

**ÉCRIT : CONSTRUIRE VIGILANCE ET COMPETENCE
SCRIPTURALE / WRITTEN: BUILD VIGILANCE AND SCRIPTURAL
COMPÉTENCE / TEXTUL SCRIS : VIGILENȚĂ CONSTRUITĂ ȘI
COMPETENȚĂ SCRIPTURALĂ¹**

Résumé : Cette étude part du constat que des apprenants du cycle fondamental en Algérie ne développent pas véritablement une compétence orthographique en matière d'apprentissage de la langue française et encore moins une vigilance orthographique active. Ceci malgré la somme du savoir orthographique qui leur est transmis et leur parfaite maîtrise des règles orthographiques en vigueur. Ainsi, nous sommes intéressée aux Ateliers de Négociation Graphique à titre d'outil didactique qui privilégiant le dialogue et le débat entre élèves, vise à développer chez eux une compétence et vigilance orthographique active.

Mots clés : Ateliers de Négociation Graphique, interactions, compétence scripturale.

Abstract: This study starts from the observation that learners of the basic cycle in Algeria do not really develop a spelling skill in learning the French language and even less an active spelling vigilance. This despite the sum of the orthographic knowledge transmitted to them and their perfect mastery of the orthographic rules in force. Thus, we are interested in Graphic Negotiation Workshops as a didactic tool which emphasizes dialogue and debate between students, aims to develop an active spelling skill and vigilance.

Keywords: Graphic Negotiation Workshops, interactions, scriptural competence.

1. Introduction

En notre qualité d'enseignante-chercheure en didactique du français, nous avons pu mener des observations et relevé des dysfonctionnements en particulier en ce qui concerne l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en contexte algérien. A cet effet, nous avons pu constater que la maîtrise de règles grammaticales et orthographiques pour ne citer que l'essentiel ne peut suffire à elle seule à maîtriser l'écrit en contexte de FLE. En effet, pour faire évoluer l'enseignement et les pratiques de l'écrit, nécessité est pour nous de recourir à des outils didactiques à l'instar des Ateliers de Négociation Graphique (ANG) lesquels consistent selon HAAS et MAUREL (2006 : 28) à :

« 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 résolus est faite à l'oral par le maître puis la graphie correcte est soumise aux élèves qui la comparent avec leurs propres solutions » .

2. Problématique

La problématique que nous sommes fixée est la suivante : « Comment construire la compétence orthographique en français pour des élèves algériens du cycle moyen ? ». Notre objectif est de doter les élèves d'une compétence orthographique active via des outils didactiques spécifiques, pour dépasser la simple connaissance de règles mémorisées. Cela donnera lieu à une recherche-action avec le public d'étude.

3. Méthodologie de travail

Nous avons pris la décision d'intervenir au collège, car cette période se situe entre l'école élémentaire (lieu des apprentissages fondamentaux) et le lycée (où les capacités langagières de l'élève ne se sont ni stabilisées, ni achevées mais toujours en construction) ; et auprès

¹Amira Khadoudja Amrani, Université 8 Mai 1945 - Guelma, Algérie, amrani.amira@yahoo.fr

d'un public de 2AM lequel se situe entre les fondamentaux de l'apprentissage en 1AM et un niveau plus élevé en fin de cycle.

Nous avons testé cet outil didactique propre à faire progresser les apprenants du FLE. Pour cela nous avons mis sur pied un protocole comparatif, où on se propose de comparer le niveau des élèves de deuxième année moyenne (à la moyenne d'âge de 13 ans) avant et après les avoir confrontés à l'outil didactique des ANG. Par la suite, nous avons enrichi notre corpus d'entretiens avec le public en question. Pour cela, nous avons adopté une démarche de travail incluant quatre épreuves distinctes qui sont : le pré-test, les ANG, le test-final et les entretiens.

3.1. Le pré-test

L'épreuve du pré-test a consisté en une dictée sondage autour d'un texte faisant le tour des principaux points et notions orthographiques que les élèves sont censés maîtriser à ce niveau d'étude tels : les terminaisons verbales à l'imparfait, au présent, au passé simple de l'indicatif et à l'infinitif mais aussi le pluriel, le singulier et des mots à tendance homophonique tels : *se, il, son* et *sa*. