



Université Mohamed Khider Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature française
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues et cultures

Présenté et soutenu par :

SAADI Mahi

**Les ateliers de négociation graphique : stratégie
d'amélioration de la compétence orthographique
en classe de FLE.**

Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire
Ecole Ismail Hocine Ben Messoudi – Biskra

Jury :

Mme.	SLIMANI Souad	MAA	Université Mohamed Khider Biskra	Président
Mme.	ZERARI Siham	MCB	Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Mme.	HEDDOUCHE Ourida	MCA	Université Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2021/2022



Université Mohamed Khider Biskra
Faculté des lettres et des langues
Département de langue et littérature française
Filière de Français

MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique des langues et cultures

Présenté et soutenu par :
SAADI Mahi

**Les ateliers de négociation graphique : stratégie
d'amélioration de la compétence orthographique en classe
de FLE.**

Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire
Ecole Ismail Hocine Ben Messoudi – Biskra

Jury :

Mme. SLIMANI Souad	MAA	Université Mohamed Khider Biskra	Président
Mme. ZERARI Siham	MCB	Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Mme. HEDDOUCHE Ourida	MCA	Université Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2021/2022

DEDICACE

Je dédie ce modeste travail à :

Ma mère, mon âme, la lumière qui m'a toujours guidé vers le bon chemin. A celle qui a tout fait pour ma réussite. Pour sa présence, ses sacrifices et ses encouragements.

Mon père, à qui je dois tous le respect et l'amour. Pour son soutien, sa tendresse, son aide et avant tout, sa confiance dans les moments difficiles.

A mes chers frères : Lotfi, Rafik, Mounir et Aymen.

A ma très chère sœur : Marwa.

A mes belles sœurs : Nadia et Saida.

A ma plus chère tante : Wahiba.

A ma petite chère nièce Loudjain et mes neveux Assouma et Isaac.

A mes chères amies : Dikra et Ranim.

A tous ceux qui sont chères....

REMERCIEMENT

Je tiens tout d'abord, à remercier Dieu le tout-puissant qui m'a donné la santé, la volonté et la patience durant toutes ces années d'étude.

Je remercie mon exceptionnel encadreur Mme. Zerari Siham pour sa collaboration, son soutien, sa patience et ses conseils successifs. Ainsi, sans ses orientations et ses suggestions ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour.

Merci aux membres du jury pour la lecture et l'évaluation de ce modeste travail.

J'exprime aussi mon profonde et sincère gratitude à toutes les personnes qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

Un grand merci à tous les enseignants du département de français à Biskra pour leurs précieuses aides et orientations.

Merci à tous

TABLE DE MATIERE

Dédicace

Remerciement

Table de matières

Introduction générale.....	7
-----------------------------------	----------

Première partie théorique

Premier chapitre

concepts théoriques et didactiques

Introduction.....	12
I. Aperçu historique de l'orthographe française.....	12
I.1 Définition de l'orthographe.....	13
I.2 Le plurisystème de l'orthographe française.....	14
I.2.1 Le système phonogrammique.....	15
I.2.2 Le système morphogrammique.....	15
I.2.3 Le système logogrammique.....	16
I.3 Les différents types d'orthographe française.....	16
I.3.1 L'orthographe grammaticale.....	16
I.3.2 L'orthographe lexicale.....	17
I.3.3 L'orthographe approchée.....	17
I.4 La complexité de l'orthographe en FLE.....	18
I.4.1 Le principe phonographique.....	19
I.4.2 Le principe sémiographique.....	19
II. Concept didactique : notion de l'erreur.....	20
II.1 Définition de l'erreur.....	20
II.2 Le statut de l'erreur par rapport aux différentes conceptions	21
II.2.1 Le modèle transmissif.....	21
II.2.2 Le modèle comportementaliste.....	22
II.2.3 Le modèle constructiviste.....	22
II.3 La typologie des erreurs selon Nina Catach.....	22
II.3.1 Les erreurs à dominance phonétique.....	23
II.3.2 Les erreurs à dominance phonogrammique.....	23
II.3.3 Les erreurs à dominance morphogrammique.....	23
II.3.4 Les erreurs à dominance logogrammique.....	24
II.3.5 Les erreurs à dominance idéogrammique.....	24
II.3.6 Les erreurs à dominance non fonctionnelle.....	24

III. Didactique de l'orthographe en FLE.....	24
III.1 Les difficultés d'enseignement/apprentissage de l'orthographe française.....	24
III.1.1 Difficultés liées aux enseignants.....	26
III.1.2 Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones.....	27
III.2 Comment enseigner l'orthographe ?.....	28
III.3 Les méthodes d'apprentissage de l'orthographe aujourd'hui.....	28
III.3.1 La phrase donnée du jour.....	28
III.3.2 La phrase dictée du jour.....	29
III.3.3 Les ateliers de négociation graphique.....	29
Conclusion.....	29

Deuxième chapitre

Les ateliers de négociation graphique et leur apport dans l'amélioration de la compétence orthographique

Introduction.....	32
I. Concepts didactiques fondamentaux de notre stratégie : notions de base.....	33
I.1 L'atelier pédagogique.....	33
I.1.1 Des définitions.....	33
I.1.2 Les types des ateliers pédagogiques en classe.....	34
I.1.2.1 L'atelier dirigé.....	34
I.1.2.2 L'atelier autonome.....	34
I.1.2.3 L'atelier semi-autonome.....	35
I.1.2.4 L'atelier libre.....	35
I.2 Le travail coopératif.....	35
I.3 Les interactions.....	35
I.3.1 L'interaction enseignant- apprenant.....	36
I.3.2 L'interaction apprenant-apprenant.....	36
I.4 La négociation graphique.....	37
II. Les ateliers de négociation graphique.....	37
II.1 Présentation du dispositif didactique.....	38
II.2 Les fondements théoriques des ANG.....	38
II.3 Les caractéristiques des ateliers de négociation graphique.....	39
II.4 Le fonctionnement des ateliers de négociation graphique.....	39
II.5 Les objectifs des ANG.....	40

III. L'enseignement/apprentissage de l'orthographe par le biais des ateliers de négociation graphique.....	41
III.1 Les ateliers de négociation graphique : nouvelle situation d'apprentissage de l'orthographe.....	41
III.2 La négociation graphique comme une activité scolaire..	42
III.2.1 Espace culturel.....	42
III.2.2 Espace ludique.....	42
III.2.3 Espace social et normatif.....	42
Conclusion.....	43

Deuxième partie pratique

Première chapitre

L'analyse et l'interprétation des données

Introduction.....	46
I.1 L'objectif et méthodologie de la recherche.....	46
I.2 Les caractéristiques de l'expérimentation.....	46
I.2.1 Le terrain.....	46
I.2.2 L'échantillon.....	46
I.2.3 Le corpus et choix du texte.....	47
I.2.4 La méthode et l'outil d'investigation.....	47
I.2.4.1 La première méthode : observation non participante.....	47
I.2.4.2 La deuxième méthode : séances expérimentales.....	48
I.3 L'analyse et l'interprétation des résultats.....	49
I.3.1 Les résultats de l'observation non-participante.....	50
I.3.2 Les résultats des séances expérimentales.....	50
I.3.2.1 Les résultats de l'analyse de la production individuelle.....	51
I.3.2.1.1 La classification des erreurs repérées de la production individuelle.....	51
I.3.2.1.2 Le nombre des erreurs orthographiques commises lors de la production individuelle.....	60
I.3.2.2 Les résultats de l'analyse des ateliers de négociation graphique...	61
I.3.2.2.1 La classification des erreurs orthographiques repérées des ateliers de négociation graphique.....	62
I.3.2.2.2 Le nombre des erreurs orthographiques commises lors des ateliers de négociation graphique.....	64
I.3.2.3 Le tableau récapitulatif des deux types de productions.....	66

I.3.2.4 L'analyse comparative des résultats.....	68
Conclusion.....	68
Conclusion générale.....	71
Références bibliographiques.....	74
Annexes	
Résumé	

INTRODUCTION GENERALE

L'apprentissage des langues étrangères occupe une place privilégiée dans un monde connu non seulement par la globalisation mais également par le progrès technologique incontournable. (Outils d'informatique, internet, les réseaux sociaux, mobile...), en vue de faciliter la communication internationale. Cette dernière est fondée sur le respect des identités aussi bien la diversité culturelle des autres. A cet égard, il faut souligner que pour assurer une communication écrite efficace avec autrui, l'individu doit faire très attention à son écriture car cela laisse une impression chez le lecteur.

En Algérie, notamment avec la réforme éducative de 2003 et l'adaptation d'une nouvelle pédagogie par compétence, le besoin de former des apprenants-scripturaux capable d'écrire des textes sans erreurs et devenu l'un des objectifs linguistiques et une visée primordiale de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Toute fois, il est indéniable que la compétence scripturale n'est plus une tâche aisée, elle nécessite plutôt une mobilisation de différentes opérations motrices et diverses composantes de l'écrit notamment l'orthographe qui en est une partie intégrante, et qui est défini selon André Angoujard comme : « *la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée.* »¹ Autrement dit, c'est la manière correcte d'écrire les graphies des mots en fonction des règles bien précises.

En effet, de nombreux didacticiens partagent le même avis sur la difficulté orthographique de la langue française en le comparant avec les autres langues. Nina Catach est l'une entre eux qui confirme que : « *un enfant de huit ans en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problème. Comme on sait tel n'est pas le cas en France, même à quinze ans ou seize ans parfois.* »² A travers cette affirmation de l'auteur, nous pouvons constater la difficulté de l'orthographe française, où même les natifs rencontrent des difficultés lors de la rédaction d'un texte.

Dans notre contexte également, nous trouvons de nombreux apprenants qui éprouvent des difficultés en matière d'orthographe française liée à la non-maitrise de la compétence orthographique. A travers notre expérience comme une enseignante vacataire au primaire et notre observation lors d'une séance d'orthographe et ainsi les travaux et les thèses que nous avons lus, nous avons soulevé le même problème.

¹ ANGOUJARD.A, *Savoir orthographier*, HACHETTE, Paris, 1994. P 17

² CATACH.N, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, Armand colin, Paris, 2016. P 06

Ce constat nous a poussés d'aller à la recherche d'une stratégie efficace qui permet d'améliorer la compétence orthographique des apprenants.

La recherche que nous avons menée s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE et précisément le domaine de l'écrit. Dans lequel nous nous sommes basée sur la stratégie des ateliers de négociation graphique et son apport dans l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Les ateliers de négociation graphique est une nouvelle stratégie qui donne une autre vision à l'apprentissage de l'orthographe. Son objectif optimal c'est de faire de l'apprenant un individu actif et autonome, ainsi que de favoriser sa réflexion à travers la mobilisation de ses représentations face à une difficulté rencontrée, en vue d'améliorer ses performances orthographiques.

En effet, notre constat nous mène à poser la problématique suivante : Comment les ateliers de négociation graphique peuvent être une stratégie efficace pour améliorer la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire en FLE ?

Cette problématique de recherche nous a conduit à proposer les hypothèses suivantes que nous confirmerons ou nous infirmerons à travers cette recherche :

- Les ateliers de négociation graphique pourraient remédier les erreurs orthographiques des apprenants en fonction des échanges des idées effectuées entre eux.
- Les ateliers de négociation graphique solliciteraient l'intérêt des apprenants pour améliorer leur compétence orthographique.

Notre objectif à travers ce travail de recherche réside dans la vérification de l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Afin d'aboutir notre objectif, nous opterons pour la méthode expérimentale en s'appuyant sur la double démarche : analytique et comparative, où nous proposerons deux activités aux apprenants à savoir : l'activité de la dictée traditionnelle et l'activité des ateliers de négociation graphique.

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées à analyser les erreurs commises lors de la première production individuelle « dictée traditionnelle » en vue de pouvoir les comparer avec celles repérées dans l'activité des ateliers de négociation graphique.

Notre travail de recherche s'articulera autour de deux parties à savoir : une partie théorique et une partie pratique.

La première partie théorique se compose de deux chapitres :

Le premier chapitre abordera les différents concepts théoriques et didactiques de l'orthographe française, il se compose ainsi de trois sections. Tout d'abord, la première section présentera un aperçu historique de l'orthographe française, sa définition, ses différents types, son plurisystème et ainsi sa complexité orthographique. Ensuite, la deuxième section élaborera la notion de l'erreur à savoir ; sa définition, son statut et également sa typologie selon Nina Catach. Enfin, la troisième section présentera la didactique de l'orthographe française à savoir ; son enseignement, ses difficultés qu'engendre et aussi bien ses diverses méthodes d'apprentissage d'aujourd'hui.

Quant au deuxième chapitre sera consacré aux ateliers de négociation graphique et leur apport dans l'amélioration de la compétence orthographique. Il est en outre divisé en trois sections à savoir ; la première section abordera les notions de bases des ateliers de négociation graphique : la notion de l'atelier pédagogique et ses différents types en classe, la notion de travail coopératif et ainsi la notion des interactions et ses formes. De plus, la deuxième section sera réservée à notre dispositif didactique « les ateliers de négociation graphique », ses fondements théoriques, ses caractéristiques et ses objectifs. Finalement, dans la troisième section, nous citerons les nouvelles situations d'enseignement/apprentissage de l'orthographe française et la place de l'activité de négociation graphique dans celui-ci.

La deuxième partie pratique se compose d'un seul chapitre à travers lequel nous tenterons de vérifier nos hypothèses en adoptant la méthode expérimentale et en s'appuyant sur une double démarche : analytique et comparative. En outre, Notre corpus sera présenté sous forme de copies des apprenants ayant réalisé deux types de production à savoir ; la première production individuelle et la deuxième production écrite par des ateliers des apprenants

PREMIERE PARTIE

THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE

L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE :

CONCEPTS THEORIQUES ET

DIDACTIQUES

Introduction :

L'apprentissage d'une langue étrangère implique une connaissance parfaite de toutes les composantes propres à son système et notamment son orthographe qui en est une partie intégrante. D'ailleurs, le système d'enseignement algérien accorde à la compétence scripturale une place privilégiée, ce que exige à l'apprenant d'avoir une bonne maîtrise de celle-ci, car il en aura besoin que se soit dans sa vie personnelle, éducative ou bien professionnelle. En effet, l'acquisition de la compétence scripturale de quelconque langue revient à la bonne maîtrise de son orthographe, c'est ce que nous voulons découvrir à travers ce chapitre.

Dans ce premier chapitre intitulé « l'orthographe française : concepts théorique et didactique » nous traiterons les points suivants : tout d'abord, nous allons présenter un aperçu historique de l'orthographe française, ses définitions, le plurisystème de l'orthographe française, ses différents types et sa complexité orthographique. Ensuite, nous allons aborder la notion de l'erreur, sa définition, son statut et sa typologie selon Nina CATACH. Finalement nous présenterons la didactique de l'orthographe en s'appuyant sur les difficultés d'enseignement/ apprentissage de l'orthographe française, comment l'enseigner ? Et ses différentes méthodes d'apprentissage d'aujourd'hui.

