

République Algérienne Démocratique et populaire  
Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Université Mohamed khider-Biskra-



Faculté des Lettres et des Langues  
Département es langues étrangère

Filière de français

Systeme **LMD**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention d'un diplôme de master**

**Option : Didactique des langues-cultures**

**Les activités ludiques en classe de FLE : pour  
l'amélioration des compétences orthographiques**

**Cas des apprenants de 1<sup>ère</sup> AM**

**Sous la direction de :  
M. CHELLOUAI Kamel**

**présentée par:  
RAHAL Kenza**

**Année universitaire**

**2014 /2015**

# DEDICACE

Je dédie ce travail

À mes chers parents, les plus patients du monde pour leur soutien moral et matériel, leurs sacrifices et leurs encouragements durant toute ma vie

J'espère que je puisse arriver à les satisfaire que Dieu les garde pour moi .

Mes sœurs : Nedjette , Lamyia , Fatima

♥ Mes frères: Hichem, Ahmed, yassin

♥ A la personne qui m'aide beaucoup et qui est toujours présent lorsque je les besoin: Okba

♥ A mes chères ami(es) : Imane , Karima ,Loubna , Fatima , Narimane , Radoine .

A la personne qui m'aide dans l'élaboration de ce travail : Ridha .

♥ A toutes les personnes qui sont dans mon coeur et que je n'ai pas cité.

Kenza

## REMERCIEMENTS

Nous remercions Dieu de nous avoir donné la patience, la santé, le courage d'arriver jusqu'à là. Toute ma profonde gratitude et ma reconnaissance à mon encadreur Ms. **CHELLOUAI KAMAL** Par sa présence toujours avec nous, pour ses orientations, ses conseils et toutes ses remarques constructives pour le bon déroulement de mon projet et sa modestie notamment.

Je remercie aussi tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin pour la réalisation de ce travail

MERCI

## **Table de matière**

### **Introduction générale**

## **PREMIÈRE PARTIE : LE CADRE THÉORIQUE**

### **Chapitre I : Aspects théorique de l'orthographe**

Introduction .

I.1- Définition de l'orthographe .

I.2- Complexité de l'orthographe du français .

I.2.1- Système morphogrammique .

I.2.2- Système logogrammique .

I.3- les deux types de l'orthographe française .

I.3.1- L'orthographe lexicale .

I.3.2- L'orthographe grammaticale .

I.4- L'apprentissage de l'orthographe .

I.4.1- Le rapport oral/écrit .

I.4.2- Le rapport lecture/orthographe .

I.5- Les homophones.

Conclusion .

### **Chapitre II : Les activités ludiques en classe de FLE**

Introduction .

II.1- Définition de l'activité ludique .

II.2- Le rôle des activités ludiques dans l'apprentissage .

II.2.1- L'activité ludique pour développer l'harmonie de l'enfant et la créativité.

II.2.2- L'activité ludique aider l'élève à apprendre l'orthographe .

II.3- les quatre types de jeux .

II.3.1- Les jeux linguistiques .

II.3.2- Les jeux de créativité .

II.3.3- Les jeux culturels .

II.3.4- Les jeux dérivés du théâtre .

II.4- Le rapport entre l'écriture et les jeux .

II.4.1- Jeu et didactique des langues .

II.4.2- Jeu et pédagogie .

II.4.3- Le rôle de l'enseignant .

II.5\_les conditions du jeux ?

II.5.1- La gestion de groupe et des équipes .

II.5.2- La gestion du temps .

II.5.3- La gestion du matériel .

II.5.4- Le choix des jeux .

Conclusion .

## **DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE PRATIQUE**

### **Proposition des activités ludiques : analyse et commentaire**

Introduction

## Présentation de l'expérimentation

- 1- Nature de l'expérimentation .
- 2- Objectifs de l'expérimentation .
- 3- Destinataires de l'expérimentation .
- 4- Corpus .
- 5- Déroulement de l'expérimentation.

### 1- la première activité : les homophones grammaticaux

- Caractéristiques de l'activité .
- Objectifs .
- Supports et outils didactiques .
- Déroulement de l'activité .

### 2- la deuxième activité : Les homophones lexicaux.

- Caractéristiques de l'activité .
- Objectifs .
- Supports didactiques.
- Déroulement de l'activité .

## Interprétation des résultats .

## Conclusion .

## Conclusion générale .

Apprendre une langue étrangère exige de la part de l'élève d'apprendre toutes les composantes de la compétence communicative comme les composantes linguistiques, socioculturelles, orthographiques. Cette dernière que j'ai basé mon travail de recherche en tant que l'orthographe est l'une de ces composantes essentielles.

La maîtrise de l'orthographe est très importante, elle est : « *une nécessité dans le cadre de la communication écrite* »<sup>1</sup>. En effet, une orthographe erronée peut influencer la compréhension d'un texte grammaticalement correcte. Catach nina<sup>2</sup> en affirmant la nécessité de l'orthographe, confirme que la compétence orthographique est seconde et non pas secondaire. Aussi l'orthographe est un complément essentiel de la langue et non son principe. L'orthographe est au service de l'écrit, et elle doit être enseignée dans cette perspective.

L'utilisation des jeux ou activités ludiques en classe de FLE vise essentiellement à la centration sur l'apprenant. Ce dernier n'est pas uniquement un apprenant de langue étrangère, il devient joueur à part entière. où il se trouve dans une situation de communication authentique où personne ne peut parler à sa place comme affirme Lisette Ouellet : «le jeu permet aux élèves de manipuler, de bouger et d'apprendre de façon différente»<sup>3</sup>.

Le choix de mon sujet de recherche émane de mon expérience comme enseignante stagiaire au moyen. En effet, cette expérience m'a permis de remarquer que la majorité des apprenants commettent des fautes d'orthographe et qu'ils refont toujours les mêmes fautes.

---

<sup>1</sup> Gean, GUION, «Nos enfants et l'orthographe», Paris. LE CENTURION, 1973, P. 14.

<sup>2</sup> Nina CATACH, « L'orthographe française, traité théorique et pratique », Paris, NATHAN, 1980, P. 5.

<sup>3</sup> Lisette, OUELLET, « des enseignants bien outillés, des élèves motivés », Ed, chanelière, Montréal, 2010, P. 22.

Les apprenants ont de grandes difficultés à maîtriser le système orthographique du français. Cela aura des retombées négatives sur les cursus scolaires des apprenants.

Cela nous a incités à s'interroger sur les modalités d'accompagnement des apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe ainsi que sur les outils à exploiter dans cet apprentissage. Ainsi, nous nous interrogeons sur l'impact des activités ludiques sur la motivation des apprenants et sur le processus d'apprentissage de l'orthographe.

Pour répondre à ces questions, nous émettons l'hypothèse suivante : L'exploitation des activités ludiques motivent et aident les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe.

Les objectifs principaux qui ont guidé l'élaboration de mon travail de recherche sont :

Faciliter l'apprentissage de l'orthographe;

Sensibiliser les apprenants au fait que l'orthographe est au service de l'écrit;

Proposer des pistes d'exploitation des activités ludiques en classe de langue en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Pour la vérification de mon hypothèse, j'ai opté pour une démarche méthodologique de nature praxéologique. Ma méthodologie est articulée autour de une expérimentation dont l'objectif est d'examiner et tester l'effet des activités ludiques sur l'apprentissage de la compétence orthographique. Mon corpus sera constitué de l'ensemble des réponses collectées auprès de deux groupes d'apprenants (groupe témoin et groupe expérimental) de 1<sup>ère</sup> A.M suite à un test qui vise l'évaluation de leurs acquis.



Mon travail de recherche comporte trois chapitres. Le premier intitulé: «l'enseignement/apprentissage de l'orthographe» où je tenterai de définir l'orthographe tout en déterminants les difficultés liées à son apprentissage. Dans le deuxième chapitre, intitulé : «Les activités ludiques en classe de FLE», je présenterai une définition des activités ludiques, leurs types, leurs avantages et leurs limites, leur rapport avec l'apprentissage d'une façon générale et de celui des langues en particulier.

Le troisième chapitre sera pratique. dans ce chapitre il sera question de décrire d'une manière détaillée le cadre expérimental, il compte deux sections, dont la premièreest consacrée à « *la présentation de l'expérimentation* » et la seconde à « *l'analyse et l'interprétation des résultats* ».

## **Introduction :**

Notre expérimentation vise à tester l'influence des activités ludiques sur le processus d'apprentissage du FLE, pour voir la différence avec une activité dite pragmatique. En effet, j'ai pu tester quelques activités ludiques dans les classes de la 1<sup>ère</sup> A.M à Bantiousse-Biskra.

Mon choix s'est porté sur ce niveau vu son importance dans le système éducatif algérien. Il s'agit d'une étape importante, les apprenants de la 1<sup>ère</sup> A.M. sont beaucoup plus concernés car, ils ont une nouvelle phase scolaire ce qu'en appelé : la phase moyenne. De ce fait, il est important de créer une nouvelle dynamique dans l'apprentissage de l'orthographe tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

## **Présentation de l'expérimentation :**

### **1-Nature de l'expérimentation**

La première activité que nous proposons consiste en une activité portant sur les homophones grammaticaux. Quatre groupes d'apprenants sont composée. Deux groupes expérimentaux avec qui l'activité est effectuée de manière ludique (avec le jeu) et deux groupes témoins avec qui l'activité est faite d'une façon normal (sans jeu).La deuxième activité consiste en deux activités d'homophones lexicaux menés auprès les mêmes groupes d'apprenants : un groupe témoin et un groupe expérimental. Pour le premier, l'activité est réalisée sans recours au jeu, quant au deuxième l'activité est réalisée avec jeu.

### **2-Objectifs de l'expérimentation :**

L'orthographe française est un ensemble complexe comme l'affirme Nina Catach. Cette complexité est à l'origine des difficultés qu'affrontent les apprenants dans l'apprentissage de de l'orthographe. C'est la raison pour

laquelle nous avons créé ce jeu de règle qui s'intitule « éventail de jeu d'orthographe » afin d'aider les apprenants et leurs donner l'envie d'apprendre. D'après mes lectures sur les activités ludiques et leur impact sur l'apprentissage du FLE, j'ai voulu essayé de voir à quelle point le jeu peut être bénéfique pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe et pour gérer les interactions entre les élèves et pour faire participer le maximum de ces élèves en classe c'est à cause de cela que j'ai créé un jeu collectif sous le titre « Éventail de Jeu d'orthographe » pour les homophones lexicaux.

### **3- Population**

Le public destinataire de cette expérimentation a une moyenne d'âge entre 11-13 ans dans une même classe de **24** apprenants(es), ils sont des apprenants ont un niveau moyen.

### **4- corpus**

Sera constitué de l'ensemble des réponses collectées auprès de groupes d'apprenants (groupe témoin et groupe expérimental) de première année moyenne suite à un test qui vise l'évaluation de leurs acquis.

