

L'enseignement de la langue française et sa composante « orthographe » à l'ère des Ateliers de Négociation Graphique

Amira Khadoudja Amrani
Doctorante, Université de Guelma



Synergies Algérie n°9 - 2010 pp. 173-177

Résumé : *Mettant la lumière sur un outil didactique innovant appelé les Ateliers de Négociation Graphique (ANG), la présente contribution tente d'élucider le rôle de ce dernier dans l'acquisition d'une compétence et d'une vigilance orthographiques actives chez les sujets scripteurs laquelle ne peut se réaliser à travers la seule maîtrise des règles assimilables à un savoir orthographique.*

Mots-clés : *Ateliers de Négociation Graphique, interactions, compétence orthographique.*

Abstract: *let us consider a recent didactic tool naming Groups of Graphic Negotiation. This article tries to explain the role of this later in the spelling within the students that are unable recently to master the written skill and recapitulate the acquired rules in an adequate way without committing spelling mistakes.*

Keywords: *Groups of Graphic Negotiation, interactions, competence spelling.*

المخلص: نسلط الضوء على وسيلة تعليمية جديدة تسمى ورشات المحادثة الإملائية. هذا التقرير يحاول شرح دور هذا الأخير في الاستجابة للكفاءة واليقظة الإملائية عند الفئة المتعلمة والذي لا يمكن تحقيقه بالتأكيد عن طريق القدرة و معرفة القواعد الإملائية وحدها.

الكلمات المفتاحية: المحورة - القدرة الإملائية - ورشات المحادثة الإملائية.

L'enseignement de la langue française et plus précisément de sa composante orthographe, ne peut se réaliser à travers l'exposé de règles assimilables à un savoir orthographique. Celui-ci ne peut suffire à maîtriser l'orthographe qui demande au sujet scripteur une vigilance active. Pour faire évoluer l'enseignement et les pratiques de l'orthographe, nécessité est pour nous de recourir à des outils didactiques nouveaux pour mettre en place cette vigilance.

L'outil didactique que nous vous proposons est les Ateliers de Négociation Graphique¹ dits ANG qui dans leur principe amènent les élèves à réfléchir collectivement et dans l'interaction (débats, discussions et confrontation des points de vue) sur la solution à apporter à un problème d'orthographe sous-jacent

au groupe classe, en mobilisant des savoirs qui permettent de proposer une explication. Ainsi, l'objectif de l'atelier n'est pas tourné vers le produit (bonne graphie) mais plutôt le processus (l'acquisition d'une technique de réflexion) qui permettra sans doute en matière d'orthographe l'automatisation des situations de réflexion lesquelles engendreront par la suite un savoir-faire orthographique proprement dit. Ces ANG, nous les avons testés auprès d'un public de deuxième année moyenne en adoptant une démarche incluant quatre épreuves : le pré-test, les ANG, le test-final et les entretiens. Tout d'abord et pour ce qui est de l'épreuve du pré-test, elle a révélé six zones à problèmes qui sont :

- le son [e] en fin de verbe, présent à 32.5% : il concerne la terminaison verbale au son [e] dans : « *écrivait, faisait, couper* » qui bien qu'ils aient en commun le son [e] en tant que terminaison verbale, la transcription de celui-ci reste toutefois variable selon le contexte.

- le son [ə] en fin de verbe, présent à 22% : il concerne toute terminaison verbale au son [ə] comme dans : « *attaquent, décident* ». Ainsi ces verbes qui sont conjugués au présent de l'indicatif et à la troisième personne du pluriel doivent comporter la marque verbale «*ent*». Si on n'est pas conscient du fossé séparant la phonie de la graphie en français et qu'en plus on ne maîtrise pas la conjugaison et par là les terminaisons verbales du présent de l'indicatif cette erreur sera difficile à appliquer.

- le son [i] en fin de verbe ou mot présent à 6.5% concerne ici le son final « i » dans : « *partit* » qui n'est autre que la marque d'un verbe conjugué au passé simple à la troisième personne du singulier et que les élèves ne semblent pas tous maîtriser.