I. Aperçu historique de l'orthographe française :

L'évolution d'une langue est un phénomène complexe, cette dernière doit à la fois être apprise et demeurer vivante. En effet, Michèle Arrivé affirme que : « *la question de l'orthographe en France c'est un volcan sujet à des éruptions périodiques, séparées par des périodes plus ou moins de calme à peu près absolus* ». ³ En d'autre terme, au fil des siècles l'orthographe française de mots change, et cela relève de plusieurs raisons.

Au moyen âge, l'écriture a été beaucoup plus phonétique, son objectif optimal était la transposition de tout ce qui a été dit. Autrement dit, cette période a vu la concentration sur la langue parlée.

³ ARRIVE.M « Un débat sans mémoire : la quelle de l'orthographe en France (1893-1991) » in Langages, n°141, 1994, P74.

Au XIII siècle avec l'adaptation des nouveaux alphabets latin, la langue française est devenue une langue très riche, claire et précise c'est ce qui a conduit au changement radicale du statut de la langue française. Dans ce sens Jean Pierre Cuq affirme que : « *la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin, A ces lettres latines sont venues s'ajouter, à divers époque, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin.* »⁴

Ce que nous avons compris à travers cette citation c'est que les nouvelles lettres latines ajoutés ont un grand rôle dans la construction de l'orthographe française, ainsi la langue française deviendra plus spécifique.

Au XVI siècle, l'orthographe française a connu plusieurs changements de la part des spécialistes de la langue et surtout les imprimeries. Dans ce sens Siouf Grille déclare : « *si l'on considère l'histoire du français ; par exemple ; on constate que l'orthographe, particulièrement à partir de l'invention de l'imprimerie, a une tendance à se fixer alors que la prononciation était en train d'évoluer rapidement.* »⁵ Autrement dit, l'invention de l'imprimerie dans cette période avait un rôle considérable dans la fixation de l'orthographe française.

Au XVIIIe siècle et avec l'apparition de l'académie française par Richelieu en 1625, les réformes de l'orthographe française se succèdent à cause des nouvelles règles qui ont été adoptées par l'académie française.

I.1 Définition de l'orthographe :

Etymologiquement, le terme orthographe tire son origine du latin " orthographia", mot lui-même issu du grec " orthographia" « écriture correcte » (ortho « droit/juste) ; graphon « j'écris »).

Selon le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'orthographe est définie comme : « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte.* »⁶

⁴ CUQ.J-P, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CEL international, Paris, 2003. P18

⁵ GRILLE.S, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, éd. Bréal, Paris, 1999, P141

⁶ ROBERT.J-P, *dictionnaire pratique de français du FLE*, ophrys, Paris, 2008, P158

Ainsi, Jean Pierre Cuq a défini le terme orthographe comme : « *l'orthographe est une discipline thérapeutique qui a pour objectif essentiel la réduction du langage oral et écrit grâce à des techniques appropriées.* »⁷

A travers ces trois définitions nous pouvons constater que l'orthographe est un système fondé sur des règles précises qui vont nous permettre d'écrire d'une façon correcte les mots d'une langue.

En outre, Nina Catach de sa part a défini l'orthographe comme étant :

*« La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transposition graphique adopté à une époque donnée, 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 divers considérations plus ou moins réglées par des lois ou conventions diverses. »*⁸

D'après cette définition nous pouvons comprendre que : l'orthographe est une combinaison des différents aspects d'une langue, à savoir l'aspect morphologique, syntaxique et lexicale, En d'autre terme, l'orthographe est un élément multidimensionnel régi par les marques ou les signes conventionnels.

I.2 Le plurisystème de l'orthographe française :⁹

La linguiste Nina Catach afin de traiter le fonctionnement de l'orthographe a développé une théorie nommée (le plurisystème). Ce plurisystème se compose de trois systèmes à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

⁷ CUQ.J-P, Op.cit.P18

⁸ CATACH.N, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, éd. Armand colin, Paris, 2016, P16

⁹ CATACH.N, *le plurisystème de Nina Catach*. [En ligne], disponible sur <http://www.j-marc.muller>, pages perso-orange.fr consulté le 01/03/2022 à 21 :57

Avant de traiter ces trois systèmes, il est nécessaire de savoir le principe fondamental de cette théorie qui s'appuie sur la notion de graphème qui est défini par Nina Catach comme : « *La plus petite unité distinctive ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), ayant une référence phonique ou sémique dans la chaîne parlée.* »¹⁰ C'est-à-dire un seul graphème peut être constitué par une ou plusieurs lettres tel que [O] : o, au, eau. Revenant à la théorie de plurisystème, comme nous l'avons mentionné elle se compose de trois systèmes différents :

I.2.1 Le système phonogrammique :

Étymologiquement le terme vient du grec, il se divise en deux mots: « phonos » qui veut dire sons et « gramma » qui signifie lettre. Il s'agit d'un ensemble de graphèmes qui a une réalisation phonique. Autrement dit, ce système a comme fonction la transposition des phonèmes à l'écrit. Ainsi, ces phonogrammes sont de plusieurs sortes :

2- Lettre simple : quand une lettre correspond à un seul son comme : à = [a]

3- Un diagramme : c'est-à-dire un groupe de deux lettres correspondant à un phonème comme : « ou pour [u] dans loup ».

4- Un trigramme : c'est-à-dire un groupe de trois lettres notant un phonème comme « lle pour [j] dans fille ».

I.2.2 Le système morphogrammique :

Étymologiquement le terme vient du grec, il se divise en deux mots : « morpho » qui veut dire forme et « gramma » qui signifie lettre, c'est l'ensemble de graphèmes qui sont porteurs d'information d'ordre lexical ou grammatical des mots. En effet, Nina Catach a divisé les phonogrammes en deux catégories :

Premièrement, les morphogrammes grammaticaux : il s'agit d'un ensemble des marques qui nous indiquent la catégorie grammaticale des mots. Dans ce sens Nina Catach affirme que : « *les morphogrammes grammaticaux sont des désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marque de genre et de nombre, flexion verbales)* »¹¹.

¹⁰ CATACH.N, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, éd. Nathan, Paris, 1986. P 55

¹¹ Ibid. P58

C'est-à-dire les morphogrammes grammaticaux désignent l'ensemble des accessoires graphiques que nous pouvons ajouter à un mot pour identifier sa catégorie grammaticale par rapport au contexte dans lequel il s'y trouve. Prenant comme exemple :

- Le genre : la marque de (e) dans : petite, curieuse
- Le nombre : la marque de (s) dans vaches et la marque de (aux) dans chevaux
- Flexion verbale : correspond à la terminaison des verbes comme : tu cries / tu peux.

Deuxièmement, les morphogrammes lexicaux : selon Nina Catach sont définis comme : « *marques finales ou internes fixes, intégrée au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques de préfixes, de suffixes des éléments entrent en composition, etc.* »¹² Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de marques qui nous donne des indications sur la famille des mots. Prenant comme exemple : Galop / Galoper ; Main /Manuel

I.2.3 Le système logogrammique :

Etymologiquement le terme vient du grec, il se divise en deux mots « logos » qui veut dire mot et « gramma » qui signifie lettre. Les logogrammes sont les homonymes grammaticaux ou lexicaux le plus souvent monosyllabiques et se divisent en deux catégories :

- Logogrammes grammaticaux : qui correspond aux verbes et aux mots de catégories grammaticales différentes, c'est-à-dire ils n'ont ni la même fonction ni le même sens dans la phrase tel que : a-à / ces- ses /la- là /son – sont /ou- où.
- Logogrammes lexicaux : qui correspond seulement aux noms et aux adjectifs par exemple : ancre/encre ; champ/ chant ; compte/ conte ; foi/foie.

I.3 Les différents types d'orthographe française :

I.3.1 L'orthographe grammaticale :

L'orthographe grammaticale correspond à la manière dont nous écrivons un mot selon le contexte, le sens de la phrase et son usage.

¹² CATACH.N, op.cit. P28.

Dans ce sens Simard Claud indique que : « *Ainsi dans sa réponse est claire, la forme clair relève de l'orthographe d'usage tandis que la présence du –e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale.* »¹³

En d'autre terme, l'orthographe grammaticale concerne les éléments variables des mots comme les marques d'accords (accord du sujet verbe, accord en genre et en nombre, accord des adjectifs etc.)

I.3.2 L'orthographe lexicale :

L'orthographe lexicale concerne l'écriture du mot en elle-même telle qu'elle figure dans le dictionnaire et sans prendre en considération le contexte de la phrase. C'est-à-dire il s'intéresse seulement à la transposition du phonème en graphème comme l'explique Simard Claud dans cette citation : « *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépend pas des règles d'accords.* »¹⁴ Autrement dit, la phase d'apprentissage de l'orthographe lexical repose sur les pratiques répétitives qui font travailler la mémoire visuelle, auditive et musculaire afin de permettre à l'image de chaque mot d'être bien gravée.

I.3.3 L'orthographe approchée :

L'orthographe approchée est une manière d'aborder l'orthographe sous l'angle de la résolution de problème. Dans ce sens Nathalie Pevost et Marie Morin affirme que :

*« Dans une situation d'orthographe approchée l'enfant est encouragé à écrire avec ses idées, ce qui lui permet ainsi de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. En plaçant l'enfant dans une situation s'apparentant à la résolution de problème, il est amené progressivement à enrichir ses représentations déjà existantes et à construire des nouvelles connaissances sur la langue écrites. »*¹⁵

¹³ CLAUD.S, « l'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », in des séances de l'éducation, n°1, Québec, 1995, P145

¹⁴ CLAUD.S, Op.cit P145

¹⁵ PEVOST.N et MORIN.M-F, « les orthographes approchées.une voie pour réfléchir sur la langue écrite », in Québec français, 2008. P64

En d'autre terme, l'orthographe approchée stimule la réflexion de l'apprenant à écrire avec ses propres compétences de la langue.

I.4 La complexité de l'orthographe du français :

Le système orthographique de la langue française est toujours connu par sa complexité, c'est ce qui l'a mis au centre de préoccupation de plusieurs linguistes et pédagogues. Alors, Nina Catach affirme que : « *l'orthographe française est une orthographe difficile et le restera.* »¹⁶ Ainsi, cette complexité orthographique revient à sa nature systémique qui est plus graphique que phonologique.

C'est ce que Nina Catach explique dans cette citation :

*« La complexité de l'orthographe française réside pour une part dans l'absence de bi-univocité dans la correspondance dans ce phonème/graphème/lettre car à un graphème ne correspond pas forcément un seul phonème et à un phonème ne correspond pas forcément un graphème. »*¹⁷

A partir de cette citation, nous constatons que la complexité de l'orthographe française existe dans la non-correspondance entre les phonèmes et les graphèmes, c'est-à-dire un phonème pourrait représenter par plusieurs graphèmes, tel que dans le phonème [o] qui peut être représenté par trois graphèmes [o], [au], [eau], le premier graphème se forme d'une seule lettre, le deuxième de deux lettres et le troisième de trois lettres.

Dans ce sens Jean pierre SAUTOT explique aussi que :

*« La complexité du code orthographique français se résume en quelques chiffres... La langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire les 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes. »*¹⁸

¹⁶ CATACH.N, *L'orthographe*, éd. Que sais-je ?, Paris, 1978, P117

¹⁷ Ibid.

¹⁸ SAUTOT.J-P, Utilisations de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture, étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15) et adulte, Thèse pour obtenir le grade de DOCTEUR, Université Stendhal-Grenoble 3, 2000. P42.

A travers cette citation, nous pouvons remarquer que la différence entre le nombre des phonèmes et des graphèmes est clairement manifestée car il existe 26 lettres pour 33 phonèmes. En plus la présentation des lettres doubles et muettes rend absolument la tâche plus compliquée. En effet cette complexité est gouvernée par deux principes essentiels : le principe phonographique et le principe sémiographique.

I.4.1 Le principe phonographique :

Le but optimal du principe phonologique est de représenter les sons (phonèmes) par des signes (graphèmes). C'est ce qui est expliqué par Legros Georges et Marie Louise Moreau dans cette citation :

« Idéalement, les systèmes alphabétiques devraient associer chaque phonème à un graphème propre. C'est ce qu'atteignent les écritures phonétiques utilisées par les linguistes. On parle en ce cas de bi-univocité : un même phonème correspond toujours au même graphème et inversement. »¹⁹

Alors, nous pouvons comprendre à travers cette citations que : dans le cas ordinaire le système alphabétique d'une langue quelconque devrait avoir une correspondance entre le nombre de phonème et de graphème. Malheureusement, ce n'est pas le cas avec le système alphabétique de la langue française qu'il connaît un déséquilibre entre le nombre de ses phonèmes et ses graphèmes comme nous avons mentionné au dessus, ce qui va forcément provoquer la régularité de l'orthographe française et par la suite son apprentissage sera plus délicat.

I.4.2 Le principe sémiographique :

Le système sémiographique de la langue française est assez vaste et compliqué, cette complexité revient à son nombre graphique qui est très élevé. En effet, la compréhension de sens des mots en dehors de son contexte pose une grande difficulté surtout quand il s'agit des homophones.

¹⁹ LEGROS.G et MOREAU.M-L, *Orthographe : qui a peur de la réforme ? Réflexion sur la langue française*, éd. Ekta, Bruxelles, 2012, P12

C'est ce que Legros Georges et Marie Louise Moreau expliquent dans cette citation : « *La première raison de cette multiplicité de graphèmes tient à la préoccupation de distinguer les homophones, et de faire en sorte qu'on puisse déterminer quel est le sens de la plupart des mots écrits, même en dehors d'un contexte.* »²⁰ Dans ce sens, le principe sémiographique est connu par de nombreuses caractéristiques qui posent plusieurs difficultés au niveau de l'écriture tel que :

- La présence des marques écrites et morphologiques qui n'ont pas forcément une correspondance orale mais ils ont un sens comme les lettres : (e) du féminin, (s) et (x) du pluriel. Ces dernières considérées comme des lettres muettes c'est-à-dire ils ne se prononcent pas mais cela ne l'empêchent pas qu'elles jouent un rôle majeur celui de donner des informations nécessaires aux lecteurs sur le contexte
- Deuxième point assez important celui des homophones qui sont considérés comme une source de difficulté en langue française à cause de ses obstacles qu'ils posent au niveau du sens.

Finalement, nous pouvons dire que la principale source de la complexité de l'orthographe française est précisément liée à la nature de la langue française, son histoire et ses fondements tirés du latin et du grec qu'elle les préserve jusqu'à aujourd'hui.

II. Concepts didactique : notion de l'erreur

II.1 Définition de l'erreur

Etymologiquement, le terme « erreur » vient du verbe latin « errer », mot de la famille de « errare » qui signifie (s'écarté, s'éloigner de la vérité). Dans ce sens Jean Pierre Cuq a défini l'erreur comme : « *Ecart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère.* »²¹ C'est-à-dire il s'agit d'une influence des composantes de la langue maternelle sur les composantes de la langue étrangère.