### **5- Déroulement de l'expérimentation**

#### **5- 1- La première activité : les homophones grammaticaux**

##### **5- 1- 1- l'activité avec le groupe expérimental (avec le jeu)**

L'activité en question est appelé « Éventail de jeu d'orthographe ». Le jeu est constitué de deux éventails superposé, l'une sur l'autre. Le premier est formée d'un six colonnes contenant chacune une phrase. Une partie de cet éventail est ouverte pour découvrir le résultat de la bonne réponse qui se trouve sur du deuxième éventail.

Le deuxième éventail en couleur blanche est divisée aussi en six colonnes où chacune indique les choix de réponse de un jusqu'à deux relatant avec les phrases.

Les douze apprenants concernés par cette activité ont été divisé en deux groupes égaux 1, 2 et chaque groupe a une fiche en relation avec l'éventail. Le temps désigné pour résoudre l'activité est de cinq minutes pour chaque groupe. Alors, il faut que les apprenants pratique le jeu et quand ils arrivent à la réponse, ils doivent l'inscrire sur la fiche d'orthographe, cette fiche contient les mêmes phrases qui sont sur l'éventail.

**Projet 3:** je rédige une liste d'instruction destinée aux camarades d'école pour leur indiquer une attitude à suivre face a une situation donnée.

**Séquence 3 :** Expliquer le fonctionnement d'un appareil et donner des indications pour effectuer une opération.

### **Objectifs**

- Enrichir le vocabulaire d'élève pour écrire.
- Identifier la nature grammaticale de chaque homophone grammatical et l'orthographier.

### **Compétence visé :**

Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte.

### **Supports didactique**

Le manuel solaire, fiche d'orthographe ( homophones grammaticaux), tableau blanc interactif, éventail de jeu d'orthographe.

### **Déroulement de l'activité :**

**1-moment de rappel :** (Révision de verbe être et avoir)

- Imane est malade aujourd'hui.

- Karim a acheté un nouveau cartable.
- Amina est la plus jeune de ses sœurs.
- Hichem a perdu leur ballon.

## 2-Moment d'observation et d'analyse :

- Marwa a donné le stylo à son amie.
- Ton panier est plein de légume et de fruits.
- Où sont les livres ? Ils sont dans le placard ou sur la table.

**Observation :** les questions posées sont les même pour chaque phrase.

- lisez la première phrase.

- quels sont les mots répétés au niveau de l'oral ?

- quel est le point commun entre eux ?

- quelle est la nature grammaticale de chaque mot ?

- On a constaté que les mots répétés : a/à, est/et, où/ou au niveau de l'oral sont des homophones grammaticaux .

## 3- Moment de fixation :

**Les homophones grammaticaux:** se sont des mots qui se prononcent de la même manière, mais qu'ils s'écrivent différemment et ils ont une nature grammaticale différent.

- **a :** verbe « avoir » au présent de l'indicatif à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.

**Exemple :** elle **a** une belle robe.

- **à :** c'est une préposition **Exemple :** il va **à** l'école.
- **ou :** est une conjonction de coordination que l'on peut remplacer par « ou bien ».

**Exemple :** Tu achète le ballon blanc **ou** le ballon bleu.

- **où :** est un adverbe pronominal relatif et un pronom interrogatif sert à indiquer le lieu, on peut l'utiliser dans les phrases interrogatives.

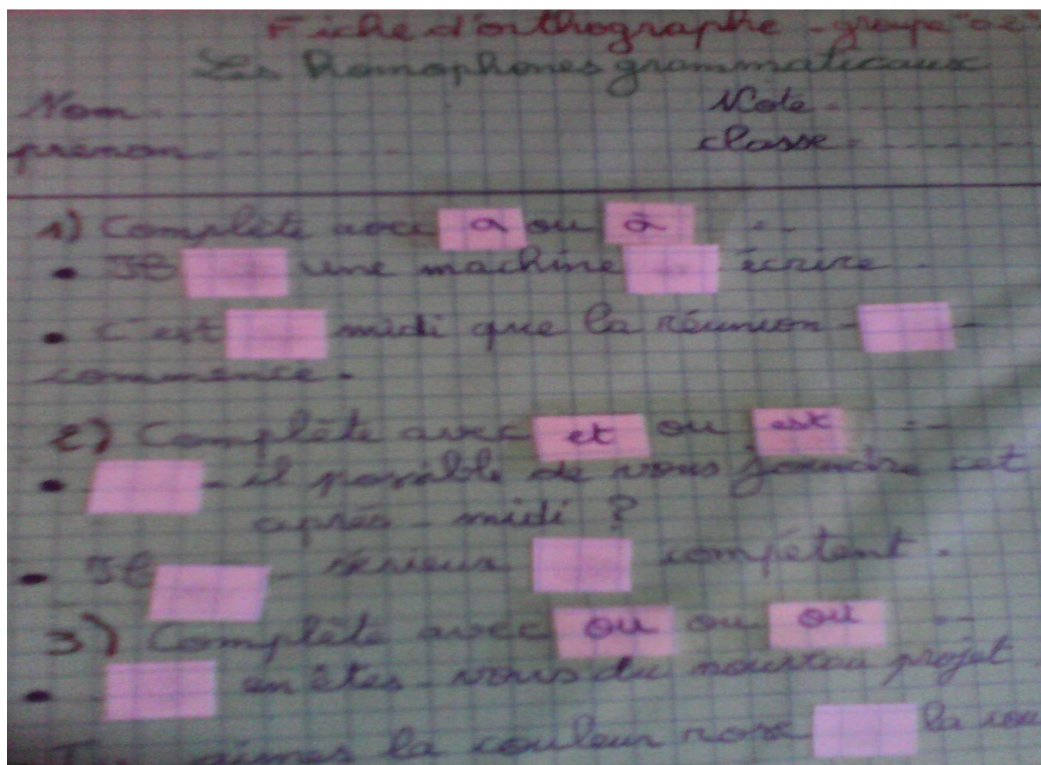
**Exemple :** Ils sont toujours là où il ya du danger.

- **est :** verbe « être » au présent de l'indicatif à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier.

**Exemple :** elle est gentille

- **et :** mot de liaison et d'addition.
- **Exemple :** Faten et sa mère aiment les gâteaux.

#### 4- Moment d'application :





## Travail en groupe

### Correction collectif

#### 5-Moment d'évaluation

##### 1) Complète avec a, à : (...../3)

Halim.....acheté un livre..... la Librairie.

- Ma soeur.....un chat.....a maison.
- Mon oncle nous.....invité.....diner ce soir.

##### 2) Complète avec et, est : (...../3)

Cette élève.....propre.....excellente.

- Elle.....assit.....regarder la télévision.
- La chouette..... une sorcière.....elle porte un chapeau.

##### 3) Complète avec ou, où : (...../2)

.....est tu aller hier matin ? Chez ta copine .....chez ta cousine ?

- Tu aime manger des raisins.....des pommes ?
- .....est ta soeur ?

### **5- 1- 2- l'activité avec le groupe témoin (sans jeu)**

Pour la deuxième activité c'est une activité normale où j'ai pris les mêmes données et les mêmes choix de réponses sur des feuilles simples. Dans cette partie, le nombre d'élèves était le même que la première expérimentation, sauf que, cette activité a été faite sans le recours au jeu.

#### **Supports didactiques :**

Le manuel solaire, feuilles blanches, tableau blanc interactif

#### **Déroulement de l'activité :**

**Observation :** les éléments qui n'ont pas cités dans cette activité sont les mêmes de la première activité. C'est pour cela nous passons à la phase d'application parce qu'elle faisait d'une manière différence.

#### **4- Moment d'application :**

1) Complète avec **à** ou **a**:

- Il....une machine.....écrire.
- C'est.....midi que la réunion..... Commencé.

2) Complète avec **et** ou **est** :

- .....-il possible de vous joindre cet après-midi ?
- Il.....sérieux.....compétent.

3) Complète avec **où** ou **ou** :

- .....en êtes-vous du nouveau projet ?
- Tu aimes la couleur rose.....la couleur verte ?



## Travail individuel

### Correction collection

#### 5- 2- la deuxième activité : les homophones lexicaux

##### 5- 2- 1-Groupe expérimental ( avec jeu )

### Objectifs

- Enrichir le vocabulaire de l'élève pour écrire.
- Identifier le sens de quelques homophones lexicaux et les orthographier.
- L'usage du dictionnaire .

### Supports didactiques

Le manuel solaire, le dictionnaire, tableau blanc interactif, jeu d'éventail d'orthographe.

### -Déroulement de l'activité :

#### 1. Moment de rappel : «révision des homophones grammaticaux»

- Amina **a** donnée le stylo **à** son amie.
- Cette élève **est** propre **et** excellente.
- Où sont les livres ?ils sont dans le placard ou sur la table.

#### 2.Moment d'observation et d'analyse :

- À la **fin** du repas, elle **feint** toujours d'avoir **faim**.
- **Vois**-tu cette vieille dame? Elle ne **voit** pas la bonne **voie**.
- **Vers** matin, un **ver vert** monte sur le **verre**.
- Le **maire** se promène au bord de la **mer**. Il était avec sa **mère**.

- Lisez la première phrase.
- quels sont les mots répétés au niveau de l'oral ?
- Les mots répétés au niveau de l'oral sont : fin, feint, faim.
- quel est le point commun entre eux ?
- Le point commun entre eux c'est qu'ils ont la même prononciation.

### 3. Moment de découverte :

- utilisez le dictionnaire pour découvrir le sens de chaque mot !

### 4. Moment de fixation :

« **fin** », « **feint** » et « **faim** » ce sont des mots qui se prononcent de la même manière. Cependant ils n'ont pas le même sens. Ce sont **des homophones lexicaux**.

- **Fin** : veut dire l'arrêt, achèvement de quelque chose.

**Exemple** : C'est la **fin** du cirque.

- **Feint** : c'est le verbe feindre au présent de l'indicatif à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier et qui veut dire « faire semblant de ».

**Exemple** : Il **feint** de ne pas avoir cassé la coupe pour ne pas être puni.

- **Faim** : c'est l'envie de manger.

**Exemple** : J'ai **faim**.

- **Vois/voit** : Verbe voir au présent de l'indicatif: je vois, tu vois, il voit....etc

**Exemple** : elle **voit** la lune.

- **Voie** : désigne une route, c'est le chemin.

**Exemple** : C'est une **voie** droite.

- **Voix** : Ensemble de sons émis lorsque l'on parle.

**Exemple** : elle a une faible **voix**.

- **Vers** : Mot invariable indiquant une direction.

**Exemple :** Tourne-toi **vers** la gauche.

- **Ver :** c'est un petit insecte.

**Exemple :** Oh ! Regarde ce **ver** de terre comme il est petit !

- **Vert:** c'est une couleur.