- le son [e] en fin de mot, avec un pourcentage de 6.5% concerne l'affectation de certains mots au son final [e] de la marque finale «er» comme dans : « *romancier* ». Car ce mot doit être transcrit avec la finale «er» par rapport à son féminin «*romancière*». Ainsi pour la seule finale [er] dans « *romancier* », les élèves doivent impérativement se référer au féminin. Ce qui suppose une certaine maîtrise de la langue française et de son vocabulaire, ce qui est bien évidemment d'un coût cognitif assez important pour la finale d'un mot.

- le son [ə] en fin de mot qu'on retrouve dans « *pirates* » et qui est présent à 8%. Ce mot bien qu'il comporte à l'oral le son final [ə] doit à l'écrit présenter la marque finale «es» laquelle traduit la marque du pluriel. Ainsi pour orthographier « *pirates* », les élèves doivent se référer à l'élément le précédant, en l'occurrence « des » afin de pouvoir l'affecter d'un «s» final.

- enfin la catégorie des logogrammes grammaticaux présents à 24.5% dont les sous-catégories concernent des mots à tendance homophonique.

Suite à ce constat, nous avons mis en place quatre Ateliers de Négociation Graphique autour de textes renfermant les zones orthographiques posant problème chez notre public afin qu'ils travaillent dans l'interaction et l'échange et qu'ils progressent sur les zones lacunaires citées précédemment. L'analyse de ces ANG a porté sur quatre axes qui sont :

1. les façons de poser un problème orthographique.
2. les façons de chercher.
3. les façons de trouver.
4. les façons de se contredire.

Ainsi, concernant leur façon de poser un problème orthographique, les élèves le font généralement en épelant le mot posant problème tout comme leur enseignante (qui a fini elle aussi par adopter le même comportement que ses élèves) en employant généralement le « on » et des tournures de phrases au mode impersonnel. Précisons que le problème orthographique émerge clairement suite à l'interaction entre pairs.

Quant à leurs façons de chercher, les élèves le font le plus souvent par rapport à l'élément précédant tout juste la proposition de graphies. Aussi, ils s'adressent à la personne de l'enseignante pour justifier leurs choix de graphie en recourant à des arguments relatifs à celle-ci tels : des mots grammaticaux, la logique de la phrase, ou des règles qu'ils pensent connaître. Et pour ce qui est des façons de trouver des élèves, ils décident de la solution toujours par rapport au débat engagé avec les pairs et les interactions en découlant.

En outre, ils annoncent leur solution en énonçant d'une manière répétitive la graphie retenue, suivie de l'emploi du « oui » ainsi que des mots grammaticaux. Ils utilisent ainsi, quand ils le pensent, le métalangage qu'ils possèdent.

Enfin, des discussions engagées lors de ces ANG et concernant les façons de contredire des élèves, il ressort qu'un élève peut entrer en contradiction avec lui-même après avoir entendu le discours tenu par ses pairs ou bien entrer en contradiction avec l'un de ses pairs si les arguments avancés par ce dernier ne correspondent pas aux siens. Il recourt alors à des contre-arguments afin d'argumenter et par là maintenir son choix de graphie. Les élèves se montrent ainsi malléables et leur réflexion est dynamique au cours des débats. La discussion avance en débouchant le plus souvent sur une seule graphie retenue et attestée par la collectivité. Mais il arrive aussi que cette discussion stagne et alors les élèves suggèrent de passer au point suivant ou font appel à l'enseignante. Ils sont tout à fait conscients des impasses de leurs propres discussions.

En somme, les résultats généraux des ANG nous permettent d'affirmer que les interactions orales entre pairs sont au centre des quatre attitudes mentales et verbales examinées dans les ANG puisqu'elles permettent aux uns et aux autres l'émergence de problèmes orthographiques aussi que des façons de chercher, de trouver et enfin celles de contredire. Cela est un atout en matière d'orthographe pour ces élèves, mais aussi sur le plan intellectuel en général car ils apprennent à réfléchir devant un problème, à discuter, à écouter l'autre et chercher des arguments. Ils affirment leurs savoirs ou en apprennent de nouveaux.

Et pour savoir si les élèves ont réussi, après leur confrontation aux ANG, à progresser en ce qui concerne leurs zones à problèmes, nous avons fait dérouler un test-final et eu à comparer ses résultats à ceux du pré-test.