²⁰ LEGROS.G, MOREAU.M-L. Op.cit, P28

²¹ CUQ.J-P, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CEL international, Paris, 2003. P87

Le dictionnaire de Robert illustré donne aussi à l'erreur cette définition : « *Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux de la langue étrangère* »²²

A partir de ces trois définitions nous pouvons définir l'erreur comme : une ignorance de la norme linguistique juste d'une langue.

II.2 Le statut de l'erreur par rapport aux différentes conceptions :

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage la notion de l'erreur est omniprésente. Autrement dit, elle est considérée comme un élément essentiel du processus d'apprentissage ce qui l'a mis au centre d'intérêt des pratiques de plusieurs didacticiens. En outre, la façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué ces dernières années. De ce fait, nous distinguons deux profils différents de l'erreur à savoir ; la pédagogie traditionnelle et la pédagogie actuelle.

En pédagogie traditionnelle, la notion de l'erreur est considérée comme un synonyme de faute avec ses sens péjoratifs. Elle était une source d'insuccès et synonyme d'échec. Contrairement à la pédagogie actuelle qui considère l'erreur comme une source d'apprentissage et un dispositif exilant pour construire des nouvelles connaissances.

Afin de bien clarifier le statut de l'erreur à travers le temps nous présentons cette citation : « *De la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une remarque sur le parcours de l'apprentissage.* »²³ C'est-à-dire qu'au fil des siècles le profil de l'erreur a connu un changement positif par rapport à son apprentissage.

En s'appuyant sur les travaux d'ASTOLFI. J-P nous présentons le statut de l'erreur dans les différents modèles comme suit :²⁴

II.2.1 Le modèle transmissif :

Le principe fondamental de ce modèle repose sur la conception de « la tête vide ». C'est-à-dire, il considère l'apprenant comme un individu passif qui ne sait rien et c'est à

²² Dictionnaire le Robert Illustré, Paris, 2014, P666

²³ ASTOLFI. J-P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, [En ligne], disponible sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr>

Consulté le 15/03/2022 à 09 :00

²⁴ Ibid.

l'enseignant de lui transmettre son savoir. Dans ce modèle l'erreur est un élément inacceptable, elle est considérée comme une faute, soit de la part de l'enseignant à cause d'une transmission défectueuse, soit de la part de l'apprenant du fait d'une mauvaise écoute ou bien une absence de concentration.

II.2.2 Le modèle comportementaliste :

Le modèle comportementaliste est inspiré de la psychologie behavioriste (comportementalisme), dans le quel tout apprentissage se réalise selon une succession « stimulus/réponse ». Ce modèle considère l'erreur comme une source de réussite parce que afin d'apprendre, nous devons passer absolument par la phase des essais-erreurs pour arriver finalement à notre but.

II.2.3 Le modèle constructiviste :

La notion de l'erreur dans ce modèle a changé son statut, elle n'est plus considérée d'une manière péjorative. Au contraire l'erreur est devenue une source d'apprentissage surtout à travers l'apparition de la nouvelle approche (approche par compétence) qui change radicalement le profil de l'apprenant où il est devenu un individu actif qui découvre lui-même ses erreurs et les corrige par la suite. Donc ce modèle favorise beaucoup l'erreur et le considère comme un élément nécessaire dans toute démarche scientifique.

II.3 La typologie des erreurs selon Nina Catach :²⁵

En s'appuyant sur la théorie du plurisystème, la linguiste Nina Catach à travers son ouvrage « *L'orthographe française, traité théorique et pratique* » a présenté une grille typologique des erreurs orthographiques.

En effet l'objectif optimal de cette grille repose sur deux pôles essentiels (l'enseignant et l'apprenant », pour l'enseignant, l'un vise de l'aider à mieux adapter son cours aux besoins des apprenants concernés et l'autre pour l'apprenant, de détecter les lacunes et de mesurer les progrès.

Selon Nina Catach, l'orthographe (mot dont l'origine est liée aux deux mots grecs, qui signifient respectivement écrire correctement). L'orthographe française n'est ni

²⁵ CATACH.N, typologie des erreurs. [En ligne], disponible sur <http://www.i-en-saverne.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 03/04/2022 à 15 :30

systématique, ni arbitraire. Elle relève plus particulièrement d'un plurisystème dans lequel se dégagent :

- Des fonctionnements majeurs comme ceux qui assurent la liaison grapho-phonétique
- Des fonctionnements secondaires, comme ceux qui permettent les marques morphologiques.
- Des fonctionnements hors-système : ceux qui expliquent dans un mot la présence de lettres.

Etymologiquement, on peut classer ces erreurs selon six catégories :

II.3.1 Les erreurs à dominance phonétique :

Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale. C'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas ce qu'on prononce [m a m a] Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

II.3.2 Les erreurs à dominance phonogrammique :

Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème [a] correspond les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes.

(O) est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

II.3.3 Les erreurs à dominance morphogrammique :

Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- Marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.
- Marques grammaticales, comme :
 - ❖ Les morphogrammes de genre : e, euse, elle
 - ❖ Les morphogrammes de nombre : s, x
 - ❖ Les morphogrammes verbaux : e, s, e

- Marques finales de dérivation : grand - grandeur

- Marques internes de dérivation : main - manuel.

Les erreurs à dominance morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

II.3.4 Les erreurs à dominance logogrammique :

Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

II.3.5 Les erreurs à dominance idéogrammique :

Elles sont considérées comme idéogramme qui revoie à tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules, des signes de ponctuation.

II.3.6 Les erreurs à dominance non fonctionnelle :

Elles désignent l'ensemble des lettres qui n'ont pas une fonction dans un mot. C'est le cas du doublement des consonnes non fonctionnelles tel que : boursouffler au lieu de boursoufler.

III. Didactique de l'orthographe en FLE :

III.1 Les difficultés d'enseignement/apprentissage de l'orthographe française :

III.1.1 Difficultés liées aux enseignants :

Tout d'abord, devant la nature complexe du système orthographique de la langue française, l'enseignant se trouve dans une situation de malaise car il est appelé d'une part à aider ses apprenants à prendre conscience de leurs acquis en matière d'orthographe. Et d'autre part à essayer d'améliorer leur compétence scripturale.

En effet, selon une enquête faite par Jean Guy MILOT qui aborde également le domaine des opinions et des comportements que manifestent les enseignants à l'égard de l'orthographe. Les résultats de cette dernière ont fait apparaître certaines contradictions ; notamment quand il a comparé ce que disent les enseignants sur le statut de l'orthographe et sur sa réforme. Ainsi, une majorité des enseignants pensent que l'orthographe doit être intégralement respectée, mais cette même majorité est favorable à une réforme de l'orthographe.

Par contre, une autre majorité pense qu'il existe effectivement une crise de l'orthographe dont les causes seraient plutôt à chercher hors de l'école (télévision, milieux, lecture,.. etc.) que dans l'école.²⁶ Cette contradiction ne peut indiquer que l'orthographe est une matière difficile et qui exige une pédagogie adéquate pour l'enseigner.

En outre, les règles orthographiques proposées dans chaque séquence qui sont imposées par le programme sont trop élevés, par rapports aux compétences des apprenants. Cela implique une grande difficulté aux enseignants qui sont devant un public qui a d'autres besoins et d'autres attentes. Dans ce sens Daniel LUZZATI confirme que : « *On n'enseigne pas l'orthographe d'un coup de baguette magique. On le fait parce qu'il y'a une attente de la part de la société et de l'institution scolaire, comme des familles et des élèves.* »²⁷ C'est-à-dire, l'enseignement de l'orthographe n'est pas une tâche facile, elle exige plutôt une bonne connaissance aux différents besoins et attentes des apprenants.

III.1.2 Difficultés orthographiques liées aux apprenants arabophones :

L'apprentissage de la langue française comme étant une langue étrangère exige une bonne acquisition du système phonétique et phonologique de celle-ci, et c'est le cas avec les apprenants arabophones qui sont appelés à maîtriser un système phonologiquement et phonétiquement différent de celui de leur langue que ce soit la langue standard ou maternelle.

D'ailleurs, l'écriture arabe qui fait partie de la famille sémitique est connu par un système phonologique différent de celui du français. Elle se caractérise par un système consonantique dont lequel chaque consonne joue un rôle spécifique, Elle comporte trois voyelles représentées par des marques diacritiques notée au dessus ou au dessous des consonnes soit le fatha (a), le damma (u) et le kasra (i), elle se lit de droite à gauche et surtout par sa transposition graphique qui représente justement sa prononciation. Dans ce sens KOUGHOULI, cité par GHELLAL affirme que : « *Le principe fondamental de l'écriture arabe est que la graphie normale d'un mot reflète exactement sa prononciation.* »²⁸

²⁶ JAFFRE.J-P, *Didactique de l'orthographe*, éd. Hachette, Paris, 1992, P72.

²⁷ LUZZATI.D, *Le français et son orthographe*, éd. Didier, Paris, 2010, P168

²⁸ GHELLAL.M, *Analyse des erreurs des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones*, thèse de doctorat en linguistique, Université Grenoble 3, 1997, P50

Contrairement, à la langue française qui est une langue latine faisant partie du groupe italique, se lit de gauche à droite et elle se caractérise par un système phonologique composé de 36 phonèmes, 17 sont dits consonantiques et 16 sont dits vocaliques et 3 sont intermédiaires est appelés semi-consonantiques et semi-vocaliques, elle se caractérise aussi par une prononciation compliquée car une seule lettre française peut être prononcée de deux ou trois façons différentes et trois à quatre lettres peuvent être prononcées comme une seule. Finalement, nous pouvons dire que cette grande différence entre les deux systèmes va absolument poser plusieurs difficultés aux apprenants arabophones.

De plus, les apprenants arabophones lors de leur apprentissage de la langue française subissent une grande influence du système linguistique de leur langue maternelle. Comme l'affirme Jean Louis MAUME dans cette citation : « *Les déficiences orthographiques, la confusion de mots entraînent contre-sens ou, non-sens n'on pas pour raison d'ignorance de la règle, elles proviennent simplement des carences phonétiques de l'arabe par rapport au système du français.* »²⁹ Autrement dit, cette influence du système linguistique sur la langue maternelle des apprenants pose des nombreuses difficultés au niveau de leur prononciation.

III.2 Comment enseigner l'orthographe ?

De nos jours, l'enseignement de l'orthographe devient plus en plus difficile et complexe, surtout avec les nouvelles méthodes qui se basent sur la régularité de la langue écrite. De ce fait, nous trouvons toujours les enseignants essayent d'aider leurs apprenants en utilisant tous les moyens possibles : des activités stimulantes, les encouragements et même les commentaires et les suggestions qui permettent à les guider. Tous cela afin que les apprenants puissent maîtriser correctement l'orthographe.

²⁹ MAUME.J-L, « *L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébines* », in *langues françaises*, n°19, 1973, P 92.

Dans ce sens Danèle COGIS souligne que :

« c'est donc bien l'enseignant qui détient la clé pour amener ses élèves à s'engager dans l'activité, en ne faisant pas de la norme et du rappel des règles des arguments d'autorité, dont l'invocation suffit à clore discussion, mais au contraire en permettant au débat s'instaurer autour des conceptions orthographiques de chacun. »³⁰

C'est-à-dire, l'enseignant doit se positionner comme un soutien de l'apprentissage, reformule, oriente la réflexion, les interactions et laisse ainsi le champ libre aux apprenants de discuter et de débattre afin d'apprendre leurs erreurs.

En outre, Brissaud et Cogis à travers leur ouvrage « comment enseigner l'orthographe aujourd'hui » ont proposé cinq principes qui fondent un enseignement raisonné de l'orthographe³¹. Il s'agit :

- De différencier connaissances et mise en œuvre : on peut connaître un mot ou une règle et ne pas pouvoir utiliser l'un ou l'autre au moment où on écrit un texte.
- De distinguer savoirs reposant sur la mémorisation et savoirs reposant sur l'analyse : l'orthographe lexicale relève plutôt de la mémorisation, l'orthographe grammaticale plutôt de l'analyse.
- D'établir une progression véritable : celle-ci doit articuler les connaissances des élèves, la complexité de l'orthographe française et le temps nécessaire à l'apprentissage
- De pratiquer une évaluation positive : des indications de progrès et une attitude d'encouragement sont indispensables pour accompagner un travail difficile.
- De proposer aux élèves des activités qui les engagent intellectuellement : c'est une des conditions nécessaires pour qu'un apprentissage se fasse.

³⁰ COGIS.D, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, éd. DELAGRAVE, Paris, 2005, P 289.

³¹ BRISSAUD.C et COGIS.D, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, éd. Hatier, Paris, 2011, P 10.

III.3 Les méthodes d'apprentissage de l'orthographe aujourd'hui :

Tout d'abord, dans le cadre de notre travail nous nous sommes intéressés aux différentes manières d'appréhender l'orthographe. En effet, l'apprentissage de cette dernière a toujours été un point de polémique de plusieurs directions didactiques qui sont divisés en deux courants :

Le premier courant est celui qui privilégie les anciennes méthodes d'apprentissage de l'orthographe à travers la dictée traditionnelles via l'utilisation de la mémorisation des listes de mots, les activités de systématisations et la copie des écritures. Dans ce sens Simone Guyon et Jaques Fijalkow affirment que : « *la copie a aussi pour objet de fixer l'orthographe des mots dont on ignore à peu près tout.* »³² Autrement dit, l'activité de copie facilite à l'apprenant la mémorisation et la fixation de graphies de mots, ce qui va absolument l'aider à améliorer leur performance orthographique.

Quant au deuxième courant, il n'était pas contre l'activité de la dictée mais, il est contre les manières punitives et difficiles de l'apprentissage de l'orthographe. Dans ce sens Catherine Brissaud et Danièle Cogis affirment que : « *il ne s'agit pas de jeter la dictée aux orties, mais s'en tenir à la dictée classique risque d'isoler l'orthographe dans l'esprit des élèves. Or ceux-ci doivent apprendre qu'elle est une dimension importante de la communication écrite.* »³³ C'est-à-dire que ce courant n'a pas exclu l'activité de la dictée dans l'apprentissage de l'orthographe mais il adapte de nouvelles situations d'apprentissage de l'orthographe qui rendent l'apprenant plus actif en favorisant sa réflexion.

Par ailleurs, Catherine Brissaud et Danièle Cogis proposent d'autres types de méthodes à travers des activités qui ont pour but de favoriser la réflexion de l'apprenant sur la langue. Parmi ces activités nous citons :

III.31 La phrase donnée du jour :

La phrase donnée du jour est une activité d'apprentissage qui fait progresser dans la conceptualisation du fonctionnement de l'orthographe.

³² BALAS.B, les représentations de l'écrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. Les relations écrit-oral in spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009. P144

³³ BRISSAUD.C et COGIS.D, Op.cit. P 10

Elle rend plus opératoire l'analyse de la langue.³⁴ Son but optimal est de favoriser la réflexion des élèves sur la langue avec des procédures métalinguistiques et avec le métalangage*.

III.3.2 La phrase dictée du jour :

Il s'agit d'une activité inspirée des ateliers de négociation graphique, elle se base sur une pédagogie de type socioconstructiviste elle a pour objectif de « *faire émerger les représentations des élèves par la confrontation afin de les faire évoluer vers une meilleure compréhension des phénomènes orthographiques principalement grammaticaux.* »³⁵ C'est-à-dire le but de cette activité est de mobiliser les acquis précédents des apprenants à travers la négociation en vue d'améliorer leur compétence orthographique.

III.3.3 Les ateliers de négociation graphique :

Les ateliers de négociation graphique est une méthode décrite par Ghislaine Hass dans son ouvrage « Orthographe au quotidien ». Il s'agit d'un dispositif didactique qui vise à favoriser la réflexion argumentative des apprenants concernant le fonctionnement de l'écrit.

Conclusion :

Ce que nous pouvons retenir à travers ce premier chapitre que l'orthographe française lors de son développement est passée par de nombreux changements que ce soit dans ses règles ou bien sa nature systémique.

En outre, à partir de ce que nous avons présenté, nous constatons que l'orthographe française se compose de trois types à savoir ; l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale et l'orthographe approchée. Elle est également un système vaste et complexe qui se compose d'autres sous-systèmes. Ce qui engendre plusieurs difficultés par rapport à son enseignement ou bien son apprentissage.

³⁴ BRISSAUD.C et COGIS.D, Op.cit. P 56

*Métalangage : ensemble des termes utilisés pour parler du langage et le décrire, terminologie grammaticale par exemple

³⁵ Ibid. P64

De plus, l'apprentissage de l'orthographe française a été point de débat entre deux visions didactiques à savoir ; ceux qui sont pour les anciennes méthodes d'apprentissage de l'orthographe et d'autres qui rejettent ces méthodes et ils ont opté pour d'autres méthodes qui donne à l'apprenant la liberté de commettre l'erreur et la corriger par la suite, car il ne peut pas écrire sans commettre des erreurs liées à sa non-maitrise de la compétence orthographique. Mais cela n'empêche pas que nous devons l'aider et l'orienter pour améliorer ses compétences orthographiques.

De ce fait, en s'appuyant sur les travaux des didacticiens du deuxième courant nous avons essayé de chercher des solutions qui peuvent diminuer les lacunes orthographiques des apprenants. Parmi les différentes activités proposées afin de remédier les défaillances orthographiques des apprenants, nous tenons à focaliser notre recherche sur les ateliers de négociation graphique que nous allons présenter dans le deuxième chapitre.

DEUXIEME CHAPITRE

LES ATELIERS DE NEGOCIATION GRAPHIQUE ET LEUR APPORT DANS L'AMELIORATION DE LA COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE

Introduction :

La bonne maîtrise d'une langue étrangère n'est pas une tâche aisée ou bien un processus qui nous pouvons acquérir facilement. En effet, l'apprenant tout au long de son parcours d'apprentissage de la langue française passe par des difficultés surtout au niveau de l'orthographe. Cela ne veut pas dire que nous devons le sanctionner mais au contraire de le guider et l'orienter tout en lui proposant des nouvelles solutions et stratégies qui peuvent l'aider à améliorer certaines lacunes.

En outre, la classe de langue est un lieu de savoir et d'échange collectif, Jean Pierre Cuq affirme que : « *la classe est le lieu privilégié des interactions entre professeur et élève et entre élève et élève, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoir et de savoir-faire* »³⁶. Dans cette perspective nous allons essayer de choisir une nouvelle stratégie nommé « les ateliers de négociation graphique », qui se repose sur le travail coopératif, l'interaction et la négociation entre les apprenants afin de vérifier son apport à l'amélioration des compétences orthographiques.

Dans le présent chapitre intitulé « les ateliers de négociation graphique est son apport dans l'amélioration de la compétence orthographique », nous allons tout d'abord exploiter les concepts didactiques fondamentaux relatifs à notre stratégie, en commençant par définir la notion de l'atelier pédagogique en expliquant ses différents types. De plus nous allons présenter la notion de travail coopératif, la notion des interactions et ainsi la notion de la négociation graphique. Ensuite, nous allons opter de présenter notre dispositif didactique qui est les ateliers de négociation graphique, ses fondements théoriques, ses caractéristiques, son fonctionnement et ainsi ses objectifs Enfin, nous allons élaborer la place de la négociation graphique comme une activité scolaire dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

³⁶ CUQ,J-P et GRUCA.I, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* , éd. Universitaire de Grenoble, France, 2005. P102.

I. Concepts didactiques fondamentaux de notre stratégie : notions de base :

I.1 L'atelier pédagogique :

I.1.1 Des définitions :

Tout d'abord, le terme « atelier » a été introduit pour la première fois en classe en 1930 par le pédagogue Célestin Freinet bien avant l'approche communicative, cette nouvelle notion a remis en cause la relation « enseignant-enseigné » car l'atelier est un excellent lieu d'échange et d'interaction entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants.

En outre, le dictionnaire pratique de didactique définit le terme atelier comme « *un lieu où travaillent, en générale plusieurs personnes ensemble à réaliser une tâche qui débouche sur une création.* »³⁷ Autrement dit, est un endroit de travail et d'échange collectif afin d'atteindre un but ou un objectif concret

Ainsi, Jean Pierre Cuq dans son dictionnaire de didactique accorde à l'atelier pédagogique la définition suivante :

*« L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur. »*³⁸

En d'autre terme, il s'agit d'un lieu pédagogique d'échange entre un ensemble d'apprenants encadrés par un adulte qui a le droit d'imposer ses règles et cerner ses objectifs en fonction d'un travail quelconque.

³⁷ ROBERT.J-P, *dictionnaire pratique de français du FLE*, ophrys, Paris, 2008, P14

³⁸ CUQ.J-P, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CEL international, Paris, 2003. P27

Nous ajoutons une autre définition de Guégan ROZENN cité par Olivier MOUGINOT

« L’atelier d’écriture est un espace-temps institutionnel dans le quel un groupe d’individus, sous la conduite d’un expert, produit des textes en réfléchissant sur les représentations, les pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres. »³⁹

D’après l’ensemble de définitions citées, le terme atelier pédagogique désigne d’une manière générale : un lieu de savoir coopératif, d’échange et d’interaction qui vise à solliciter la créativité des apprenants en vue de réaliser une tâche spécifique.

I.1.2 Les types des ateliers pédagogiques en classe :

Dans une classe de langue, l’enseignant afin d’animer sa classe et favoriser les interactions entre leurs apprenants, il propose des nombreux ateliers d’apprentissage⁴⁰ :

I.1.2.1 L’atelier dirigé :

L’atelier dirigé est un atelier qui doit être conduit par un enseignant, ce dernier vise à introduire les apprenants dans un travail de groupe afin de favoriser les échanges des idées et les interactions entre eux. Cet atelier se termine fréquemment par une phase d’analyse réflexive.

I.1.2.2 L’atelier autonome :

C’est un atelier dans lequel l’apprenant soit capable de réaliser une activité qui était défini par une consigne précise sans l’encadrement de l’enseignant, cet atelier considère comme un entraînement aux apprenants afin d’appliquer leurs connaissances acquises dans l’atelier dirigé.

³⁹ MOUGINOT.O, l’atelier d’écriture créative en didactique du français langue étrangère, Université de Sorbonne, 2004, consulté le 05/03/2022 sur <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Documents/Mémoire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf> , à 10:00

⁴⁰ <https://www.mlfmonde.org/wp-content/uploads/2020/12/les-ateliers.pdf>, consulté le 21/03/2022 à 16 :30

I.1.2.3 L'atelier semi-autonome :

L'atelier semi-autonome est similaire à l'atelier précédant concernant l'application et l'organisation de l'activité, or que l'atelier semi-autonome doit conduire par un enseignant.

I.1.2.4 L'atelier libre :

C'est un atelier qui permet à l'apprenant d'installer dans une tâche qui la librement choisi, cette dernière correspond à un besoin ou un désir personnelle qui exige une organisation spécifique de la classe.

I.2 Le travail coopératif :

Dans une classe de langue, le travail coopératif est considéré comme une stratégie qui permet aux apprenants ayants les mêmes intérêts de réfléchir ensemble et d'échanger les idées et les informations afin de réaliser un produit spécifique. Dans ce sens Thomas SCHAEEL affirme que : « *le travail coopératif est constitué de processus de travail appartenant à la production d'un produit particulière.* »⁴¹

De plus, le travail coopératif est défini selon Philip ABRAMI comme : « *Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves* »⁴²

D'après les deux citations nous pouvons dire que : le travail coopératif est considéré comme une activité collective qui vise de créer des interactions positives entre les apprenants afin de réaliser un objectif précis.

I.3 Les interactions :

L'interaction est une relation interpersonnelle entre deux participants dans le but d'échanger les idées, l'émotion et même l'énergie. En effet, les comportements de ces participants sont soumis à une influence réciproque c'est-à-dire chaque individu change son comportement en fonction des réactions de l'autre.

⁴¹ SCHAEEL.T, *Théorie et Pratique du Workflow: Des processus métier renouvelés*, Springer, éd. Berlin, 1999, p102

⁴² ABRAMI.P-C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Edition de la Chenilière, éd. Montréal, 1996, P.11

Dans ce sens Laurent Gajo et Lorenza Mondada affirment que :

« L'interaction constitue un lieu est un moyen d'acquisition pas seulement au cours de l'ontogenèse C'est en effet dans la coordination et l'échange avec des participants plus compétents au cours d'activités sociales situées, que l'enfant, l'apprenant ou le novice sont en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au delà de leurs possibilités individuelles. »⁴³*

En d'autre terme, les apprenants même l'enseignant dans le cadre d'enseignement/apprentissage peuvent confronter des situations complexes qui exigent de réaliser un ensemble des interactions. Ces interactions peuvent se réaliser à travers deux formes :

I.3.1 L'interaction enseignant- apprenant:

C'est une interaction qui permet à l'enseignant d'aider l'apprenant à : comprendre les notions de programme, identifier ces difficultés et aussi à stimuler sa réflexion critique. En même temps d'améliorer et d'ajuster pour sa part son approche pédagogique en fonctions des comportements de ses apprenants.

I.3.2 L'interaction apprenant-apprenant :

Tout d'abord, dans notre travail de recherche nous nous basons beaucoup plus sur cette interaction qui joue un grand rôle dans l'acquisition de la compétence orthographique.

En effet, avec la popularité donnée à la pédagogie active (apprentissage expérientiel), l'interaction apprenant-apprenant est de plus en plus valorisée et cela relève de l'impact positif qu'elle possède dans la motivation de l'apprenant et son apport dans le développement de leur propre contenu.

⁴³ CANELAS.T-S et THEVENAZ.C-T, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactique » au banc d'essai ? », in Revue française de pédagogie, volume 141, 2002, P 20

*Ontogenèse : est le développement psychologique d'un individu depuis sa conception jusqu'à sa forme adulte définitive

I.4 La négociation graphique :

Selon le professeur Séverine Tellin, le terme « négociation » fait référence à la confrontation des opinions des apprenants, en situation de *conflit cognitive, tandis que le terme « graphique » fait références aux différentes formes orthographiques proposées par les apprenants suite à la dictée d'une phrase ou d'un texte.

Séverine Tellin ainsi dans son article « ateliers de négociation graphique : au 1^{er} degré secondaire » a défini la notion ‘négociation graphique’ comme : « *une activité au cours de laquelle les élèves sont invités à justifier et à confronter leurs choix orthographiques.* »⁴⁴

C'est-à-dire, il s'agit d'un exercice dans lequel l'apprenant est appelé à donner des arguments qui justifient ses choix scripturaux.

Gislaine HAAS aussi propose une définition de la négociation graphique : « *NG est une activité métalinguistique* c'est-à dire une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de connaissances sur le langage.* »⁴⁵

D'après les deux définitions on peut définir la notion de la négociation graphique telle qu'un exercice de raisonnement qui met les apprenants dans une situation de problème et de recherche pour donner de bons arguments à leurs choix graphiques.

II. L'atelier de négociation graphique :

C'est un nouveau dispositif didactique qui donne un nouveau levier pour l'apprentissage de l'orthographe. Il se trouve dans diverses méthodes et sous des appellations différentes.

*Le conflit cognitif : est la perturbation créée par la résistance de la réalité à l'application des schèmes mentaux.

⁴⁴ TELLIN.S, « Atelier de négociation graphique(ANG) au 1^{er} degré du secondaire : la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves », in *Ecrire au secondaire*, 2012, P 47

*Métalinguistique : concept utilisé en psycholinguistique qui réfère aux processus de pensée, de conscience et de réflexion qui portent sur le langage

⁴⁵ SAUTOT.J-P et GEOFFRE.T, « De quoi la négociation graphique est elle l'exercice ? »In *Repère, recherches didactique du français langue maternelle*, n°56, 2017. P 04

Ainsi dans notre travail nous sommes penchés sur le dispositif proposé par le pédagogue Ghislaine HAAS et son équipe.

II.1 Présentation du dispositif didactique :

L'atelier de négociation graphique (ANG) est un dispositif pédagogique qui a vu le jour dans les années 1962 grâce aux travaux de Ghislaine HAAS et Danielle LORROT.

A travers un article intitulé « de la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », Ghislaine HAAS et Danielle LORROT avec une équipe de recherche de l'université IUFM de Bourgogne ont essayé de proposer un dispositif de recherche didactique afin de construire de nouvelles situations d'apprentissage en didactique de l'orthographe, en fournissant un cadre dans lequel l'apprenant peut formuler ses représentations liées à un système écrit et ainsi de développer ses compétences métalinguistiques en vue d'améliorer leur performance orthographique.

II.2 Les fondements théoriques des ANG :

Les ateliers de négociation graphique émergent d'une perspective socioconstructiviste qui se base sur le fait qu'un individu construit ses connaissances à partir de l'expérimentation et la découverte. Cette théorie donne une grande importance à l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. Autrement dit l'apprenant lors de son apprentissage est entouré par d'autres personnes qui ont un impact sur lui et son développement. Ainsi, le socioconstructivisme a connu deux principes fondateurs et qui sous-tendent les ANG, à savoir la situation problème et le travail en groupe.

En ce qui concerne la situation problème : ce principe renvoie aux activités scolaires qui mettent l'apprenant face à un problème à résoudre, le cas des ateliers de négociation graphique, ce qui joue un grand rôle dans la stimulation de la curiosité des apprenants sur le fonctionnement de la langue.

Quant au deuxième principe, il concerne les interactions sociales, ces derniers sont des outils qui favorisent les développements cognitifs des apprenants à travers les activités réflexives sur la langue. VYGOTSKY, l'une des figures clés du socioconstructivisme

affirme que : « *la confrontation des idées entre les paires est indispensable pour la construction des savoirs.* »⁴⁶

C'est-à-dire les interactions entre les apprenants lors d'une situation d'apprentissage sont importantes pour construire un savoir. En effet, les ANG jouent un rôle considérable dans la construction cognitive des apprenants et de ses propres connaissances.

II.3 Les caractéristiques des ateliers de négociation graphique :

Selon Ghislaine HAAS les ateliers de négociation graphique se caractérisent par un certains nombres de points communs⁴⁷ :

- Premièrement, la réunion d'un groupe d'apprenants autour d'une tâche d'écriture imposée ou choisie par eux-mêmes.
- Deuxièmement, une très grande initiative laissée aux apprenants que ce soit pour inventer des graphies, pour réfléchir sur les réalisations ou bien pour développer des argumentations.
- Troisièmement, le rôle majeur joué par les interactions entre les apprenants : la situation est organisée de telle sorte que des échanges s'élaborent en fonction des questions qui provoquent des justifications.
- Quatrièmement, le profil accordé à l'erreur : elle est considérée comme une étape essentielle dans l'apprentissage à partir de laquelle, il devient possible de progresser dans le raisonnement orthographique.

II.4 Le fonctionnement des ateliers de négociation graphique :

Les ateliers de négociation graphique se fonctionnent selon les étapes suivantes :

Tout d'abord, l'enseignant dicte un court texte à ses apprenants, devisés en ateliers de trois à cinq apprenants, dont le texte est non-préparé. Ensuite, les apprenants comparent leurs dictées tout en soulignant les mots qui ne sont pas écrits de la même façon, ils

⁴⁶ MOHAMED.C, L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer quelques compétences orthographiques chez les élèves de cycle primaire, faculté de pédagogie, Université d'Alexandrie, 2020. P13.

⁴⁷ HAAS.G, « les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle3 », in Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°20, 1999. P 129

discutent et négocient ensemble et chacun d'entre eux essaye de justifier l'orthographe qu'il a choisi. Puis, l'enseignant affiche les dictées des différents ateliers dans le tableau, pendant cette étape les apprenants sont appelés à justifier leurs graphies et à argumenter pour découvrir avec les autres la graphie correcte.

Finalement, la phase de synthèse, dans ce stade, l'ensemble des ateliers avec l'enseignant doivent faire une synthèse sur les problèmes résolus et non résolus.

II.5 Les objectifs des ANG :

Selon Gislaine HAAS, les ateliers de négociation graphique visent deux types d'objectifs à savoir : au niveau cognitif et au niveau comportemental. En effet, il affirme que : *« c'est un lieu d'observation important pour les enseignants, ils mesurent le niveau de réflexion métalinguistique de leurs élèves et permettent aux enfants d'approprier des raisonnements orthographiques en prenant une certaine distance par rapport au langage. »*⁴⁸ En d'autre terme, les ateliers de négociation graphique sont considérés comme un excellent endroit pour l'évaluation que ce soit par rapport à l'enseignant qui est invité de vérifier le niveau de ses apprenants, ou bien par rapport aux apprenants afin de tester leurs acquis orthographiques.

En effet, le premier objectif au niveau cognitif vise à aider les apprenants à évoluer dans leurs compétences orthographiques en favorisant la mobilisation des connaissances et le recours aux informations précédentes et également de prendre un regard réflexif sur la langue. Le but optimal est donc de conscientiser les apprenants à être capable d'écrire sans erreurs, cette conscientisation se fera plus facilement si les apprenants y trouvent du sens. Il ne sert donc à rien de les gaver d'exercices de systématisation telles les listes vocabulaires à mémoriser, ils doivent plutôt apprendre à réfléchir sur cette langue. C'est là que réside l'intérêt majeur des ateliers de négociation graphique via ce que nous l'appelons la réflexion métalinguistique.

Quant au deuxième objectif au niveau comportemental, il concerne les enseignants. Les ateliers de négociation graphique permettent les enseignants à observer les raisonnements des apprenants à travers la manière par laquelle ont réfléchi, leurs niveaux face à une difficulté rencontrée et ainsi leurs compétences orthographiques.

⁴⁸ <https://www.mlfmonde.org/wp-content/uploads/2020/12/les-ateliers.pdf>, op.cit, consulté le 21/03/2022 à 17 :00

III. L'enseignement/apprentissage de l'orthographe par le biais des ateliers de négociation graphique :

III.1 Les ateliers de négociation graphique : nouvelle situation d'apprentissage de l'orthographe :

L'enseignement de l'orthographe a toujours été un point de débat entre plusieurs options didactiques. En effet, de nombreux spécialistes ont dénoncé la manière punitive et souvent peu efficace des activités traditionnelles : la mémorisation des listes de mots, des exercices répétitifs, dictée de mots, de phrases et de textes. C'est pourquoi de nouvelles directions didactiques plus efficaces ont été mises en application.

En effet dans un ouvrage récent, Linda Allal (1997), identifie deux nouvelles catégories d'approches didactiques dans l'apprentissage de l'orthographe ⁴⁹ à savoir l'approche intégrée et l'approche spécifique :

Premièrement, l'approche intégrée qui vise l'intégration de l'apprentissage de l'orthographe dans des situations de production textuelles, c'est-à-dire l'intérêt optimal de cette approche est que les activités de productions écrites assurent la progressivement des compétences orthographiques des apprenants.

Deuxièmement, l'approche spécifique : est un apprentissage qui rassemble l'ensemble d'activités didactiques basés sur l'orthographe « les activités de mémorisations et des exercices de dictée..», qui visent un apprentissage spécifique et systématique de l'orthographe. Dans cette perspective didactique, nous constatons que les connaissances orthographiques acquises grâce aux activités spécifiques seront exploitées dans des situations de productions écrites.

Donc, l'apprentissage dans cette approche place l'apprenant dans une situation de réflexion, d'exercice individuel du raisonnement et du travail autonomie, c'est ce type de situation que nous le trouvons exemplairement dans ce que nous avons appelé les ateliers de négociation graphique.

⁴⁹ ALLAL.L et al, « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle », in revue française de pédagogie, volume 126, 1999, P 54.

III.2 La négociation graphique comme une activité scolaire :

Grâce aux travaux de plusieurs didacticiens, la didactique de l'orthographe de la langue française est toujours en évolution, ce qui donne la place à la négociation graphique d'émerger comme une activité scolaire inscrite dans le cadre d'enseignement/apprentissage de l'orthographe.

Des nombreux travaux récents (Nadeau et Fisher 2014, Sautot 2016) montrent que l'activité de négociation graphique en classe de FLE ouvre plusieurs opportunités aux apprenants. Ces derniers représentent des divers espaces pédagogiques ayant des effets positives sur les performances orthographiques des apprenants. D'après ces espaces nous citons :

III.2.1 Espace culturel :

Dans cet espace l'enseignant est invité de s'adapter aux besoins de ses apprenants, il autorise et organise un champ d'expérience à travers la négociation graphique qui permet à son tour à l'apprenant d'exploiter ses connaissances acquises, sa créativité et aussi sa culture qu'il possède de la langue.

III.2.2 Espace ludique :

Dans cet espace l'enseignant essaye de mettre les apprenants dans un jeu de rôles afin de leur permettre de se comporter dans un contexte sociolinguistique et à discuter sur l'écriture juste et injuste des graphies. Cette situation permet aux apprenants de faire le lien entre le dedans et dehors du jeu, le cas ici c'est leur rapport à l'orthographe, cette forme d'interaction entre jeu et monde réel fait la puissance pédagogique de la négociation graphique.

III.2.3 Espace social et normatif :

Dans cet espace la négociation graphique est considérée comme une activité sociale et normative et cela est dû au mode de fonctionnement de celle-ci qui repose sur le travail coopératif entre l'ensemble des apprenants. Ce dernier à son tour à jouer un grand rôle dans la motivation des apprenants, les échanges des idées et des informations entre eux et la favorisation des interactions.

Conclusion :

Ce que nous pouvons retenir à travers ce deuxième chapitre que les ateliers de négociation graphique ne se basent pas seulement sur la négociation des idées entre les apprenants, mais ils ont d'autres apports qui peuvent aider les apprenants à améliorer leur niveau orthographique à savoir : le travail coopératif et les interactions.

En outre, de ce qui précède, nous constatons que les principes des ateliers de négociation graphique sont liés à la théorie socioconstructiviste qui se base sur deux principes essentiels à savoir : la situation problème et les interactions sociales. De plus, les ateliers de négociation graphique possèdent de nombreuses caractéristiques et des objectifs servant à aider l'apprenant à améliorer ses compétences orthographiques.

En fin, à travers cette recherche, nous avons soulevé selon les didacticiens, que l'activité de la négociation graphique grâce à ses apports positifs a pu prendre une place considérable dans la didactique de l'orthographe

Alors, les ateliers de négociation graphique sont-ils vraiment un moyen efficace pour l'amélioration de la compétence orthographique chez les apprenants ? C'est ce nous allons découvrir dans ce troisième chapitre expérimental.

DEUXIEME PARTIE

PRATIQUE

PREMIER CHAPITRE

L'ANALYSE ET L'INTERPRÉTATION

DES DONNÉES

Introduction:

Cette partie comporte un seul chapitre qui présente les principaux paramètres de la démarche méthodologique utilisée pour la collection et le traitement des données servant de base aux résultats.

En effet, après la présentation théorique de notre travail de recherche nous voulons également terminer son aspect pratique et pour y parvenir, nous ferons notre expérimentation sur l'activité des ateliers de négociation graphique avec les apprenants de 5^{ème} année primaire.

I.1 L'objectif et la méthodologie de la recherche :

En fonction de l'objectif ciblé dans notre travail de recherche à savoir : vérifier l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants, nous avons opté pour la méthode expérimentale en s'appuyant sur une double démarche analytique et comparative. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à analyser les erreurs commises lors de la première production individuelle « dictée traditionnelle » afin de pouvoir les comparer avec celles repérées dans l'activité des ateliers de négociation graphique.

I.2 Les caractéristiques de l'expérimentation :

I.2.1 Le terrain :

Notre expérimentation a été menée dans un établissement primaire nommé « Ismail Hocine Ben Messoudi ». L'école est située à Sidi Ghezal à Biskra, région périphérique. On y trouve 11 salles, Le nombre d'apprenants inscrits est 405 apprenants. Selon le directeur d'établissement, l'enseignement est assuré par 13 professeurs dont deux enseignantes de FLE.

I.2.2 L'échantillon :

Notre travail a été réalisé au niveau de l'enseignement primaire. Nous avons effectué notre expérimentation auprès des apprenants de cinquième année de l'école d'Ismail Hocine Ben Messoudi. En effet, nous avons choisi ce niveau car c'est la dernière année dans cette phase, avec à la fin de l'année un examen final pour l'acquisition d'un certificat d'étude primaire et accéder à un niveau supérieur, le collège (le moyen), avec un niveau orthographique plus ou moins solide et une performance en FLE prête à être forgé par la

suite, ce qui nous a poussé à baser notre étude sur cette nouvelle stratégie d'apprentissage de l'orthographe.

La population ciblée est un groupe hétérogène de 15 apprenants dont 9 garçons et 6 filles âgés entre 10 et 11ans. Signalons que ces apprenants ont poursuivis l'expérimentation jusqu'à sa fin.

I.2.3 Le corpus et choix du texte :

Notre travail de recherche a été basé sur un corpus écrit, constitué des copies d'apprenants ayant réalisé deux types de production. Dans un premier temps, il s'agit de décrire individuellement un court texte selon la démarche classique de la dictée « traditionnelle ». Dans un deuxième temps, il s'agit d'impliquer les apprenants dans un travail des ateliers afin de négocier les erreurs commises lors de la première dictée et les corriger ensemble.

Nous avons choisi un court texte susceptible de motiver les apprenants et susciter leur intérêt. Ce texte est paru dans la première séquence du 1^{er} projet, il est intitulé « Pauvre petite gazelle ! ». (Annexe 02). Le thème vise à valoriser et présenter le patrimoine animalier et culturel mondiale et ainsi aider l'apprenant d'être capable de lire et de comprendre un texte descriptif.

I.2.4 La méthode et l'outil d'investigation :

Tout d'abord, avant d'analyser les copies des apprenants, nous avons voulu savoir plus sur le mode de fonctionnement de l'orthographe en classe de FLE. Autrement dit, la démarche adoptée par l'enseignante lors de la séance de l'orthographe, ainsi que le niveau des apprenants et aussi l'appropriation de la compétence orthographique. Afin d'aboutir notre objectif nous avons choisi deux modes d'investigations à savoir : l'observation et l'analyse des copies

I.2.4.1 La première méthode : observation non participante

Dans un premier temps, nous avons opté pour la méthode d'observation non participante afin de découvrir la nature des pratiques de la classe lors d'une séance d'orthographe. En effet, nous n'avons utilisé aucun outil d'enregistrement, nous nous sommes focalisés seulement sur l'observation et la prise des notes en fonction des critères retenus dans la grille que nous avons réalisée. Cette dernière met en relations plusieurs

axes : l'espace, le temps, les pratiques de l'enseignante, le déroulement de la séance, les pratiques des apprenants, l'évaluation ... etc. (Annexe 01)

Nous avons choisi la méthode d'observation de type non participante car nous avons estimé qu'elle pourrait nous informer sur la façon dont les apprenants acquièrent les règles orthographiques ainsi que les pratiques de l'enseignante liée à la façon par laquelle se déroule sa séance. Pour se faire nous avons consacré une séance d'observation qui s'est déroulé le 14.03.2022 d'une durée de 45 min.

1.2.4.2 La deuxième méthode : séances expérimentales

Dans un deuxième temps, nous avons réservé trois séances à la réalisation de notre expérimentation :

- **La première séance de dictée individuelle** : s'est déroulé le 23.03.2022, de 13 :00 à 14 :00 avec le groupe choisi qui se compose de 15 apprenants.

Tout d'abord, nous avons informé les apprenants sur le déroulement de l'activité et nous leurs avons distribués des doubles feuilles sur lesquelles ils vont écrire le texte dicté et nous avons demandé à chacun d'eux d'écrire son nom et prénom pour faciliter notre prochaine étape de travail. Nous avons aussi lu le texte dicté deux fois afin de permettre aux apprenants de rattraper les mots qu'ils ont raté. Après la phase de dictée nous demandions à certains apprenants de lire le texte pour tester leur perception des mots dictés. Une fois que tous les apprenants terminent, nous avons collecté les doubles feuilles distribués en vue de les analyser.

- **La deuxième séance** : la séance a été réservée à la réalisation de l'expérimentation, elle s'est déroulé le 30.03.2022 de 13 :00h à 14 :30 h.

Premièrement nous avons redistribué les doubles feuilles de la dictée individuelle aux 15 apprenants. Mais cette fois-ci nous les devisions en ateliers hétérogènes , chaque atelier comporte 3 apprenants et nous avons imposé quelques règles : ils doivent désigner un délégué dans chaque atelier qui devra remettre une seule copie commune et écrite sur une nouvelle copie, la négociation doit s'effectuer en français où chacun d'eux est appelé à donner des arguments fiables pour justifier ses choix graphiques, ils doivent ainsi encadrer les mots qui ne sont pas écrits de la même manière, le recours aux ouvrages de référence et interdit.

En effet, les apprenants sont appelés à mobiliser leurs représentations et leurs connaissances précédentes face à une difficulté rencontrée. Une fois tous les ateliers terminent leur travail, nous avons collecté les nouvelles copies afin de les analyser et les comparer avec les copies de la production individuelle.