**Exemple :** J'ai perdu mon stylo **vert**

- **Verre :** Récipient pour boire.

**Exemple :** Veux-tu un **verre** d'eau ?

- **Maire :** Personne élue à la tête d'une commune.

**Exemple :** Le **maire** du village a une réunion.

- **Mère :** c'est la maman.

**Exemple :** Ma **mère** prépare les gâteaux.

- **Mer :** Vaste étendue d'eau.

**Exemple :** La **mer** est calme aujourd'hui.

5.Moment

d'application :

avec

le

jeu



**Travail collectif.**

**Correction collectif.**

## **5- 2- 2- Groupe témoin (activité sans jeu)**

**Observation** : tous les éléments sont les mêmes sauf les supports didactiques et le moment d'application, mais aussi le travail a été fait individuellement.

### **- supports didactiques :**

Le manuel scolaire, feuilles simples, tableau blanc interactif.

## **5. Moment d'application : sans jeu**

1) Complète avec: faim, fin, feint.

- C'est la.....de cirque.

2) Complète avec: voie, vois, voix, voit.

- .....-tu la lune ?

3) Complète avec: vert, verre, vers, ver.

- Cette tomate est .....

4) Complète avec : mère, mer, maire.

- La ..... est pleine de poisson.

**Travail individuel.**

**Correction collectif**

**Moment d'évaluation : les deux groupes ( expérimental/témoin)**

1) Complète avec le mot qui convient **mer, mère, maire** :  
(...../3)

- Ma.....ménage la chambre.
- La.....porte la couleur bleu.
- Le.....a une réunion aujourd'hui.

2) Complète avec le mot qui convient : **vert, vers, verre, ver** :  
(...../2)

- Aymen casse le.....
- J'ai un vélo.....
- Mon grand père va.....la Mosquée.
- Le.....se cache dans la feuille de raisins.

3) Complète avec le mot qui convient : **fin, faim, feint** :  
(...../3)

- Il n'a rien mangé aujourd'hui, il est vraiment très .....
- Amina a vu le film jusqu'à la.....
- Ce petit garçon.....toujours qu'il est faible.

4) Complète avec le mot qui convient **voie, vois, voix, voit** :  
(...../2)

- Amina a une.....faible.
- Je ne..... pas bien le livre.
- Il ya un accident dans cette.....
- Morad.....l'avions de loin.

## Introduction

Pour orthographier un mot en doit mettre en œuvre plusieurs compétences, comme les compétences langagières (phonologiques, orthographiques,...) et les compétences cognitives (attentionnelles) ainsi qu'une appropriation des caractéristiques de la langue. Apprendre à orthographier un mot n'est pas facile. Ceci est d'autant plus vrai dans les cas d'apprenants de 1<sup>ère</sup> AM.

Par ailleurs, l'enseignement de l'orthographe en français langue étrangère (FLE) n'a pas su tenir compte des spécificités et des niveaux du public visé, du fait que cet enseignement considère que les zones orthographiques problématiques étaient les mêmes pour l'ensemble des niveaux.

Dans ce chapitre, nous définirons l'orthographe pour mieux comprendre les difficultés et les complexités relatives à son apprentissage.

### 1. Définition de l'orthographe :

Nina. Catach voit que l'orthographe ne se limite pas à des faits de norme, parce que ces faits changent d'une période à une autre. Chez elle, l'orthographe constitue avant tout un système d'écriture. Toutefois, elle reconnaît que ce système est complexe, cependant il est cohérent et structuré. Pour elle, l'orthographe se définit comme :

*« La manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langue (morphologie, syntaxe, lexicale). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit »<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Nina, CATACH, « L'orthographe française », NATHAN, Paris, 1978, P. 19.

L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglées par des normes ou des conventions variantes, pour des causes faciles à comprendre, parce que le choix est beaucoup plus impératif à l'écrit qu'à l'oral.

## 2. Complexité de l'orthographe du français

L'orthographe de la langue française est un ensemble complexe et difficile, elle est régulière en même temps. De fait, cette orthographe peut être définie comme un plurisystème qui contient trois types de systèmes orthographiques à savoir : le système phonogrammique , le système morphogrammique et le système logogrammique , comme indique Nina Catach<sup>2</sup>.

### 2.1. Le système phonogrammique

85% des graphèmes transcrivent des sons dans la langue française, dans ce cas, il s'agit des phonogrammes. Ces derniers peuvent être considérés alors comme le noyau du système orthographique français et pose un cadre valide et relativement stable qui rend compte du système de prononciation. Ainsi, le français compte 34 phonèmes pour 130 graphèmes, c'est-à-dire 4 graphèmes pour un phonème. Ceci indique la difficulté de l'orthographe française. Dans un premier temps, disons qu'il n'y pas de correspondance phonème-graphème. Ainsi, un phonème peut être représenté par une lettre ou un groupe de deux lettres (digramme) ou trois lettres (trigramme) peuvent présenter un phonème. Prenant l'exemple les exemples suivants :

- La voyelle [o] qui peut être notée par *o*, *ô*, par le digramme *au* ou encore le trigramme *eau*

---

<sup>2</sup> Nina, CATACH, «L'orthographe "Que sais-je"», Puf, Paris, 1978, P. 19.



- La semi- voyelle [j] qui peut être notée par une seule lettre dans *rien*, aussi un digramme dans *détail* et encore par un trigramme dans *détailler*.
- Les consonnes sont transcrites par une lettre,deux lettres ( un digramme), voir même un trigramme ; tel que la consonnes *v qui* peut être notée par *v*, *w* ou *f* dans *neuf ans*, [k] peut être représentée par *c* , *qu* , *ch* dans *machiavélique* ou encore par *cch* dans *saccharose* [sakaroz], [f] peut être se noter *f* dans *fleur* et *ph* dans *phase...etc*  
 Au contraire, en trouve un graphème qui désigne un ensemble de deux phonèmes :

x = [ks] dans *texte* et [gz] dans *exercice*, en outre dix [dis] et six [sis].

En bref disons que les difficultés attestées chez apprenants résident essentiellement dans le passage de l'oral à l'écrit. Cela indique en grande partie les obstacles de l'apprentissage de cette compétence. Des obstacles qui peuvent avoir pour raison fondamental le mauvais choix du graphème correspondant.

## 2.2. Le système morphogrammique

Un morphogramme est un graphème qui ajoute une information autre que celles qui sont relatives aux sons. Pour Nina Catach toujours, les morphogrammes représentent, dans le système du français, 5 à 6% des graphèmes. Le morphogramme est un graphème qui se situe généralement à la fin d'un mot et qui ne peut pas être transcrit à l'oral, or qui renseigne le lecteur sur un plan grammatical ou bien sur un plan lexical. Alors, les morphogrammes se subdivisent en deux types : « les morphogrammes grammaticaux » et « les morphogrammes lexicaux »:

### 2.2.1. Les morphogrammes grammaticaux

Les morphogrammes grammaticaux sont des: « *désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours* »<sup>3</sup>. Les morphogrammes grammaticaux donnent une information qui concerne le nombre, la personne, le genre et la désinence. Par exemple :

*Un intellectuel* → *des intellectuels*

*Il parle* → *ils parlent*

En observe que la prononciation reste la même dans les premières formes et les secondes formes (bien que le « s » et le « ent » ne soient pas prononcés). Ces marques sont chargées d'apporter un supplément grammatical qui définit le nombre.

La grande difficulté qui rend l'orthographe essentiellement opaque, réside dans le fait que sa morphologie est largement silencieuse : les marques ne s'entendent pas (seul le « Les » de la phrase ci-dessus est audible à l'oral).

### 2.2.2. Les morphogrammes lexicaux

Les morphogrammes lexicaux sont les : « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème pour établir un lien visuel avec le féminin et les dérivés* ».<sup>4</sup> Autrement dit sont des signes visuels qui facilitent la liaison entre les radicaux et dérivés. Ils montrent l'appartenance d'un mot à une famille de mots. Dans le mot « *haut* », la dernière lettre non audible « t » aide à construire le féminin mais aussi fait référence aux autres mots appartenant à la même famille « haute », « hauteur », « hautain » etc.

---

<sup>3</sup> Nina, CATACH, L'orthographe française, traité théorique et pratique», NATHAN, Paris, 1980, P. 211.

<sup>4</sup> Nina, CATACH, «l'orthographe française, traité théorique et pratique», OP, cit, P. 211.

Les morphogrammes grammaticaux et lexicaux participent à séparer l'oral de l'écrit tout en permettant « *une certaine souplesse dans l'ordredes mots du français, multiplient l'information, aident à la lecture visuelle de l'adulte* »<sup>5</sup>

### **2.3. Le système logogrammique**

En premier lieu, le logogramme est un graphème qui permet de différencier des homonymes sans faire référence à la famille de mots. Qui peut-être une lettre ou un accent. Cette zone du code orthographique français occupe de 3 à 6 % des graphèmes du français.

En second lieu, le système logogrammique peut faire référence à plusieurs procédés, entre autres :

- Des lettres étymologiques ou historiques : « doigt », « voix », « temps ».
- Des phonogrammes grammaticaux : « à / a », « où / ou ».
- Des phonogrammes lexicaux : « ancre / encre », « dessin / desseïn ».
- Des morphogrammes à valeur lexicale : « bond / bon »
- Découpage graphique : « plutôt / plus tôt », « quelque / quel que »

En dernier lieu, notre système orthographique conserve un grand nombre de graphèmes peu fonctionnels, qui sont issus de l'histoire des mots. C'est un reliquat historique situé hors système comme le double « f » de « difficile » ou le « s » de « temps ».

## **3. LES TYPES D'ORTHOGRAPHE**

En général, l'orthographe est conceptualisée en deux types : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

### **3.1. L'orthographe lexicale :**

---

<sup>5</sup> Nina, CATACH, «L'orthographe française », OP, cit, P. 56.

L'orthographe lexicale, dit aussi « orthographe d'usage », se rapporte aux normes de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens, c'est la manière d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur utilisation dans la phrase ou le texte. Chaque mot a une orthographe ou graphie définie. Autrement dit « l'orthographe lexicale » concerne les mots pris isolément, comme ils sont présentés dans le dictionnaire. Elle est censée représenter en formes écrites la prononciation des mots, selon une correspondance phonèmes-lettres régulière, par exemple le mot « orthographe ». À l'exception de l'avoir rencontré auparavant, le scripteur ne peut l'écrire correctement : le « p » suivi inhabituellement du « h », le son [f] qui s'écrit en combinant deux lettres différentes, en plus du son [ɔ] qui peut être noté par la lettre « o » ou les suites de lettres « au », « eau ».

