté le 11 juillet 2024 dans <http://eduticearchives-ouvertes.fr>
- Karsenti, T., Savoie-Zajc, L. & Larose, F. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Document consulté le 14 juillet 2024 dans www.uqah.quebec.ca/karsenti/karsenti-savoie-larvf.pdf
- Lama, G. (2023). 6 causes de l'échec scolaire, les conséquences & comment les prévenir. Document consulté le 09 juin 2024 dans <https://moyetop.com/causes-echec>

Yannick, D. (2024). Perception des apprenants de l'usage et de l'apport des TIC dans les apprentissages de l'orthographe des mots. *GPH-International Journal of Educational Research*, 7(11), 01-12. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14328357>

[scolaire/#:~:test=Impacts%20Psychologiques,chez%20les%20C3%A9%20A8ves%20en%20difficult%C3%A9](#)

- Marquet, P. & Leroy, F. (2004). *Comment conceptualiser les usages pédagogiques des environnements numériques de travail et d'apprentissage partagés*. 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Document consulté le 26 juin 2024 dans www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/3094.pdf
- Matchinda, B. (2005). L'apprentissage et les apprentissages dans un contexte de mondialisation. In *École et mondialisation*, 3, 133 – 145.
- Meirieu, P. (1993). *Apprendre, oui mais comment?* ESF éditeur.
- Ngonga, H. (2010). Efficacité comparée de l'enseignement public et privé au Cameroun. Document consulté le 23 août 2024 dans <https://www.researchgate.net/publication>
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Puozzo-Capron, I. (2012). *Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues*. In *recherche en didactique des langues et des cultures*. Document consulté le 28 juin 2024 dans <http://journals.openedition.org/rdlc/2432>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Ramus, F. (2024). *Pourquoi il faut absolument simplifier notre orthographe ?* Document consulté le 07 juillet 2024 dans www.lepress.fr
- Reed, S.K. (1999). *Cognition : Théories et applications*. De Boeck etLarciers.
- Seleskovitch, D. & Lederer, M.(1984). *Interpréter pour traduire*. Publications de la Sorbonne
- Share, D., L . (2004). Orthographic learning at a glance: on the time course and developmental onset of the self - teaching hypothesis. In *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267 – 298.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age*. Document consulté le 27 janvier 2019 dans <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html>