- **La troisième séance** : cette séance a été réservée à la correction et la synthèse finale, elle s'est déroulée le 11.04.2022 de 08 :00 à 09 :00. Lors de cette séance nous avons travaillé par atelier où chaque délégué doit passer au tableau et écrire leur production commune. Et de notre part, nous avons affiché la graphie correcte afin d'arriver tous ensemble à une synthèse des problèmes résolus et non résolus. C'était le travail avec les cinq ateliers. (Annexe 05)

I.3 L'analyse et l'interprétation des résultats :

I.3.1 Les résultats de l'observation non-participante :

Notre grille d'observation est élaborée en fonction d'une séance d'orthographe en classe de FLE d'une durée de 45 min avec un public ciblé qui est les apprenants de 5^{ème} année primaire de l'école Ismail Hocine ben Messoudi à sidi Ghezal. En effet, notre objectif optimal à travers cette grille est de décrire le mode de fonctionnement de cette séance par rapport aux plusieurs critères. (Annexe 01)

Tout d'abord, l'enseignante a commencé sa séance par un petit rappel du cours précédent « le féminin en er et ier » à travers un petit exercice qui consiste à transformer au féminin les mots suivants : un boulanger/ un boucher/ un policier/ un fermier.

Ensuite, elle a entamé la nouvelle leçon qui s'intitule « le pluriel (un nom précédé d'un adjectif) » qui était programmée dans la 2^{ème} séquence du premier projet. Concernant les pratiques de l'enseignante en classe, elle a bien organisé le tableau où elle a consacré les petits tableaux à l'explication et aux exercices et le milieu de tableau à l'écriture des exemples et la règle de la leçon « l'adjectif s'accorde en nombre avec le nom qu'il précède », quant aux exemples proposés sont : le grand camion/ **les** grands camions ; un bon élève/**des** bons élèves. Elle a utilisé aussi les couleurs et les schémas pour bien faciliter l'assimilation des règles aux apprenants. L'enseignante a également accepté les diverses étapes de sa séance à savoir : le moment d'observation, l'analyse des règles et moment d'évaluation.

En revanche, concernant le déroulement de la séance, nous avons observé que l'enseignante n'a pas bien suscité l'intérêt des apprenants. Autrement dit, elle a travaillé qu'avec une minorité quant aux autres apprenants ils étaient passif et peurs de prendre la parole.

Revenant aux pratiques des apprenants, nous avons constaté qu'il n'existe pas une forte participation mais par rapport aux échanges entre eux sont plus favorisés et les règles orthographiques sont bien assimilés. Au moment d'évaluation, l'enseignante a donné aux apprenants deux activités qui visent les objectifs à atteindre en expliquant les consignes de chaque activité et elle donne aux apprenants un moment de réflexion.

- La première activité consiste à transformer les phrases suivantes au pluriel :
Un petit garçon /une jolie fleur / la pauvre gazelle.
- Quant à la deuxième activité, l'enseignante a demandé aux apprenants de rédiger un court texte sur une catastrophe naturelle. Dans notre part, elle était le plus adoptée car à travers les productions des apprenants que nous avons pu confirmer notre constat concernant les lacunes orthographiques rencontrés chez les apprenants.

A la fin de la séance, l'enseignante a vérifié les cahiers des apprenants en sélectionnant les erreurs commises. Ensuite elle a corrigé les deux activités au tableau en faisant participer la majorité des apprenants.

I.3.2 Les résultats des séances expérimentales :

Après avoir terminé l'étude de notre observation effectuée dans la séance d'orthographe, nous passons à l'analyse de notre corpus constitué de copies des apprenants de 5^{ème} année primaire en vue de repérer les erreurs orthographiques qui s'y trouvent.

Afin d'analyser notre corpus, nous avons collecté les copies des apprenants, ensuite nous avons déterminé l'erreur, son type et le nombre total de chaque type dans chacune d'elles. En s'appuyant sur la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach (cf. cadre théorique P 23). À travers laquelle nous pouvons prendre une idée sur les types des erreurs les plus dominantes que nous avons classées dans les tableaux ci- dessous.

En effet, notre corpus est composé au total de 15 copies. Premièrement, nous avons analysé les erreurs orthographiques commises dans la première production individuelle. Deuxièmement, nous avons analysé les copies de la deuxième production concernant les ateliers de négociation graphique d'un total de 5 feuilles. Cela nous aide par la suite à réaliser la comparaison entre les deux types de production.

I.3.2.1 Les résultats de l'analyse de la production individuelle :

I. 3.2.1.1 La classification des erreurs repérées de la production individuelle :

Copie n° 01 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	La gazele (la gazelle) quornes (cornes)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plante (plantes) pate (pattes) fine (fines) jolis (jolies)	04
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle se nourris (Elle se nourrit)	01
Total	/	07

Copie n°02 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	golies (jolies)	01
Erreur à dominance morphogrammique lexical	La gazele (La gazelle) souvage (sauvage) catre (quatre) qornes (cornes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	patte (pattes)	01
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle se nourris (Elle se nourrit)	01
Total	/	07

Copie n° 03 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	suvage (sauvage) Elle sounneri (Elle se nourrit) Elle la (Elle a)	03
Erreur à dominance morphogrammique lexical	pates (pattes)	01
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plante (plantes) jolis (jolies) une animal (un animal)	03
Erreur à dominance logogrammique	di (des)	01
Autres	/	00
Total	/	08

Copie n° 04 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	La gazil (La gazelle) funes (fines)	02
Erreur à dominance morphogrammique lexical	sovage (sauvage) catre (quatre) pates (pattes) cournes (cornes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plante (plantes) jolis (jolies)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	08

Copie n° 05 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	golies (jolies) funes (fines)	02
Erreur à dominance morphogrammique lexical	catres (quatre) pates (pattes) cournes (cornes)	03
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	une animal (un animal)	01
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	06

Copie n° 06 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	La gazil (La gazelle) animel (animal) plonte (plantes) Elle la (Elle a)	04
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) qatre (quatre) pat (pattes) cournes (cornes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	fine (fines) de (des)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	10

Copie n° 07 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	suvage (sauvage) Elle sounneri (Elle se nourrit) Elle la (Elle a)	03
Erreur à dominance morphogrammique lexical	pates (pattes)	01
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	une animal (un animal) plante (plantes) jolis (jolies)	03
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	07

Copie n° 08 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	La gazele (La gazelle) pate (pattes) quornes (cornes)	03
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plante (plantes) fine (fines) jolis (jolies)	03
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle se nourris (Elle se nourrit)	01
Total	/	07

Copie n° 09 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	suvage (sauvage)	01
Erreur à dominance morphogrammique lexical	Pates (pattes) Joulies (jolies)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	quatr (quatre) fin (fines) courn (cornes)	03
Erreur à dominance logogrammique	ce (se)	01
Autres	Elle ce nourri (Elle se nourrit)	01
Total	/	08

Copie n° 10

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	La gazile (La gazelle)	01
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) patre (pattes)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	fins (fines) jolie (jolies)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	05

Copie n° 11 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	plontes (plantes)	01
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) pates (pattes) joulies (jolies) cournes (cornes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	une animale (un animal) des (de) fine (fines)	03
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle se nourri (Elle se nourrit)	01
Total	/	09

Copie n° 12 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	La gazele (La gazelle) souvage (sauvage) pats (pattes) coaurnees (cornes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plante (plantes) jolis (jolies)	02
Erreur à dominance logogrammique	ce (se)	01
Autres	Elle ce nourris (Elle ce nourrit)	01
Total	/	08

Copie n° 13 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	La gazela (La gazelle) animol (animal)	02
Erreur à dominance morphogrammique lexical	sovage (sauvage) Elle se nourit (Elle se nourrit) qatre (quatre) pats (pattes)	04
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	fins (fines)	01
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	07

Copie n° 14 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	plontes (plantes) julies (jolies)	02
Erreur à dominance morphogrammique lexical	La gaselle (La gazelle) souvage (sauvage) Elle se nourrit (Elle se nourrit) qatre (quatre) pates (pattes)	05
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	fine (fines) corns (cornes)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle as quatre (Elle a quatre)	01
Total	/	10

Copie n° 15 :

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	pats (pattes)	01
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	plant (plantes) quatr (quatre) fin (fines) jolis (jolies) corns (cornes)	05
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	06

❖ **Commentaire :**

La catégorisation des erreurs orthographiques dans les tableaux ci-dessus nous a mené de faire les constats suivants :

Tout d'abord, à travers notre analyse nous pouvons dire que les apprenants participants à la production individuelle ont rencontré de nombreuses difficultés au niveau de chaque type d'erreur ;

- Premièrement, les erreurs orthographiques du type phonogrammique, les apprenants ont rencontré des difficultés au niveau de ces mots « La gazelle, plantes, jolies, Elle a, Elle se nourrit, sauvage, animal, fines ».
- Deuxièmement, les erreurs orthographiques correspondent au type morphogrammique lexical, les principales erreurs sont situées dans les mots suivants « La gazelle, cornes, sauvage, quatre, pattes, jolies, elle se nourrit ».
- Troisièmement, les erreurs orthographiques liées au type morphogrammique grammatical, les apprenants ont trouvés des difficultés au niveau de l'accord en genre et en nombre dans les mots « plantes, pattes, fines, jolies, quatre, un animal ».
- Quatrièmement, les erreurs orthographiques relatives au type logogrammique, elles sont rencontrés dans « se et des ».
- Quant aux autres erreurs, elle se manifestent au niveau de la conjugaison tel que « elle se nourris pour elle se nourrit et elle as pour elle a ».

Cette analyse qualitative des résultats nous a informées sur les divers types d'erreurs commises dans l'évaluation de la dictée individuelle. En effet, nous avons pu constater que les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de la transcription orthographique dont les erreurs repérés sont situés fréquemment au niveau lexical.

Cette complexité orthographique confrontée par la plus part des apprenants est due à plusieurs raisons où les plus courants sont : l'inattention chez les apprenants et l'aversion des apprenants envers cette activité qu'elles les considèrent comme un exercice difficile et synonyme d'insuccès.

I.3.2.1.2 Le nombre des erreurs orthographiques commises lors de la production individuelle :

Notre analyse quantitative des résultats nous a aidé à savoir les différents types d'erreurs commises dans la première dictée individuelle que nous présentons dans le tableau ci-dessous qui affiche le nombre de chaque catégorie d'erreur accompagné de diagramme à barre.

Type d'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	22
Erreur à dominance morphogrammique lexicale	44
Erreur à dominance morphogrammique grammaticale	37
Erreur à dominance logogrammique	03
Autres	07
Total	131

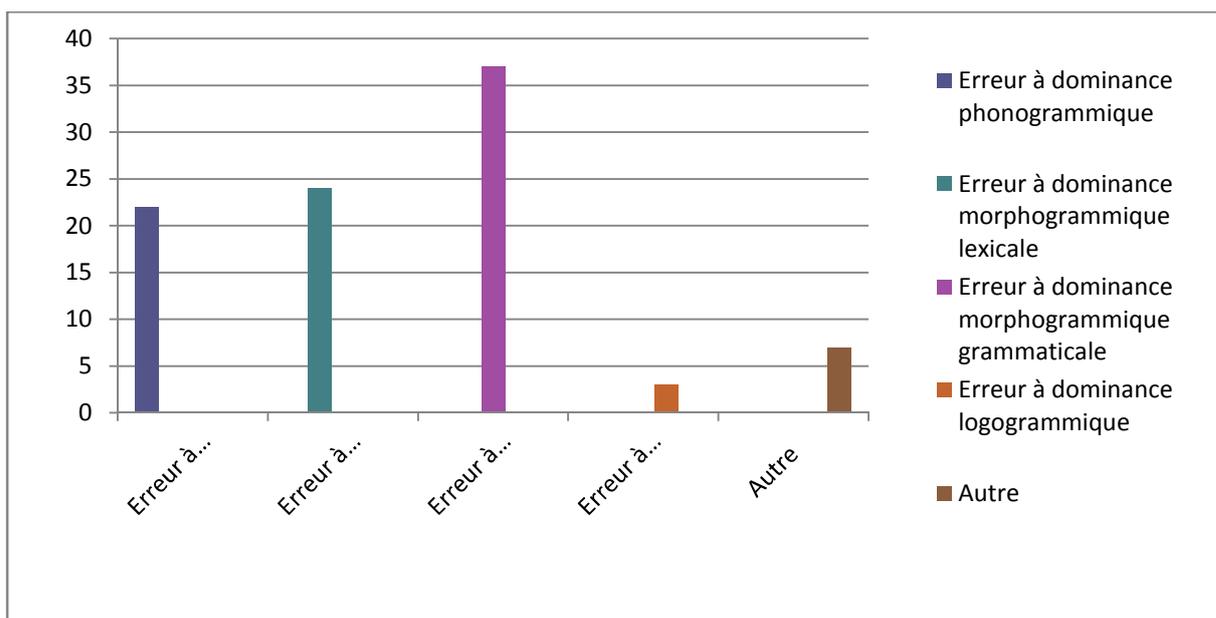


Figure 01 : Diagramme à barre de la première production individuelle

❖ **Commentaire :**

Après avoir classifié les erreurs dans le tableau ci-dessus et le diagramme à barre, nous avons remarqué que les apprenants souffrent d'insuffisance au niveau de la performance orthographique. En effet, nous avons repéré 113 erreurs sur 15 copies, sachant que le texte dicté n'a pas dépassé les 4 lignes et composé de 20 mots.

- Nous avons classé les erreurs dans l'ordre suivant :
les erreurs à dominance morphogrammique lexical sont classées en premier avec un nombre de 44 erreurs.
- Suivies, par les erreurs à dominance morphogrammique grammaticale avec un nombre de 37 erreurs.
- il arrive en troisième classe les erreurs à dominance phonogrammique avec un nombre de 22 erreurs, quant à la quatrième classe était pour les erreurs au niveau de la conjugaison avec un nombre de 07 erreurs.
- En fin, la dernière classe était occupée par les erreurs à dominance logogrammique avec un nombre de 03 erreurs.

I.3.2.2 Les résultats de l'analyse des ateliers de négociation graphique :

La séance des ateliers de négociation graphique s'est bien déroulée par rapport à la première séance à savoir : la motivation des apprenants qui ont préféré de travailler en atelier que d'une manière individuelle, les échanges et les interactions entre eux étaient d'une manière moyenne où la moitié des apprenants donnent des arguments fiables et justes à leurs choix graphiques et les autres arguments ne sont que des choix aléatoires. Ils ont également accepté toutes les règles que nous avons imposées.

De notre part, afin d'atteindre notre objectif optimal à travers ce travail de recherche à savoir : vérifier l'apport des ateliers de négociation graphique à l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants, nous allons décrire et analyser les erreurs commises dans la production en ateliers de négociation graphique en vue de les comparer avec celles repérées dans la production individuelle.