Il est aussi utile de savoir que l'orthographe d'usage n'est pas toujours soumise à des règles régulières et qu'elle est, pour cette raison, des fois difficile à assimiler. Par exemple le même sens peut s'écrire différemment selon le mot : on écrit **pomme** mais **pomiculteurs**, **combattre** mais **combatif**, **chaos** mais **cahot**. Dans des mots comme **longtemps**, **rythme**, **paon**, le nombre des lettres est plus grand que le nombre de son. Il est nécessaire, d'être vigilant, de faire preuve d'un certain sens de l'erreur et d'utiliser le dictionnaire lorsque le doute s'installe.

### 3.2. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale, dit aussi « orthographe d'accords », lorsqu'elle réfère à l'application de règles de grammaire, elle englobe les formes verbales (radicaux, modes, temps) ; l'accord dans le groupe nominal, dans la phrase verbale et dans le texte ; les marques de l'énonciation (je suis arrivé/je suis arrivée) ; les signes du genre et du nombre ; la segmentation et l'homophonie (sait/s'est/ses/ces/c'est)] lors de la graphie des mots dans une phrase.

Cette composante de l'orthographe française est soumise aux différentes règles que fournissent la grammaire et la conjugaison. Deux disciplines auxquelles l'apprenant est confronté depuis ses premières années d'enseignement / apprentissage du FLE.

Contrairement à l'orthographe dite lexicale où la forme du mot est complétée d'une façon « arbitraire », ne prenant pas en compte le contexte phrastique, en orthographe grammaticale le mot aura nécessairement une valeur grammaticale une fois employé dans un énoncé l'obligeant ainsi à adopter telle ou telle forme.

L'orthographe grammaticale est déterminée par des règles dont l'apprentissage exige une analyse morpho-syntaxique de la phrase. Cette activité réflexive d'analyse est importante parce que, par exemple : pour mettre les terminaisons qui conviennent, il faut avoir une idée claire de leurs classe, nom ou verbe. Alors, pour orthographier, le scripteur doit mettre en épreuve sa capacité « métalinguistique ». L'orthographe grammaticale progresse la perception de la cohérence des énoncés, de leur hiérarchisation, sans laquelle il n'est de sens, et encore moins de nuances.

Finalement, bien que cette distinction « traditionnelle » entre « orthographe d'usage » et « orthographe grammaticale » reste employée en classe de langue, elle ne reflète pas le fonctionnement et l'organisation de cette discipline. Quelques linguistes ont élaboré une nouvelle classification.

#### **4.L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE**

L'apprentissage du « code » orthographique. Ils renvoient par ailleurs à la « conscience phonologique », cela veut dire, pour le dire vite, à la capacité à manipuler les plus petites unités de l'oral (les phonèmes) à cause de la conscience qui est engagée dans l'apprentissage de l'orthographe est plus

sensible à « *l'alchimie d'une interface oral-écrit, qu'à la seule segmentation du continuum sonore* »<sup>6</sup>.

Nous examinons alors les liens oral/écrit essentiellement à travers les problèmes posés par l'apprentissage de l'orthographe.

#### 4.1. Le rapport oral/écrit

Les travaux de Blanche-Benveniste et Jean Jena (1987) ont montré que les limites des mots ne sont pas bien perceptibles à l'oral toujours. C'est le cas du français. Alors, pour fixer des unités orales isolables et stables (les phonèmes), indépendantes des mots dans lesquelles elles se réalisent, il ne faut une médiation autre que le vecteur oral, à savoir : l'écriture alphabétique.

L'alphabet donc devient pour l'apprenant un outil pour le développement de sa perception de la chaîne parlée. Ainsi, métaphoriquement, où il entend [a] dans « poisson » par exemple, l'élève apprendra, pas seulement à voir, mais à « entendre » aussi « oi ».

Donc, l'apprentissage du langage oral s'effectue pour les élèves essentiellement de manière **implicite**. Au contraire, l'apprentissage de la langue écrite va être de façon **explicite** et systématique. Ce passage vers l'explicite contribuera à la prise de conscience des élèves des critères de l'oral qu'ils utilisaient inconsciemment. Cette enseignement explicite renforce la mise en évidence explicite d'analogies grammaticales et orthographiques. Il y a analogie à chaque fois que des mots, ou des phrases fonctionnent de la même façon. Pour les mots, c'est une syllabe orale qui s'écrit d'une certaine façon ou un phonème qui s'écrit avec un graphème donné (ex : les mots qui ont une rime en « **ache** » comme « une moustache, un panache, il arrache, elle se détache, une tache, de la gouache, je me cache... »). Pour les groupes de mots et les phrases, c'est une construction qui est la même donc que les

---

<sup>6</sup> (Jaffré et al. 1994. P. 34)

mots changent (ex : les tournures impersonnelles des textes prescriptifs avec infinitif comme « Il doit être sage. On doit travailler. On peut réussir... »).

Dans l'apprentissage de l'orthographe, le passage de l'oral à l'écrit se fait d'une manière linéaire des va-et-vient et des ajustements perceptives sont indispensables. À partir de là, Nous pouvons se demander ce que signifie pour un élève d'écrire les mots comme ils se prononcent ? Cela supposerait que l'élève ait une représentation de cette prononciation sur deux niveaux : celui de la segmentation et celui des unités grapho-phonémiques.

#### **4.2. Le rapport lecture /orthographe**

La lecture représente un support très important dans l'apprentissage de l'orthographe. De ce fait, pour F, LENTZ :

*« La lecture aide à l'orthographe, dans la mesure où certains termes graphiques se sont agrémentés de lettres apparemment superfétatoires ayant comme objectif la seule augmentation de la différence graphique de termes pouvant se confondre visuellement parlant »<sup>7</sup>.*

Pourtant, elle signale que la lecture ne mène pas toujours à l'apprentissage de l'orthographe, car la préoccupation du lecteur n'est pas de regarder et encore moins de retenir la graphie, mais de les inclure dans un contexte qui va faciliter de faire sortir le sens d'un texte. Toutefois, Pour moi, ces deux activités sont indissociables l'une se complète l'autre.

Les données des psycho-cognitivistes intéressant l'apprentissage de la langue écrite (lire et orthographier) : deux voies de traitement :

---

<sup>7</sup> F, LENTZ, «L'orthographe en question, pratiques », n° 5, 1975, p.12.

- une voie indirecte par **assemblage** phonologique (**lecture** : il faut décomposer le mot écrit, reconnaître des graphies par comparaison avec celles qu'on a en mémoire, utiliser les correspondances graphies-syllabes en mémoire pour essayer de l'oralisation; si on a l'image acoustique du mot en mémoire, l'oralisation sera facilitée, on reconnaîtra alors le mot oralisé et, si le sens du mot est connu, on comprendra ce qu'on lit ; **orthographe** : si on entend un mot dicté qu'on ne connaît pas, en doit inventer son orthographe en utilisant les correspondances connues entre les syllabes et les graphies les plus fréquentes et les plus facile). Selon Marie Catherine, : « *l'assemblage se fait en utilisant la forme sonore des mots pour les écrire par l'intermédiaire de la médiation phonologique. Le scripteur doit alors segmenter le mot à écrire en syllabe ou en phonème et avoir recours à sa connaissance des CPG pour ensuite convertir chacun des phonème en un graphème correspondant* »<sup>8</sup>.
- une voie directe par **adressage** lexical (**lecture** : on reconnaît le mot car son image graphique est en mémoire, ce qui donne immédiatement sa prononciation et le sens qui lui est associé ; **orthographe** : on peut l'écrire sans se tromper si son image orthographique est en mémoire). Selon Marie Catherine : « *l'adressage consiste plutôt à écrire des en accédant directement aux représentations orthographiques emmagasinées dans la mémoire à long terme (lexique orthographique) ; c'est donc dire que contrairement à la procédure d'assemblage, celle-ci ne repose pas essentiellement sur la médiation phonologique. C'est à travers l'expérience liée à la conversion phonographique et à l'extraction des caractéristiques et régularité orthographique des mots lus et écrits que le scripteur emmagasinées*

---

<sup>8</sup> Marie-Catherine, st-pierre, Véronique Dalpé, pascal Lefevre, Céline Giroux.« Difficultés de lecture et d'écriture :Prévention et évaluation orthographiques», Article, Presse -de-l-université-du-Québec, P. 39.



*des représentations orthographique des mots dans son lexique, qu'ils les spécifie graduellement et, par le fait même, progresse sa capacité en orthographe »<sup>9</sup>.*

## 5. LES HOMOPHONES

Les homophones sont des mots qui se prononcent de la même manière, mais qui s'écrivent différemment. Ils n'ont jamais le même sens. Le français compte un nombre considérable d'homophones, les homophones grammaticaux et les homophones lexicaux.

Les homophones grammaticaux: ce sont pour la plupart des mots-outils comme **a/à, ou/où, est/et, se/ce,...etc.**

Les homophones lexicaux: ce sont des termes hétéros graphes comme **vert/verre/vers/verre, voie/voix/voit,... etc.** On constate aisément que tout comme les homophones dit grammaticaux, les homophones lexicaux apparaissent tels quels dans le dictionnaire. La différence majeure entre les deux catégories repose sur la catégorie des mots mis en présence et sur une tradition scolaire

Les homophones occupent une place importante dans l'orthographe du français. Il suffit de voir les nombreuses publications sur le sujet pour s'en convaincre: Bois (1973), McNicoll et Roy (1985), Braine (1993), Farid (1996). En ce qui a trait à leur enseignement dans les classes de français, l'engouement pour ces mots jumeaux commence dans la fin des années 1980 où « les grammaires utilitaires et encore plus les cahiers d'exercices, qu'on voit se multiplier à la fin des années 1980, vont accorder une très large place aux homophones»<sup>10</sup>. Ces auteures nous disent également que ce sont les

---

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> Marie. NADEAU, Carole. FICHER, «La grammaire nouvelle :la comprendre et l'enseigner», Chenelière, Montréal, 2006, P. 57.

homophones grammaticaux qui étaient mentionnés dans les programmes des années 1980. Et dans les grammaires de cette époque, la distinction entre les paires d'homophones se fait essentiellement par des techniques de remplacement (substitution). Prenons dans une grammaire destinée à l'enseignement primaire l'exemple qui d'après nous est connu de tout locuteur francophone:

- Si l'on peut remplacer le mot prononcé [a] par **avait**, c'est le verbe **avoir**, il ne faut pas d'accent.
- Dans tous les autres cas, on écrit à, avec un accent grave. C'est un mot de relation: **une préposition**.

Nadeau et Fisher considèrent que : « *lorsque l'opération de substitution se réduit à un truc unique, elle enferme l'élève dans l'application d'une procédure qui repose sur la mémoire sans compréhension réelle de la notion en jeu* »<sup>11</sup>. De plus, à l'aide de plusieurs exemples, elles nous montrent que l'effet des règles, qui, au début étaient supposées aider l'apprenant à maîtriser l'orthographe, est loin d'être assurée. McNicoll et Roy nous disent que « *la plupart des distinctions orthographiques relatives aux homophones sont redondantes au contexte; elles surchargent la mémoire et ralentissent l'apprentissage: on pourrait tous s'en passer* »<sup>12</sup>.

Le problème rencontré dans l'enseignement des homophones se situe donc dans le type de règles de substitution mentionné dans le paragraphe précédent et le mélange des catégories de mot dans le rapprochement des paires d'homophone. Prenons la paire homophonique a/à. Pris isolément, les mots ont un sens différent: le « a » est le verbe avoir au présent de l'indicatif

---

<sup>11</sup> Marie. NADEAU, Carole FICHER, «La grammaire nouvelle : La comprendre et l'enseigner», Chenelière, Montréal, 2006, P. 61.

<sup>12</sup> Lousielle. Mc Nicoll, Gérard-Raymond Roy, «Les homophones: problème et solution », Naaman, Canada, 1985, P. 20.

et le « à » est une préposition. Par conséquent, la maîtrise de la règle d'accord du verbe avec le groupe nominal sujet peut faciliter d'orthographier le mot chez l'apprenant, sans qu'il ait à rappeler en mémoire la technique de substitution. Nous retrouvons le même cas dans les homophones lexicaux. Dans la paire homophonique *vers/vert*, les deux mots n'ont que la prononciation identique (ce qui est en fait la définition des homophones).

Les exemples précédents montrent que la différence de sens entre les paires d'homophones en général c'est la distinction entre homophones grammaticaux et homophones lexicaux se situe sur le plan de l'appartenance des paires d'homophones à une catégorie de mot. Dans le cas des homophones grammaticaux, nous constatons que les mots appartiennent de façon régulière à des catégories différentes (déterminant vs verbe, préposition vs verbe). Prenons les exemples de mon corpus pour illustrer ce fait: *on/ont, a/à, et/est, ou/où, etc.* Il est clair que la résolution des problèmes posés par ces paires d'homophones implique, pour l'apprenant, l'application de connaissances grammaticales. En effet, la tradition scolaire dans le traitement de ces paires d'homophones passe par des manipulations impliquant les catégories grammaticales des mots. Dans le cas des homophones lexicaux, je rencontre des mots qui appartiennent à des catégories identiques ou à des catégories différentes. Par exemples et pour illustrer ce fait: ***coup/cou, pleine/plaine, etc.*** J'ai des noms qui sont rapprochés par leur prononciation (*coup/cou*) et un nom qui est rapproché d'un adjectif par la prononciation (*plaine/pleine*). Dans ce contexte, GEAN j'en ne trouve pas les mêmes types de manipulations utilisés dans le cas des homophones grammaticaux puisque le succès orthographique de ces mots semble reposer davantage sur la connaissance des formes graphiques liant avec chaque sens.

## CONCLUSION

L'orthographe du français est l'une des plus complexes. Les difficultés relatives à son apprentissage sont dus en grande partie à cette complexité. Dans cette perspective, il faut compter beaucoup des années d'études et de pratiques stables afin de devenir un scripteur expert.

## 1. Analyse et interprétation des résultats

### 1-1-Analyse et interprétation des résultats de la première activité: Les homophones grammaticaux

#### Analyse et commentaire des résultats du premier exercice

##### Complète avec a ou à :

- Halim.....acheté un livre..... la Librairie.
- Ma sœur..... un chien ..... la maison.
- Mon oncle nous.....invité.....diner ce soir.

##### Représentation tabulaire :

	Réponses erronées Groupe expérimental	Réponses erronées Groupe témoin
Nombre d'erreurs	3	18
%	4,54%	27,27%

Dans ce tableau, nous remarquons que le pourcentage des réponses erronées du groupe expérimental est de 4,54%, tandis que le groupe témoin est de 27,27%.

#### Analyse et commentaire des résultats du deuxième exercice

##### L'exercice

##### Complète avec et ou est :

- Cette élève.....propre.....excellente.
- Elle.....assit.....regarder la télévision.
- La chouette..... une sorcière.....elle porte un chapeau.

### Représentation tabulaire :

	Réponses erronées G expérimentale	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	2	10
%	3,03%	15,15%

Les résultats que représentent ce tableau sont de 3,03% des réponses erronées du groupe expérimental, 15,15% des réponses erronées du groupe témoin.

### Analyse et commentaire des résultats du troisième exercice

#### L'exercice

#### Complète avec ou ou où :

- .....est tu aller hier soir ? Chez ta copine .....chez ta cousine ?
- Tu aime manger des raisins.....des pommes ?
- .....est ta sœur?

### Représentation tabulaire :

	Réponses erronées G expérimentale	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	0	13
%	/	19,69%

À partir du tableau ci-dessus, nous constatons qu'il n'y a pas de réponses erronées avec le groupe expérimental, et que 19,69% de réponses sont erronées avec le groupe témoin.

## **Commentaire**

Après l'analyse des résultats des apprenants dans la première partie de l'expérimentation, nous constatons que le total des pourcentages obtenus du groupe expérimental est de 7,57% de réponses erronées et que celui du groupe témoin est de 62,11% de réponses erronées. Un grand écart qui se manifeste entre les deux groupes, cela me permet de dire que le jeu proposé a des retombées positives sur les réponses des apprenants ainsi que sur leur motivation.

### **Interprétation 01**

Avant de commencer notre expérimentation, je me suis, dans un premier temps, intéressé aux problèmes qui se posent au niveau des homophones grammaticaux; je remarque que pour la confusion entre le couple « a » et « à », j'ai relevé un total de 21 erreurs réalisées sur 66 mots, ce qui donne un taux de confusion de 31,81%.

Pour la confusion entre le couple « est » et « et », j'ai obtenu un total de 12 erreurs sur 66 mots, ce qui m'a donné un taux de confusion de 18,18%.

Pour la confusion entre le couple « ou » et « où », j'ai obtenu un total de 13 erreurs sur 49 mots, ce qui a donné un taux de confusion de 26,53%.

Je constate que le taux de confusion entre le couple « a »/« à » et le couple « où »/« ou » est supérieur en le comparant avec le taux de confusion entre le couple « est »/« et » et, ceci me permet de dire que la première confusion pose plus de difficultés aux apprenants par rapport à la deuxième confusion, car, l'accent grave qui se trouve sur la préposition « à » ou bien sur le « où » de lieu pose un problème aux apprenants, elle leur crée certains manques dans leurs réponses en tant que l'accent c'est le seul qui définit le sens. Alors, c'est pour cela que l'apprenant n'arrive pas à s'assurer, alors qu'ils ont commis moins d'erreurs avec le couple « est »/« et », ceci me permet de

dire qu'ils maîtrisent bien la conjugaison de l'auxiliaire « être » et arriver à mieux séparer entre le verbe et la conjonction de coordination.

## **1-2-Analyse et interprétation des résultats de la deuxième activité : les homophones lexicaux**

### **Analyse et commentaire des résultats du premier exercice**

#### **Exercice 01**

Complète avec le mot qui convient **mer, mère, maire** :

- Ma.....ménage la chambre.
- La.....porte la couleur bleu.
- Le.....a une réunion aujourd'hui.

#### **Représentation tabulaire :**

	Réponses erronées G expérimental	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	4	18
%	5,55%	23,61%

La lecture du tableau ci-dessus, montre que le pourcentage des réponses erronées est de :

- 5,55% pour le groupe expérimental et
- 23,61% le groupe témoin

### **Analyse et commentaire des résultats du deuxième exercice**

#### **Exercice 02**

Complète avec le mot qui convient **vert, vers, verre, ver** :



- Aymen casse le.....
- J'ai un vélo.....
- Mon grand père va.....la Mosquée.
- Le.....se cache dans la feuille de raisins.

**Représentation tabulaire :**

	Réponses erronées G expérimental	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	2	28
%	2,56%	35,89%

Le présent tableau indique que 2,56% du groupe expérimental et 35,89% du groupe témoin n'ont pas réussi dans le deuxième exercice.

**Analyse et commentaire des résultats du troisième exercice**

**Exercice 03**

**Complète avec le mot qui convient : fin, faim, feint :**

- Il n'a rien mangé aujourd'hui, il est vraiment très .....
- Amina a vu le film jusqu'à la.....
- Ce petit garçon.....toujours qu'il est faible.

**Représentation tabulaire :**

	Réponses erronées G expérimental	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	2	21
%	2,77%	29,16%

Dans ce tableau, nous remarquons que le groupe expérimental a eu 2,77% de réponses erronées du troisième exercice, alors que le groupe témoin a eu 29,16%.

### **Analyse et commentaire des résultats du quatrième exercice**

#### **Exercice 04**

**Complète avec le mot qui convient voie, vois, voix, voit :**

- Amina a une.....faible.
- Je ne..... pas bien le livre.
- Il ya un accident dans cette.....
- Morad.....l'avions de loin.

#### **Représentation tabulaire :**

	Réponses erronées G expérimental	Réponses erronées G témoin
Nombre d'erreurs	7	35
%	8,97%	44,87%

Ce tableau montre que 8,97% de réponses sont erronées pour le groupe expérimental et que 44,87% de réponses sont erronées pour le groupe témoin.

## **Commentaire**

Après avoir vu les résultats des quatre activités réalisés avec les apprenants, nous remarquons que le pourcentage des réponses erronées dans le premier groupe est inférieur à celle du deuxième groupe puisque, les apprenants du groupe expérimental ont bien compris l'activité qui s'est bien déroulé. Alors, malgré que les apprenants des deux groupes étaient de la même classe et qu'ils ont suivi la même leçon et la même révision et la même explication, les résultats obtenus étaient différentes.

## **Interprétation**

Je constate que pour la confusion entre les paires d'homophones mer/mère/maire, j'ai relevé un total de 22 erreurs réalisé sur 72 mots, ce qui donne un taux de confusion de 30,55%.

Pour la confusion entre les paires d'homophones vert/vers/verre/ver, nous avons obtenu un total de 30 erreurs sur 78 mots, ce qui nous a donné un taux de confusion de 38,46%.

Pour la confusion entre les paires d'homophones fin/faim/feint, j'ai obtenu un total de 23 erreurs sur 72 mots, ce qui m'a donné un taux de confusion de 31,94%.

Pour ce qui est à la confusion marqué sur les paires d'homophones voie/vois/voix/voit, j'ai obtenu un total de 42 erreurs sur 78 mots, ce qui a donné un résultat équivalent à 53,84%.

Alors, le taux de confusion entre les paires d'homophones mer/mère/maire et fin/faim/feint est inférieur en le comparant avec le taux de confusion entre les paires d'homophones vert/vers/verre/ver et voie/vois/voix/voit, ceci me permet de dire que la première confusion

pose moins de difficultés aux apprenants par rapport à la deuxième. C'est possible que le nombre de choix de quatre mots par rapport au trois choix fait un peu de difficulté.

Je constate aussi que les apprenants ont commis moins d'erreurs dans mer/mère/maire, un taux d'erreurs équivalent à 30,55% tandis qu'ils ont commis plus d'erreurs dans voie/vois/voit/voix, un taux d'erreurs équivalent à 53,84%, ceci me permet de dire que les paires d'homophones mer/mère/maire sont courantes par les apprenants par rapport aux paires d'homophones voie/vois/voix/voit, ainsi que ces paires ont une grande ressemblance, c'est pour cela les apprenants trouvent beaucoup de difficultés et n'arrivent pas à les séparer entre eux.

## **Conclusion**

À partir de ces propositions d'activités ludiques, ma visée n'a pas été d'apporter des solutions certaines à tous les problèmes que pose l'orthographe française. Problèmes qui, d'ailleurs, sont nombreux que je n'ai pas eu la possibilité de les traiter tous dans ce travail. Ce n'est que quelques points précis liés à des problèmes spécifiques se manifestent sur le plan de l'apprentissage de l'orthographe du français). Toutefois, j'ai vu qu'il était primordial d'axer l'enseignement de l'orthographe en milieu institutionnel sur une pratique qui vise le développement de l'autonomie des apprenants. Cela va permettre à ces derniers d'adopter une attitude active dans son apprentissage. Alors, il est important de dire que les propositions décrites ci-dessus rendent l'apprenant de plus en plus autonome tout en lui permettant de corriger ses erreurs.

Enfin, nous pouvons ajouter que ces propositions d'activités ludiques font de la classe un espace motivant et dynamique où les modes des échanges

variées, de l'enseignant aux apprenants ou entre les apprenants eux même. Afin que chaque apprenant, quelque soit son niveau de langue, peut participer dans la classe, en tant que la classe est un lieu de communication.

## **1. LA MOTIVATION EN CLASSE**

La motivation est un moteur efficace. Lorsque les apprenants sont motivés, ils vont faire des efforts pour apprendre, même lorsqu' ils rencontrent des difficultés. L'enseignant doit créer, donc, une ambiance appropriée et motivante

L'enseignant pour motiver les apprenants, doit :

- Présenter les concepts d'une façon claire et de manière originale et créative,
- Illustrer les concepts d'exemples et en offrent aux élèves des occasions d'employer ces concepts dans des leurs situations d'apprentissage.
- Faire en sorte que les apprenants se sentent concerner par le processus d'apprentissage.

## **2. Comment motiver l'apprenant**

Sprenger<sup>1</sup> affirme que l'apprenant sera motivé si :

- Il fait quelque chose bénéfique devant ses camarades, qui a du sens pour lui en réalisant un travail en tant qu' il ressent le besoin.
- Il a un projet, il doit véritablement être partie important.
- Il est en terrain connu : l'élève doit connaître ce qu'il doit faire, la raison et la manière de le faire et jusqu' où aller.

---

<sup>1</sup> L. Sprenger-Gharolles, S.Casalis, « Lire, lecture et écriture : acquisition et troubles du développement», ed PUF, 1996, P , 200.

- Il cherche : on doit lui proposer de relever un défi.
- l'apprenant a le droit de faire des erreurs pour apprendre, l'apprenant doit suivre sa propre méthode, appliquer ses propres stratégies, faire des erreurs et recommencer.
- Il est responsable : il doit être l'acteur de la structure de ses propres connaissances et son travail doit s'inscrire dans un projet personnel.
- Il faut être conscient de l'importance des savoir opératoires ; c'est-à-dire qu'il faut prendre conscience des outils intellectuels à mettre en œuvre pour résoudre un problème.
- Il est placé dans un environnement favorable : l'enseignant doit être perçu par l'apprenant, car il est là pour l'aider à avancer, et non pour relever ses fautes et le noter. La relation entre eux doit être empathique.
- Il peut s'identifier à un modèle : quelque fois, la personnalité et la motivation de l'enseignant lui transportent l'image d'une référence.
- Il prend conscience de ses réussites et de son progrès : on doit aider l'élève à réussir ce qu'il entreprend, il lui permettre de cerner la difficulté sur laquelle il bute, pour mieux l'appréhender, analysé avec lui le dépassement des difficultés.

### **3. La démarche expérimentale**

C'est grâce à des supports proposés dans le manuel scolaire et le guide du maître de la 1<sup>ère</sup> Année moyenne que nous avons pu constater l'importance de recourir aux jeux(activités ludiques) considérées comme un outil efficace de motivation.

Donc, la démarche de mon expérimentation est une analyse comparative qui est constitué d'un ensemble d'un groupe témoin suite à une expérimentation exploitant les activités ludiques du groupe expérimental.

### **Comment gérer la classe ?**

La classe est le seul lieu pour illustrer les différentes activités de la langue. L'enseignant doit réunir les conditions possibles de travail avant de poser les activités. Il doit donc :

- Préparer l'exercice et le choisir en fonction du niveau de langues des élèves et des objectifs poursuivis.
- Lancer les limites de l'exercice.
- Expliquer les consignes, le temps et la façon d'opérer.
- Observer le déroulement : faire le point sur les connaissances en français, noter les obstacles, être attentif à le mouvement du groupe.
- Tester l'exercice en fonction de l'objectif poursuivi. certaines activités en groupe nécessiteront la re-disposition des tables en classe et prévoir différentes formes.

## Introduction

Les activités d'apprentissage doivent d'être motivantes et attractives pour attirer l'apprenant et l'impliquer dans son apprentissage d'une façon efficace. Pour se faire, il est, donc, nécessaire de varier les types d'activités et les supports. C'est dans cette perspective que nous nous sommes interrogés sur l'apport du jeu en classe de langue. Ce chapitre sera consacré aux activités ludiques en classe de langue afin de déterminer leurs vertus pédagogique et didactique.

### 1. QU'EST-CE QU'UN JEU ?

Le mot « jeu » renvoie à une activité physique ou intellectuelle, qui, en général, vise le plaisir, la distraction et le divertissement. Comparativement au concept « activités ludique » celui du « jeu » à un sens plus général. Aussi, les activités ludiques sont utilisées par l'enseignant pour arriver à atteindre un objectif d'apprentissage. Elles sont donc pédagogiquement pensées. L'utilisation de ces activités pour lancer tel ou tel termes n'est pas arbitraire mais, c'est pour donner envie à l'élève d'apprendre.

Le mot « ludique » présente pour nous, du point de vue méthodologique, deux avantages et deux inconvénients. Les deux premiers sont certains. En premier lieu, par son origine étymologique. Ludique « est le dérivé savant [...] du latin *ludus*, “jeu” [...]. *Ludus* servait, notamment au pluriel *ludi*, pour désigner les jeux de caractère officiel ou rituel [...] et généralement le jeu en acte, par opposition à *jocus*, “jeu en paroles” »<sup>1</sup>, il renvoie aux connotations du jeu les plus enracinées dans l'imaginaire.

---

<sup>1</sup> Dictionnaire historique de la langue française, p. 1151.



En second lieu, vu sa diffusion relativement récente (En français, le mot « ludique » n'entre dans l'usage courant que vers le milieu de notre siècle, introduit par le vocabulaire descriptif des sciences humaines et faute d'un adjectif dérivé de jeu), cet adjectif n'est pas tout à fait atteint de l'inquiétante polysémie du nom auquel il correspond. Pour les deux derniers sont : tout le monde utilise davantage le mot « jeu » que le mot « ludique ». En plus, nous perdions sûrement à nominaliser de force un adjectif qui a déjà connu certain mal à *s'imposer* dans sa catégorie grammaticale.

Georges Reddé, affirme que :

*« L'activité ludique et les jouets introduisent l'enfant à la reconnaissance des valeurs, au maniement des codes et au langage des signes, ils maintiennent et diversifient la relation organisme-milieu et expriment la manière proprement humaine dont se poursuit l'explication de l'être vivant avec le milieu. »<sup>2</sup>*

De sa part Roger Caillois propose une classification qui conserve tout son prestige auprès de nombreux spécialistes du jeu, or pour la comprendre, il faut mettre ici les six aspects qui constituent pour lui les critères essentiels du jeu. Le jeu serait une activité:

1. **libre**: à laquelle le joueur ne saurait être obligé sans que le jeu perde aussitôt sa nature de divertissement attirant et joyeux.
2. **séparée**: circonscrite dans les limites d'espace et de temps précises et fixées à l'avance;

---

<sup>2</sup> Georges Reddé, *Le parc des jouets, Le jouet : valeur et paradoxe d'un petit objet secret*, Paris, Autrement série mutations, n°133, novembre 1992, P. 42-43.

3. ***incertaine***: dont le déroulement ne saurait être déterminé, ni le résultat acquis préalablement; une certaine latitude dans la nécessité d'inventer étant obligatoirement laissée à l'initiative du joueur;
4. ***improductive***: ne créant, ni biens, ni richesses ni élément nouveau d'aucune sorte ;et, sauf déplacement de propriété au sein du cercle des joueurs, aboutissant à une situation identique à celle du début de la partie;
5. ***réglée***: soumise à des conventions qui suspendent les lois ordinaires et qui instaurent momentanément une législation nouvelle, qui seul compté ;
6. ***fictive***: accompagnée d'une conscience spécifique de réalité seconde ou de franche irréalité par rapport à la vie courante.<sup>3</sup>

Souvent, le jeu est défini comme une activité pratiquée par simple plaisir, caractérisée par l'utilisation des outils et donc le processus est plus intéressant que le but final, la flexibilité, c'est à dire les rôles sont joués d'une nouvelle façon et l'impact positif où les élèves sourient, jouent, participent et déclarent. Les caractères précédents opposent le jeu et *l'exploration*, *le travail en tant que* l'objectif est précis, et *les jeux par exemple* des activités plus efficace qui ont un but tel que de gagner.

## 2. LE JEU EN CLASSE

Contrairement à ce que le publique peut penser, le jeu est une activité très complexe et créative qui contribue au développement du jeune enfant. Car toutes les formes de jeu contribuent au développement optimal de

---

<sup>3</sup> Caillois, *Les Jeux et les hommes : Le masque et le vertige*, Gallimard, Paris, 1967, P. 65.

l'enfant, il met en œuvre plusieurs capacités de la personne : l'affectivité, l'imagination, l'intelligence, etc.

### **2.1. L'activité ludique peut développer l'harmonie de la personne :**

Comme le cerveau n'a pas acquis sa structure définitive à la naissance, c'est dans la petite enfance que, lorsque le cerveau augmente de poids, les nerfs se myélinisent et les connexions nerveuses se multiplient, donnant de nouvelles relations psychiques. Tout en étant lui aussi favorisé par la myélinisation, le jeu aiderait à son tour cette croissance et ces mécanismes et par conséquent conditionnerait le développement de l'individu.

La joie du jeu est souvent celle d'un succès; même si ce sentiment est très momentané, il a pour l'avenir de l'enfant une grande signification.