En effet, la confrontation des résultats du pré-test à ceux du test-final atteste qu'après leur activité en ANG, les élèves ont réussi à dépasser un premier stade de production erronée et progressé en ce qui concerne les logogrammes grammaticaux en général et notamment trois niveaux affectant les morphogrammes grammaticaux qui sont : le [e] en fin de verbe, le [ə] en

fin de verbe et le [e] en fin de mot. Même s'ils semblent avoir stagné en ce qui concerne le son [i] en fin de mot ou de verbe et régressé en ce qui concerne le [ə] en fin de mot : cela s'explique sans doute par le fait que nous n'avons pas fait porter les ANG sur ces questions-là.

Enfin, des résultats généraux des entretiens directifs, lesquels nous ont servi à savoir si les élèves ont réussi à intégrer un dialogue intérieur, il en ressort que la confrontation aux ANG fut une étape décisive pour ces élèves car pour ce qui est de l'intégration du dialogue intérieur, à la base même de toute compétence orthographique, les élèves ont expliqué qu'elle fait maintenant partie de leur compétence orthographique. Ils ont réussi à acquérir une attitude réflexive en termes orthographiques mais surtout des stratégies orthographiques en intégrant ce dialogue intérieur. Ce dialogue permet donc de créer cette «*vigilance orthographique*» qui fait d'après Nina Catach, le véritable «*savoir orthographe*».

Après le constat fait quant au dispositif mis en place des ANG, nous dirons qu'il a aidé les élèves à progresser sur certaines zones qui leur posaient initialement problème et non sur d'autres. Ils ont aussi réussi à intégrer partiellement le fameux dialogue intérieur. L'acquisition de la compétence orthographique et encore plus au travers des ANG, se veut un processus lent. Certes n'oublions pas qu'il s'agit d'élèves algériens arabophones et que les ANG sont conçus à la base pour des élèves natifs. Toutefois, le constat est fait quant à la nécessité d'inscrire la compétence orthographique dans la continuité si on vise comme objectif sa réalisation à travers des ANG.

Notes

¹ Il s'agit de dicter un court texte à un groupe de cinq à six élèves, constitué sur la base d'une hétérogénéité relative (...) les productions des élèves après relecture, sont affichées et les différentes graphies mises en discussion à leur initiative. Au fur et à mesure du débat sur les points traités, le maître note les différentes propositions et arguments des élèves (...) A l'issue de l'atelier, une synthèse des points résolus ou non résolu est faite à l'oral par le maître puis la graphie correcte est soumise aux élèves qui la comparent avec leurs propres solutions» (HAAS et MAUREL, 2006 : 28).

Bibliographie

Astolfi, J-P. 1999. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.

Bescherelle. 1997. *L'orthographe*. Paris : Hatier.

Bled, E & Bled, O. 2003. *Orthographe-grammaire*. Paris : Hachette Education.

Bled, E & O. 2004. *Orthographe*. Paris : Larousse.

Bordas, L. 2005. *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.

- Brissaud, C. 2006. « Le cas des homophones ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440, p. 47-48, Paris : CRAP.
- Brissaud, C & Bessonat, D. 2001. *L'orthographe au collège*. Grenoble : CRDP.
- Burney, P. 1967. *L'orthographe*. Paris : PUF.
- Catach, N. 1980. *L'orthographe française*. Paris : Fernand Nathan.
- Didier, J. J & Seron, M. 2004. *Manuel d'orthographe*. Louvain : De Boeck Université.
- Estienne, F. 1999. *Méthode d'initiation à l'écrit*. Paris : Masson.
- Grevisse, M. 2005. *La force de l'orthographe*. Louvain : De Boeck Université (Duculot).
- Guion, J. 1973. *Nos enfants et l'orthographe*. Paris : Le Centurion.
- Guion, J. 1978. *Apprendre l'orthographe*. Paris : Sermap- Hatier.
- Haas, G & Maurel, L. 2006. « L'Atelier de négociation graphique ». *Cahiers pédagogiques*, n° 440, p.27-29. Paris : CRAP.
- Honvault-Ducrocq, R. 2006. *L'orthographe en question*. Rouen & Havre : Presses Universitaires.
- Jaffré, J-P. 1992. *Didactiques de l'orthographe*. Paris : Hachette Education.
- Larousse. 1995. *Orthographe, livres de bord*. Paris : Larousse.