Les tableaux ci-dessous vont bien éclairer notre démarche du travail :

I.3.2.2.1 La classification des erreurs orthographiques repérées des ateliers de négociation graphique :

Atelier A :

(copie1+copie 2+copie3)

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) pates (pattes)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	quatres (quatre) de (des)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	Elle se nourris (Elle se nourrit)	01
Total		05

Atelier B :

(copie 4 +copie 5+copie 6)

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) pates (pattes) cournes (cornes)	03
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	quatres (quatre) fine (fines)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	05

Atelier C :

(copie 7+copie 8+copie 9)

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) pates (pattes)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	fine (fines)	01
Erreur à dominance logogrammique		00
Autres		00
Total		03

Atelier D :

(copie 10+copie 11+copie12)

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	soupage (sauvage) pates (pattes)	02
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	Jolis (jolies) des (de)	02
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	04

Atelier E :

(copie 13+copies 14+copie 15)

Type d'erreur	L'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	/	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	souveau (sauvage) qatre (quatre) pates (pattes)	03
Erreur à dominance morphogrammique grammatical	des (de)	01
Erreur à dominance logogrammique	/	00
Autres	/	00
Total	/	04

3.2.2.2 Le nombre des erreurs orthographiques commises lors des ateliers de négociation graphique :

A travers le tableau ci-dessous nous avons exposé le nombre de chaque type d'erreur commise lors de la deuxième production réalisée en ateliers de négociation graphique suivies par un diagramme à barre.

Type d'erreur	Nombre d'erreur
Erreur à dominance phonogrammique	00
Erreur à dominance morphogrammique lexicale	12
Erreur à dominance morphogrammique grammaticale	08
Erreur à dominance logogrammique	00
Autres	01
Total	21

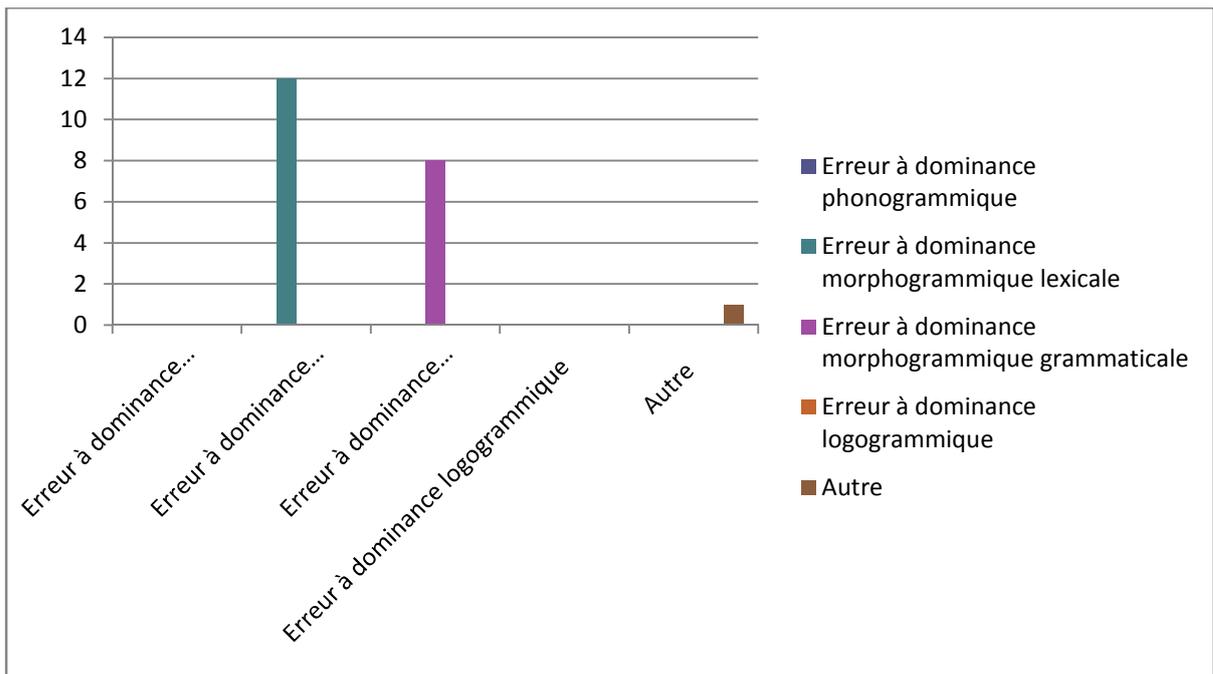


Figure 02 : Diagramme à barre de la deuxième production des ateliers de négociation graphique

❖ **Commentaire :**

Après avoir analysé les copies de la deuxième production en ateliers de négociations graphiques, nous avons remarqué que les principales erreurs sont fréquemment du type morphogrammique lexical et grammatical qui sont situés dans les mots suivants « sauvage, jolies, pattes, fines, cornes ». Ensuite, suivies des erreurs du type de conjugaison dans le cas de « elle se nourris pour elle se nourrit ». Quant au les autres types d'erreurs sont exclues dans cette dictée.

En effet, à travers les nombres des erreurs orthographique commises dans la nouvelle production, nous avons constaté que les performances orthographiques des apprenants se sont améliorées où nous avons relevé 22 erreurs sur 5 copies.

Le tableau récapitulatif ci-dessous et les deux diagrammes à barre éclaircissent bien la différence entre les deux types de production

I.3.2.3 Le tableau récapitulatif des deux types de productions :

Type d'erreur	La première production individuelle	la deuxième production des ateliers de négociation graphique
	Nombre	Nombre
Erreur à dominance phonogrammique	22	00
Erreur à dominance morphogrammique lexical	44	12
Erreur à dominance morphogrammique grammaticale	37	08
Erreur à dominance logogrammique	03	00
Autre	07	01
Totale	113	21

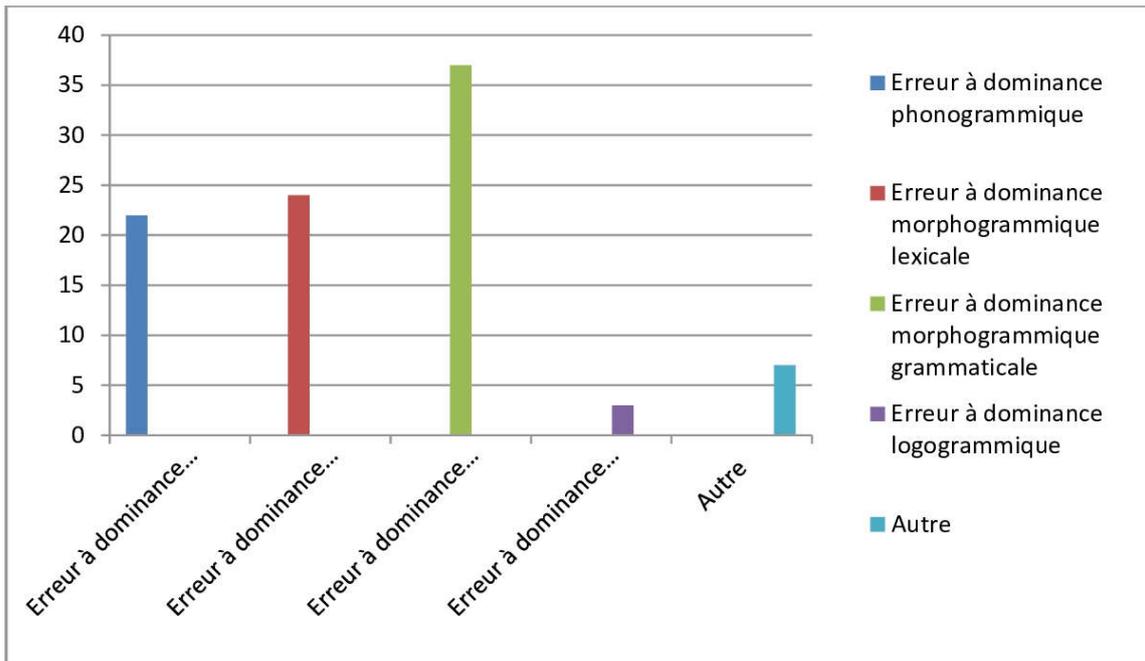


Figure 01 : Diagramme à barre de la première production individuelle

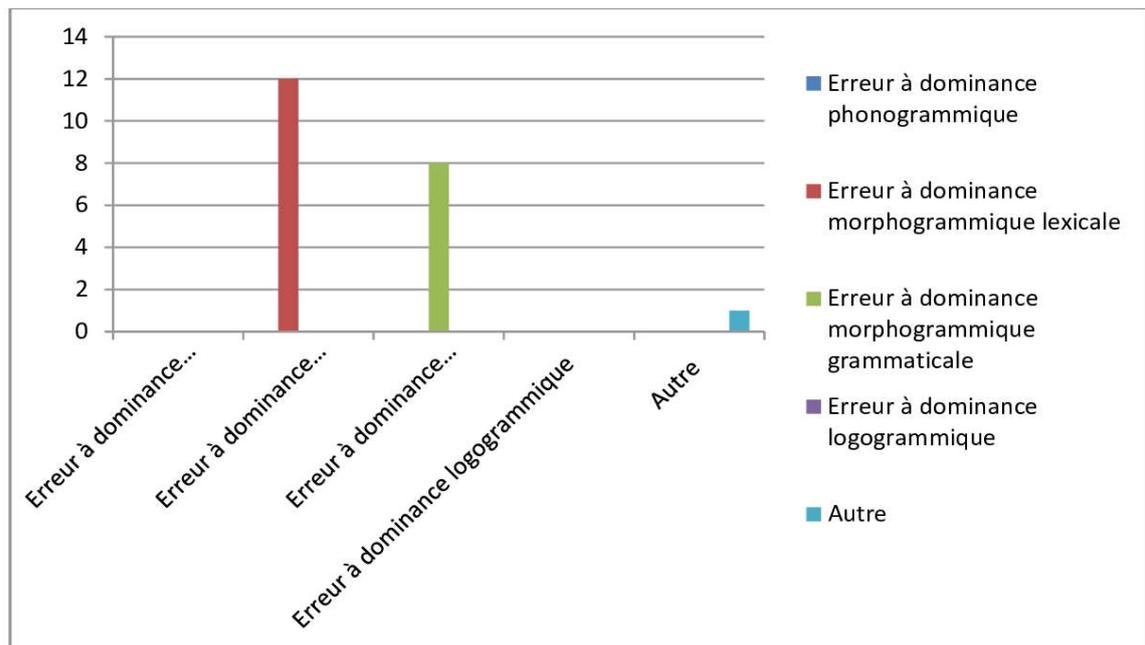


Figure 02 : Diagramme à barre de la deuxième production des ateliers de négociation graphique

I.3.2.4 L'analyse comparative des résultats :

Après avoir effectué notre analyse comparative entre les deux types de production, nous constatons que les erreurs des apprenants commises dans la deuxième production faite en ateliers de négociation graphique ont diminué par rapport à la première production individuelle.

En effet, nous avons classé les erreurs commises lors des ateliers de négociation graphique selon l'ordre suivant :

- les erreurs à dominance morphogrammique lexicale arrivent en premier avec un nombre de 12 erreurs.
- Ensuite, les erreurs à dominance morphogrammique grammatical sont occupées la deuxième classe avec un nombre de 08 erreurs.
- Enfin viennent les erreurs au niveau de la conjugaison avec un nombre d'une seule erreur.
- Quant aux autres erreurs comme nous avons mentionné au dessus sont exclus dans cette activité.

Ce que nous pouvons retenir à travers cette analyse comparative, c'est que les erreurs les plus fréquentes dans les copies des apprenants sont de nature morphogrammique lexicale et ça relève d'une part à la difficulté de l'orthographe française et par d'autre part à la complexité de la langue française en elle-même mais toujours avec un taux élevé dans la production individuelle par rapport aux ateliers de négociation graphique.

Conclusion :

A la lumière de notre analyse comparative entre les deux types de production individuelle et en ateliers de négociation graphique qui ont été réalisées dans cette partie pratique et à travers les résultats obtenus nous pouvons répondre à notre problématique.

En effet, à partir de l'extrapolation des tableaux et les diagrammes ci-dessus qui représentent les divers types d'erreurs commises dans les deux types de production, nous pouvons constater que le nombres des erreurs ont été diminuées d'une manière remarquable dans la production des ateliers de négociation graphique en comparant avec celle de la production individuelle.

Ce que nous pouvons conclure donc à travers notre étude c'est que les bons résultats obtenus dans les ateliers de négociation graphique sont reliés à la coopération, les interactions, la négociation et les échanges des idées effectués entre les apprenants lors de la résolution d'un problème.

Prenant un exemple, les erreurs orthographiques du type morphogrammique lexical repérées dans les 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} copies lors de la production individuelle comme « quornes, golies, catre, Elle sounneri », ces mots sont mieux orthographiés dans l'activité des ateliers de négociation graphique. Egalement, nous remarquons l'absence des erreurs orthographiques du type phonogrammique et logogrammique.

De plus, nous avons remarqué que les ateliers de négociations graphique n'aident pas les apprenants à améliorer leurs performances orthographiques seulement mais aussi à remédier leurs erreurs au niveau de la conjugaison qui étaient dans la première production individuelle avec un nombre de 07 erreurs et diminuent dans l'activité des ateliers de négociation avec un nombre d'une seule erreur.

Nous pouvons confirmer donc à travers cette analyse que l'utilité des ateliers de négociation graphique réside dans les échanges des idées et la négociation entre les apprenants qui devraient exister dans chaque phase d'écriture.

CONCLUSION GENERALE

La compétence scripturale représente aux apprenants une tâche difficile à réaliser et parfois même impossible à réussir. Cela est lié à la non-maitrise de la matière d'orthographe. De ce fait, nous trouvons de nombreuses recherches ayant trait à la didactique de l'écrit tentent à savoir si l'orthographe s'apprend au même titre que les autres disciplines et si les représentations que les apprenants ont de cette matière peuvent changer.

C'est dans cette voie que nous avons mené notre tentative de recherche qui se repose sur les ateliers de négociation graphique comme une stratégie efficace pour améliorer la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire.

Pour cela, nous avons mené une expérimentation qui s'est déroulée en deux étapes afin de confirmer ou infirmer notre problématique qui tourne autour : Comment les ateliers de négociation graphique peuvent être une stratégie efficace pour améliorer la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire en FLE ?

Pour recueillir nos données, nous avons choisi une méthode expérimentale, en s'appuyant sur une double démarche : analytique et comparative. Le déroulement de notre expérimentation est composé de trois séances à savoir ; la première séance est réservée à la première activité de la dictée individuelle, la deuxième et la troisième séances sont consacrées à l'activité des ateliers de négociation graphique. Où nous avons analysé notre corpus constitués de copies de 15 apprenants ayant produit deux types de production : la production individuelle et la production des ateliers de négociation graphique. En vue de repérer les erreurs commises dans chacune d'elle et les comparer par la suite.