Toute la personnalité de l'enfant s'explore dans son jeu comme le fait remarquer Jean Château: *« être soi, tel est le but du jeu; et être soi, c'est presque toujours être plus que soi; aussi le jeu, épreuve de soi, est-il aussi conquête de soi... L'homme ne se définit point par ce qu'il est, mais plutôt par ce qu'il ne veut pas être... C'est toujours le même désir de dépassement qui se retrouve. »*

Jouer, donc est vécu comme un instant de plaisir. A ce titre, c'est un magnifique déclencheur d'apprentissage. Une activité réalisée avec plaisir peut ajouter plus d'un désir et peut faciliter la construction d'un apprentissage. L'enfant apprend beaucoup plus par lui-même en amusant et jouant. Il assure son progression physique, social, même l'intellectuel par le jeu. Le jeu aide donc à la structuration du soi. En se créant un monde qui lui appartient, l'enfant peut développer son imagination, cette dernière qui s'entre dans la construction. Il permet à l'enfant de développer sa propre personnalité.

### **2.2. L'activité ludique et apprentissage de l'orthographe**

Signalons tout d'abord que les apprenants au moyen sont enfants dont la capacité de concentration effective n'excède pas quinze minutes par séance. Il faut donc constamment trouver un moyen de stimuler les élèves. Il faut s'en cesse leur proposer de nouvelles activités. C'est là où le jeu peut constituer un magique outil pédagogique.

Lisette Ouellet affirme que:<<le jeu constitué un excellent moyen de motiver mes élèves et a eu des effets bénéfiques considérablement sur leurs apprentissage. >>. Avec le jeu, les élèves apprennent et cela contribuera à la réussite de leur apprentissage de l'orthographe qui auraient pu leur sembler trop difficile. Car, le jeu entraîne une atmosphère conviviale qui facilite l'intégration des élèves au sein de la classe et leur permet de prendre confiance en eux, et de ce fait le jeu peut constituer un remède à l'échec de l'écriture. L'aspect ludique permet aussi aux enfants d'apprendre tel ou tel notion lié à l'orthographe. Pour les élèves qui font des blocages lorsqu'il s'agit d'activités dites « scolaires », le jeu peut apparaître comme libérateur. La situation est dédramatisée par l'effet ludique de l'activité, qui peut-être une façon de faire comprendre aux élèves qu'un échec n'est pas un drame or c'est une invitation à poursuivre leurs efforts jusqu'à la réussite.

Utiliser des jeux en classe permet de faire participer des élèves plus timides et réservés, parce qu'il favorise grandement l'apprentissage chez ces élèves et leur permettre de vivre la position de « meneur de jeu » de leur vie scolaire et ainsi leur permettre de s'affirmer.

Le jeu peut ainsi permettre aux apprenants de découvrir leurs compétences sans se sentir timides devant les camarades. L'apprentissage s'effectue en bas âge par des jeux au cours desquels les enfants arrivent à:

- A Prendre leurs propres décisions et font leurs choix personnels
- A entrer d'eux-mêmes en communication avec les autres.
- Réaliser certaines situations de communication efficace.

- A Assimiler le sens de responsabilité.
- A affrontent les adversités.

En fin, le jeu comme le travail, progresse chez l'enfant :

- La confiance.
- L'autonomie.
- La concentration.
- La créativité.
- La spontanéité.
- Le travail en groupe.

### **3. LES TYPES DE JEUX**

Disons qu'il est impossible de compter tous les jeux et les classer surtout avec le développement technologique. Il existe de nombreuses classifications du jeu, nous avons choisi dans ce qui suit la classification didactique proposée par J.P.Cuq et Gruca. Les deux auteurs distinguent : les jeux linguistiques, les jeux de créativité, les jeux culturels et les jeux dérivés du théâtre.

#### **3.1. Les jeux linguistiques:**

Ce sont plutôt les jeux qui rendent une classe vivante, et selon J.P.Cuq et Gruca : « *Les jeux linguistiques, regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographique....* »<sup>4</sup>. Ces derniers sont complexes pour les élèves débutants.

#### **3.2. Les jeux de créativité**

Ce sont des jeux qui aident la personnalité de l'élève à utiliser son imagination et sa créativité. Ces dernières sont sollicitées davantage, dans

---

<sup>4</sup> Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, « *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde* », PUG-collection : Didactique (FLE), France, 2007, p. 417.

l'apprentissage du FLE. Par exemple les devinettes, les charades, l'anagramme, le lipogramme, etc.

### **3.3. Les jeux culturels**

Ce sont des jeux qui font source à la culture et les savoirs de l'élève, par exemple le jeu du baccalauréat (ou jeu du bac).

### **3.4. Les jeux dérivés du théâtre**

Les jeux dérivés du théâtre transforment la classe en une scène théâtrale, et les élèves vont être acteurs. Par exemple les jeux de rôle et la dramatisation.

Cette classification des différents types de jeu qui pourraient être efficace dans une classe de langue, nous permette de mettre à l'exergue les vertus pédagogiques ces activités.

## **4. ÉCRITURE ET JEUX**

### **4.1. Jeu et didactique des langues**

Habituellement, le jeu n'est pas utilisable dans la classe comme. L'argument la plus invoqué en faveur de l'emploi du jeu dans une classe de langue est que le jeu est motivant et amusant. Or l'amusement est la motivation dans l'apprentissage.

Schiller affirma que : « *l'homme n'est pleinement homme que quand il joue* »<sup>5</sup>. Cependant, parfois l'enseignant de langue, face au « ras-le-bol » des élèves, se voit contraint d'utiliser les techniques de motivation pour rendre un cours plus attrayant et ce en l'agrémentant de quelque jeux. Car, l'emploi récurrente de mots ou de règles orthographiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique.

### **4.2. Pédagogie et jeux**

---

<sup>5</sup> Schiller « Le nouvel observateur », n°1138, du 29 août au 4 septembre 1980, p.88.

Les pédagogues posent toujours des questions sur la valeur éducative des activités ludiques en classe de FLE.

Karl Gross est de ceux qui favorisent le jeu. Il voit que ce type d'activités comme un entraînement à la vie d'adultes : le jeu serait une sorte d'instinct inné, en plus, les jeux poussent l'enfant vers l'âge adulte.

Piaget propose une classification des jeux en fonction de la chronologie génétique des stades de progression de l'intelligence :

*« à l'approche de l'adolescence (11-12 ans), on voit apparaître les jeux les plus abstraits de résolution de problème, propice au développement de l'intelligence logique. Cette catégorie de jeu faisant la transition avec les activités non ludiques sérieuses ».*

Le jeu en tant qu'activité d'apprentissage, offre beaucoup des avantages. En premier lieu, il permet à chacun d'apprendre par rapport à son niveau et par rapport à son rythme, individuel (seul) ou collectif (en groupe).

En second lieu, devant à une complexité, les résultats et les réponses apportées sont moins stéréo-typées que celles d'un exercice type pragmatique et chaque élève peut offrir son point de vue et sa vision personnelle sans avoir peur d'être ridiculisé. Aisément dans le jeu, l'apprenant y exprime ses impressions et surtout sa personnalité.

En dernier lieu, le jeu peut atténuer l'échec parce qu'en trouve toujours la possibilité de se rattraper. L'apprenant peut, aussi, dépasser sa timide, son blocage.

### **4.3. Le rôle de l'enseignant**

L'école est un lieu d'apprentissage, un lieu d'échange et de socialisation. Le jeu est un outil pédagogique complémentaire aux autres outils et aux méthodes d'apprentissages employées habituellement dans une classe. Car bien entendu, le jeu n'exclut pas un apprentissage plus traditionnel. Bien au

contraire, les enseignants doivent savoir varier les activités et l'organisation de leur classe.

Le jeu est l'un des moyens d'y parvenir. L'enseignant doit pouvoir et savoir l'utiliser à bon escient, c'est-à-dire quand le jeu est susceptible d'apporter quelque chose aux élèves.

Le jeu permet aussi une approche différente de certains objectifs. C'est par le choix du jeu juste s'adressant à un public ciblé que l'apprentissage d'un processus, d'un concept ou d'un savoir peut avoir lieu. Par ailleurs, il est nécessaire d'accepter que l'apprentissage ne soit pas linéaire et continu. C'est pour cela que l'enseignant doit veiller à présenter à ses élèves des jeux qui sont à leur portée et qui sont susceptibles de leur apporter des connaissances, des savoirs ou des savoir-faire. Comme toutes les séances, le jeu doit être intégré au bon moment dans la séquence d'apprentissage. Mais aussi l'enseignant ne peut lancer un jeu sans en expliquer les règles, le nombre de participants et si nécessaire, le matériel requis. L'enseignant devient alors un guide, un médiateur : il peut choisir de se tenir à l'écart pendant le jeu ou de jouer aux côtés des apprenants.

Le rôle du maître au cours de la séance est important parce qu'il anime le jeu tout en ayant des objectifs précis en tête :

- Préparer l'activité et la choisir en fonction du niveau de langue.
- Définir les conditions de l'activité
- Expliquer les consignes, la durée et la manière d'opérer.
- Veiller au bon déroulement de l'activité, sans s'imposer.
- Affirmer la personnalité de ses élèves.
- Interagir d'une manière harmonieuse avec les autres.
- Communiquer en utilisant les ressources de la langue.



- Observer le déroulement.
- Évaluer l'activité en fonction du but poursuivi.

Pour pierre : « *Le jeu n'est pas le contraire du travail, ni un moment de loisir gratuit. Le maître peut le mettre en place, le favoriser, en alimenter la flamme, sans pour autant l'enseigner comme un exercice...* »<sup>6</sup>. Alors, l'enseignant peut présenter les jeux sous diverses formes et à divers moments d'un apprentissage:

- Il peut utiliser le jeu comme support d'apprentissage d'une notion ou comme outil d'entraînement.
- Il peut mettre en œuvre des séances autour d'un jeu pour approfondir les notions déjà abordées.

Le jeu est utilisé pour que l'enfant puisse se réapproprier ses connaissances. Il permet de donner aux élèves des représentations des notions étudiées et des situations d'apprentissage variantes.

## **5. LES LIMITES DE JEU**

L'emploi du jeu comme outil pédagogique présente plusieurs avantages. Mais en doit aussi prendre en compte certaines contraintes qui font que le choix de certains jeux ne serait pas judicieux. Il apparaît plusieurs raisons faisant relever les limites de l'emploi du jeu en classe :

### **5.1. La gestion du groupe et des équipes**

En effet, gérer un groupe de vingt-cinq élèves et un groupe de cinq élèves ne pose pas les mêmes difficultés. En plus, compte tenu de l'atmosphère de jeu qui règne essentiellement dans la classe, de quelle manière s'assurer que tous les apprenants participent effectivement ? L'ambiance de jeu crée une

---

<sup>6</sup> Pierre Parlebas, *Introduction au document du MEN, Les jeux du patrimoine n°448*, Paris, 1989, p. 91.

agitation qui peut limiter la concentration de certains apprenants et qui peut même en perturber les autres.