Les résultats obtenus de cette étude sur l'efficacité des ateliers de négociation graphique sur l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants de 5^{ème} année primaire en FLE au niveau de l'école Ismail Hocine Ben Messoudi à Sidi Ghezal, ont confirmé catégoriquement les hypothèses qui stipulent :

- Les ateliers de négociation graphique pourraient remédier les erreurs orthographiques des apprenants en fonction des échanges des idées effectuées entre eux.
- Les ateliers de négociation graphique solliciteraient l'intérêt des apprenants pour améliorer leur compétence orthographique.

Dans ce sens, nous avons déduit que les ateliers de négociation graphique sont une activité d'apprentissage d'orthographe par excellence et ce qui confirme amplement nos hypothèses est le nombre des erreurs qui a diminué de manière notable lors de la deuxième production des ateliers de négociation graphique par rapport à la première production individuelle. En outre, cette stratégie d'apprentissage offre aux apprenants l'occasion pour négocier leurs choix et mobiliser leurs acquis préalables afin de remédier les erreurs commises lors de la dictée.

D'après notre expérience, nous avons constaté que les ateliers de négociation graphique créés un climat de confiance et de motivation chez les apprenants ce qui leur permet de coopérer entre eux lors d'une résolution d'un problème. Ainsi, cette activité a permis aux apprenants d'acquérir de nouveaux mots et de nouvelles structures grammaticales et cela améliore absolument leur stock orthographique dans cette langue. Ce travail de recherche donc, nous a permis de comprendre la place primordiale que la stratégie des ateliers de négociation graphique occupe dans l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants.

En guise de conclusion, nous pouvons dire, à travers les résultats obtenus, que les ateliers de négociation graphique aient prouvé son utilité dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Elle a aussi concrétisé les principes de l'approche par compétence qui visent à rendre les apprenants actifs, autonomes et responsables de leur apprentissage. A ce stade nous souhaiterions introduire cette forme d'activité dans tous les paliers scolaires et qu'elle ne se limite pas uniquement au cycle primaire, en réservant des séances spéciales à ses pratiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1- Ouvrage :

- ABRAMI.P-C. et al, *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités, Les Edition de la Chenilière*, éd. Montréal, 1996.
- ANGOUJARD.A, *Savoir orthographier*, éd. HACHETTE, Paris, 1994.
- BRISSAUD.C et COGIS.D, *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui*, éd. Hatier, Paris, 2011.
- CATACH.N, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, éd. Armand colin, Paris, 2016.
- CATACH.N, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique*, éd. Nathan, Paris, 1986.
- CATACH.N, *L'orthographe*, éd. Que sais-je ?, Paris, 1978.
- COGIS.D, *Pour enseigner et apprendre l'orthographe*, éd. DELAGRAVE, Paris, 2005.
- CUQ.J-P et GRUCA.I, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Universitaire de Grenoble, France, 2005.
- GRILLE.S, *100 fiches pour comprendre la linguistique*, éd. Bréal, Paris, 1999.
- JAFFRE.J-P, *Didactique de l'orthographe*, éd. Hachette, Paris, 1992.
- LEGROS.G et MOREAU.M-L, *Orthographe : qui a peur de la réforme ? Réflexion sur la langue française*, éd. Ekta, Bruxelles.
- LUZZATI.D, *Le français et son orthographe*, éd. Didier, Paris, 2010
- SCHAEEL.T, *Théorie et Pratique du Workflow: Des processus métier renouvelés*, Springer éd. Berlin, 1999.

2- Dictionnaires :

- CUQ.J-P, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CEL international, Paris, 2003.
- *LE ROBERT ILLUSTRÉ ET INTERNET dictionnaire de français*, Paris, 2014.
- ROBERT.J-P, *dictionnaire pratique de français du FLE*, ophrys, Paris, 2008.

3- Articles :

- ALLAL.L et all, « Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle », in revue française de pédagogie, volume 126, 1999.
- ARRIVE.M « Un débat sans mémoire : la quelle de l'orthographe en France (1893-1991) », in Langages, n°141, 1994.
- BALAS.B, « les représentations de l'écrit par l'adulte apprenant lecteur-scripteur. L'exemple de la copie d'écrit. Les relations écrit-oral » in spirale. Revue de recherches en éducation, n°44, 2009.
- CANELAS.T-S et THEVENAZ.C-T, « L'étude des interactions en classe de français langue étrangère et langue maternelle : deux « didactique » au banc d'essai ? » in Revue française de pédagogie, volume 141, 2002.
- CLAUD.S, « l'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », in des séances de l'éducation, n°1, Québec, 1995.
- HAAS.G, « les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle3 », in Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°20, 1999.
- MAUME.J-L, « *L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins* » in langue française, n°19, 1973.
- PEVOST.N et MORIN.M-F « les orthographes approchées.une voie pour réfléchir sur la langue écrite » in Québec français, 2008.
- SAUTOT.J-P et GEOFFRE.T, « De quoi la négociation graphique est elle l'exercice ? »In Repère, recherches didactique du français langue maternelle, n°56, 2017.
- TELLIN.S, « Atelier de négociation graphique(ANG) au 1^{er} degré du secondaire : la réflexion au service de la langue dans les productions écrites des élèves », in Ecrire au secondaire, 2012.

4- Des thèses et livres électroniques :

- ASTOLFI.J-P, L'erreur, un outil pour enseigner, [En ligne], disponible sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr> , Consulté le 15/03/2022 à 09 :00
- GHELLAL.M, « *Analyse des erreurs des représentations orthographiques du français par des intellectuels arabophones* », Université Grenoble 3, 1997.

- MOHAMED.C, L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer quelques compétences orthographiques chez les élèves de cycle primaire, Université d'Alexandrie, 2020.
- SAUTOT.J-P, Utilisations de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture, étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15) et adulte, Université Stendhal-Grenoble 3, 2000.

5- Mémoires :

- MOUGINOT.O, l'atelier d'écriture créative en didactique du français langue étrangère, Université de Sorbonne, 2004, consulté le 05/03/2022 sur <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Documents/Mémoire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf>, à 10:00.

6- Site web :

- <https://www.mlfmonde.org/wp-content/uploads/2020/12/les-ateliers.pdf>, consulté le 21/03/2022 à 16 :30.
- CATACH.N, typologie des erreurs. [En ligne], disponible sur <http://www.ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr>, consulté le 03/04/2022 à 15 :30.
- CATACH.N, le plurisystème de Nina Catach. [En ligne], disponible sur <http://www.j-marc.muller>, pages perso-orange.fr consulté le 01/03/2022 à 21 :57.

ANNEXES

Annexe 01 :

Grille d'observation du déroulement d'une leçon d'orthographe en classe de FLE :

Niveau d'élèves : 5^{ème} année primaire

Séquence : 02

Activité : orthographe

Date : 14.03.2022

Titre : le pluriel (un nom précédé d'un adjectif)

Durée : 45min

Projet : 3

Lieu : Ismail Hocine ben Messoudi à Sidi Ghezal

Critères	Indicateurs	oui	non
Les pratiques de L'enseignante	<ul style="list-style-type: none">- L'enseignante se déplace-t-elle dans l'ensemble de la classe ?- La voix de l'enseignante est-elle entendue au fond de la classe ?- Organise-t-elle le tableau ?- Donne-t-elle la parole aux apprenants ?- Recoure-t-elle à la langue maternelle ?		
Le déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none">- L'enseignante adopte-elle sa leçon en fonction des objectifs de la séance et au niveau des apprenants ?- Respecte-t-elle l'enchaînement et le temps de chaque phase de sa leçon ?- Utilise-t-elle les schémas et les cartes mentales pour faciliter la mémorisation des règles orthographiques ?- Adopte-t-elle une langue claire et facile à comprendre ?- Répète-t-elle les règles délicates à comprendre par les apprenants ?		

Les pratiques des apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Est-ce qu'ils sont motivé ? - Est-ce qu'il ya une forte participation ? - Les échanges entre les apprenants sont-ils favorisés ? - Posent-t-ils des questions à leur enseignante - Assimilent-t-ils bien les règles orthographiques ? 		
L'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Les consignes sont-elles bien formulées ? - Les exercices posés sont-ils adaptés au niveau des apprenants ? - L'enseignante utilise-t-elle l'activité de la dictée à la fin de la séance ? - L'enseignante vérifie-t-elle les cahiers des apprenants ? - Les apprenants sont-ils motivés de rectifier eux-mêmes leurs erreurs orthographiques ? 		

Annexe 02 :

Texte de la dictée :

Projet 01 : Au zoo

Séquence 01: Pauvre petite gazelle

La pauvre petite gazelle !

« La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plantes.

Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes ».

Annexe 03

Les copies des apprenants de la première production individuelle :

Copie 01

Mercredi 30 mars 2022

La dictée

Malek
Ben aissa
5 AP

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plante. Elle a quatre pattes fines et des jolis cornes.

Copie 02

Ayoub
Bachar
5 AB 4 P

Mercredi, 30 Mars 2022

La dictée

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit des plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolis cornes.

Copie 03

AZRI
ABJELRAD
UF
5 AB

Mercredi 30 Mars 2022

La dictée

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plante. Elle a quatre pattes fines et des jolis cornes.

Copie 04

Mardi 30 Mars 2022

La dictée

Le nom
Le nom
Le genre
5 AP

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se nourrit de
plantes. Elle a quatre pattes
lunes et des jolis cornes.

Copie 05

Mardi 30 Mars 2022

La dictée

Le nom
Le genre
5 AP

La gazelle est une
animale sauvage. Elle se
nourrit de plantes. Elle a
quatre pattes lune et des
jolies cornes.

Copie 06

Mardi 30 Mars 2022

La dictée

Le nom
Le genre
5 AP

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se
nourrit de plantes.
Elle a quatre pat
lune et de jolis cornes.

Copie 07

Mealek
Debate
5 Apr

Mercredi, 30 Mars 2022

La dictée.

La gazelle est un animal sauvage.
Elle se nourrit de plante. Elle a quatre
pates fines et des jolis cornes

Copie 08

Zambaut
Riteje
SAP

Mercredi 30 Mars 2022

La dictée

La gazelle est un animal sauvage. Elle
se nourrit de plante. Elle a quatre
pate fine et des jolis quarnes.

Copie 09

YAHYA
Boe Mempo
5 A q

Mercredi, 30 Mars 2022

La dictée

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se nourrit de plantes.
Elle a quatre pates fin et des jolis
cornes.

Copie 10

Mercredi 30 Mars 2022

Ghoul
Rangji
5 groupe 2

La dictée

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Copie 11

Mercredi 30 Mars 2022

Nermiene
Roubi
5 groupe 2

La dictée

La gazelle est une animal sauvage. Elle se nourit des plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Copie 12

Mercredi 30 Mars 2022

Zirang
Bakari
5 groupe 2

La dictée

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Copie 13

Mercrèdi; 30 Mars 2022

Lama
Bachar

5 A r

La dictée

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se nourrit de
plantes. Elle a quatre pattes
grises et des jolies cornes.

Copie 14

Lenka
Jheram
Lynda

Mercrèdi 30 Mars 2022

La dictée

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se nourrit de
plantes. Elle a quatre pattes
grises et des jolies cornes.

Copie 15

Mercrèdi 30 Mars 2022

Prequig

U. Loil & Rado
E. ddime

5 A B

La dictée

La gazelle est un animal
sauvage. Elle se nourrit de
plantes. Elle a quatre pattes
grises et des jolies cornes.

Annexe 04 :

Les copies des apprenants de la deuxième production des ateliers de négociation graphique :

Atelier A :

Mercredi 30 mars 2022

A Z R I
Abdelrad
UF

A yeulb
Bachar
Malek
Ben aissa
5 AP

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit des plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Atelier B :

Mercredi 30 Mars 2022

Maizouje
Edif
Tikamer
Ibunoya
5 AP

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit de plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Atelier E :

e

Jhak Lynd

Asma
Wail
SAP

Mercredi 30 Mars 2022

Atelier de négociation
graphique

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit des plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

Annexe 5 :

L'affichage au tableau :

Atelier n°1 :

La gazelle est un animal sauvage. Elle se nourrit des plantes. Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

sauvage
nourrit
plantes
jolies → Féminin + e
pattes

Correction :

La gazelle est un animal sauvage, Elle a quatre pattes fines et des jolies cornes.

حروف الجر : في - بين - إلى - مع - عن - غني - فقير

الجملة الفعلية : فعل - فاعل - مفعول به - مفعول به ثانٍ - مفعول به ثالث - مفعول به رابع - متعلق به

الجملة الاسمية : مبتدأ - خبر - مفعول - متعلق

Je veux

Je réponds

RÉSUMÉ

Notre travail de recherche qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master de didactique du FLE. Précisément, didactique de l'écrit. Il consiste à vérifier l'efficacité des ateliers de négociation graphique comme une nouvelle stratégie, sur l'amélioration de la compétence orthographique des apprenants. Afin de clarifier notre recherche, nous avons effectué une expérimentation chez les apprenants de 5^{ème} année primaire à l'école Ismail Hocine Ben Messoudi à Sidi Ghezal. Ainsi, nous avons fait deux activités à savoir ; la dictée individuelle et les ateliers de négociation graphique. Ensuite, nous avons comparé les résultats.

A la lumière de données obtenues, nous avons constaté que les apprenants ont manifesté une progression notable dans les ateliers de négociation graphique par rapport à la dictée individuelle, grâce à la mise en place de cette nouvelle forme d'apprentissage de l'orthographe.

Mots clés : les ateliers de négociation graphique, la compétence orthographique, FLE

ABSTRACT:

Our research work, which is a part of an extended essay in didactics of FFL. Precisely, didactic of writing, aims to examine the effectiveness of graphic negotiation workshops as new strategy, on improving spelling skills of learners. To clarify our research, we conducted an experiment with a 5th year primary at school Ismail Hocine Ben Messoud in Sidi Ghezal. Thus, we carried out two activities: individual dictation and graphic negotiation workshops, and then we compared the results.

In light of the data obtained, we found that the learners recorded a remarkable development in the graphic negotiation workshops compared to individual dictation, all credit goes to the implementation of this new form of learning spelling.

Key words: graphic negotiation workshops, spelling skills, FFL



Bureau des études Master

**Déclaration sur l'honneur relatif à l'engagement aux règles
d'intégrité scientifique en vue d'élaboration d'une recherche**

Je soussigné(e),

M, Mme : *Saadi Bahi*

Qualité : étudiant(e), enseignants(e), chercheur(e) : *étudiante*

Portant carte d'identité n° : *1199902300113002* Délivrée le : *2017* *05* *07*

Inscrit à la faculté : *des lettres et des langues* Département : *des lettres et des langues
étrangères*

Chargé(e) d'élaborer des travaux de recherche (mémoire, mémoire de Master, mémoire de
Magister, thèse de doctorat) dont le titre est :

*Les ateliers de négociation graphique =
stratégie d'amélioration de la compétence
orthographe en classe de FLE
Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire
EGLE Ismail Hacina Ben Messoudi*

Je déclare en mon honneur de m'engager à respecter les critères scientifiques et
méthodologiques, ainsi que les critères de l'éthique et de l'intégrité académique requise
dans l'élaboration de la recherche sus citée.

Biskra le : *17/06/2017*

Signature de l'intéressé(e)