La mise en place de certains jeux peut nécessiter la constitution de groupes, dans ce cas faut t-il laisser faire le "hasard" ou intervenir dans leur constitution ? Si on laisse les élèves constituer eux même leurs équipes cela peut faire un grand bruit ou créer des équipes trop homogènes, ce qui n'est pas profitable aux apprenants en difficulté. L'enseignant dans ce cas doit intervenir donc, ce qui est important pour que le jeu réalise son objectif pédagogique.

## **5.2. La gestion du temps**

Gérer la durée d'une séance de jeu ne peut pas être facile. En général, il y a plusieurs facteurs qui interviennent.

La motivation des élèves et leur état d'agitation peuvent également influencer le temps réservé à une séance de jeu. Il est donc nécessaire pour l'enseignant de prendre en compte tous les paramètres pouvant influencer la mise en place d'une séance de jeu pour que celle-ci ne perde pas sa valeur éducative et pédagogique.

## **5.3. La gestion du matériel**

En trouve des jeux qui peuvent être mis en place rapidement, tel que le jeu de carte. Et d'autres peuvent nécessiter un matériel particulier qui peut être encombrant ou onéreux, par exemple le jeu nécessitant un ordinateur.

## **5.4. Le choix des jeux**

Comme outil pédagogique le jeu ne convient pas de la même manière à tous les apprenants ; le même jeu ne peut convenir à tous. Aussi, il faut varier les types de jeux.

Si un jeu bien conçu est un bon outil pédagogique, il ne faut pas qu'il soit répété plusieurs fois, parce qu'il peut perdre son efficacité.

Enfin, l'enseignant serait dans certains cas contraint d'imposer aux élèves à jouer. Ce qui semble ne pas avoir de sens, d'autant plus que cette contrainte s'oppose à la notion de jeu.

## **CONCLUSION**

On peut donc dire que le jeu est, d'une façon générale, une activité nécessaire au développement de l'élève, mais qu'il est aussi, à l'école, une manière efficace d'apprendre ou d'aborder certaines connaissances. En effet, le plus important dans le jeu est la recherche du plaisir. C'est en ce sens qu'il est un outil pédagogique efficace ; les élèves sont motivés avant tous par le plaisir de jouer, aussi le désir de gagner, et alors de se surpasser et l'effort d'apprentissage est davantage désiré.

Alors plus l'enfant joue, plus il développe sa personnalité, ses capacités, ses connaissances, comme il peut développer ses compétences intellectuelles et son imagination. Plus il joue et plus il s'exerce il apprend à trouver des solutions à des situations problèmes.

L'enseignant se sert du jeu pour amener l'enfant à s'exprimer, à participer en groupe, ainsi qu'à faire progresser sa logique et sa créativité. Le jeu apparaît donc ici comme un outil précisément approprié aux apprentissages scolaires.

Cependant tout outil n'est efficace qu'à la condition d'être correctement employé, et cette condition est tout aussi valable pour le jeu. Car, celui-ci demande une mise en œuvre souvent difficile, qui doit prendre en compte diverses contraintes: la gestion du groupe, du temps, du matériel.

La mise en place des situations de jeu en classe doivent intervenir au bon moment dans la progression d'un apprentissage afin d'être efficace. Ainsi, le jeu a un intérêt dans la construction de l'élève car il l'aide à analyser le monde, à affronter ses difficultés, et alors à devenir sociable.

L'orthographe française est complexe et difficile. Les méthodes traditionnelles n'ont pas pu mettre fin aux problèmes qu'affrontent les élèves. À partir de ce constat, nous nous sommes intéressés à l'intégration des activités ludiques en classe de FLE en vue de l'amélioration des compétences orthographiques des apprenants.

Je appellerai ludique tous ce qui vise à déclencher le jeu alors, à construire le territoire virtuel du ludique. Pour les activités ludiques, je peux confirmer que toute activité est potentiellement ludique si elle contient potentiellement un comportement et doit être activée par un exercice.

Le parcours que j'ai dû emprunter était passionnant mais aussi difficile à suivre. J'ai insisté sur l'orthographe qui est une activité difficile et le fait ludique qui impose essentiellement des propriétés spatio-temporelles propre et la cohabitation de deux pôles : celui du jeu et celui du non-jeu. Car, pour qu'il y ait jeu, les deux pôles du jeu et du non jeu doivent se maintenir ensemble dans la conscience du joueur.

Ma recherche ne touche pas tout les jeux, mais seulement ceux qui sont abordable en classe. Alors, dans la partie pratique, j'ai insisté sur les jeux linguistiques où j'ai appliqué le jeu d'homophones grammaticaux dans la première création « Éventail de jeu d'orthographe », ce jeu est basé sur l'application de règles de grammaire. Et un deuxième Éventail pour les homophones lexicaux.

Ainsi, Il serait très intéressant de donner une réponse à ma problématique que j'ai formulée dans l'introduction : Comment peut-on aider les apprenants à mieux orthographier en FLE ? Le ludique peut-il aider ces apprenants et leur motiver et faciliter l'apprentissage de l'orthographe ?

Dans cette recherche, mon travail m'a permis d'affirmer l'hypothèse qui été posée dans l'introduction : l'exploitation des activités ludiques motivent et aident les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe. Car, l'analyse des

erreurs que j'ai signalée. indique que la majorité des apprenants ont eu des réponses juste, ce qui veut dire qu'ils étaient actifs et motivé par le jeu, qu'il était un outil didactique très riche et plus efficace favorisant les apprentissages individuelles et collectifs.

À mon point de vue les activités ludiques posera à l'enseignant une solution en tant qu'un outil précieux pour construire un apprentissage structuré de l'orthographe au cycle moyenne. Elle aide, aussi, de préparer l'apprenant vers la réussite et à accepter avec une motivation un travail sur ce genre d'exercices, notamment si l'enseignant lui explique qu'aussi il deviendra autonome et pourraient lui donne un certain désir, pour qu'il a éprouvées en suivant le déroulement des activités et lui donne envie d'apprendre facilement et mieux l'orthographe française.

Alors, j'ai proposé que l'exploitation des jeux (activités ludiques) motivent et aident les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe pour réduire les difficultés que représente celle-ci, je suis entrain de dire aussi que ces activités rend la classe active et dynamique et motivent les élèves, mais, il y a des limites où il y a un manque au niveau la prononciation des apprenants, même des insuffisances au niveau du programme, de l'horaire de la science, de là je propose d'autre jeux, activités d'orthographe à travers les TICS (TV5MONDE-langue française, jeux de lettres, orthographe), notamment actuellement les élèves sont beaucoup plus motivés par l'internet, donc, l'ordinateur, le micro portable, les tablettes, ....etc.

Finalement, ce travail pourrai être contenuer dans le cadre d'une thèse de doctorat ou par quelqu'un d'autre, un recherche sur l'effet des TICS dans l'enseignement/apprentissage de l'orthographe française afin de mettre une solution à ce problème.

# Annexe :

## EXERCICES D'ORTHOGRAPHE

### (Homophones Grammaticaux)

**Nom** :.....

**Note** :.....

**Prénom** :.....

**Classe** :.....

1) Complète avec **à** ou **a**:

- Il...une machine.....écrire.
- C'est.....midi que la réunion..... Commencé.

2) Complète avec **et** ou **est** :

- .....-il possible de vous joindre cet après-midi ?
- Il.....sérieux.....compétent.

3) Complète avec **où** ou **ou** :

- .....en êtes-vous du nouveau projet ?
- Tu aimes la couleur rose.....la couleur verte ?









## EVALUATION ORTHOGRAPHE

Nom :.....

Les homophones

Note :.....

Prénom :.....

grammaticaux

Classe :.....

### 4) Complète avec **a, à** :

(...../3)

- Halim.....acheté un livre..... la Librairie.
- Ma sœur..... un chat ..... la maison.
- Mon oncle nous.....invité..... dîner ce soir.

### 5) Complète avec **et, est** :

(...../3)

- Cette élève.....propre.....excellente.
- Elle.....assit.....regarder la télévision.
- La chouette.....une sorcière.....elle porte un chapeau.

### 6) Complète avec **ou, où** :

(...../2)

- .....est tu aller hier soir? Chez ta copine.....chez ta cousine ?
- Tu aime manger des raisins.....des pommes ?
- .....est ta soeur ?





## Ouvrages et articles :

- 1- Caillois Roger, *Les jeux et les hommes : le masque et le vertige*, Gallimard, Paris, 1967, P.65.
- 2- CATACH Nina, *L'orthographe française, traité théorique et pratique*, NATHAN, Paris, 1980, P.5.
- 3- CATACH Nina, *L'Orthographe, Que sais-je ?* Puf, Paris, 1978, P.211.
- 4- CATACH. Nina «L'orthographe française », NATHAN, Paris, 1978, P.19.
- 5- CATACH. Nina, « L'orthographe française», p, cit, P . 56.
- 6- CATACH. Nina, «L'orthographe française, traité théorique et pratique» , op, cit, P. 211.
- 7- CATACH. Nina, «L'orthographe:« Sa sais-je», Puf, Paris, 1978, P .19.
- 8- Dictionnaire historique d la langue française. p 1151.
- 9- GUION Jean, *Nos enfants et l'orthographe*, LE CENTURION, Paris, 1973, P. 14.
- 10- Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, (*Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, PUG-collection : Didactique (FLE), France, 2007, p.417.
- 11- L.Sprenger-Charolles, S.Casalis, *Lire, lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*, PUF, Paris, 1996, P. 200.
- 12- LENTZ. F, *L'orthographe en question, Pratiques* n° 5. . (1975).
- 13- Lousielle McNicoll, Gérard-Raymond Roy, *Les homophones : problème et solution*, Naaman,vvv Canada, 1985, p.20.
- 14- Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé, Pascal Lefebvre, Céline Giroux. « *Difficultés de lecture et d'écriture : Prévention et évaluation orthographique* ». Article. *Presse-de-l-université-du-quebec*. P.39
- 15- NADEAU Marie, Carole fisher, *La grammaire nouvelle : la comprendre et l'enseigner*,Chenelière, Montréal, 2006, p.57.
- 16- NADEAU. Marie, FICHER.Carole, «La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner», Cenelière, Montréal, 2006, P. 61.
- 17- OUELLET.Lisette, «Des enseignants bien outillés, des élèves motivés», Ed . Chenelière, Montréal, 2010.P .22.
- 18- Pierre Parlebas, *Introduction au document du MEN, Les jeux du patrimoine* n°448, Revue EPS, Paris, 1989.

- 19- REDDE, Georges. *Le parc des jouets, Le jouet : valeurs et paradoxe d'un petit objet secret*, Paris, Autrement série mutations, n° 133, novembre 1992. P.42-43.
- 20- Schiller « Le nouvel observateur » n°1138, du 29 aout au 4 septembre 1980.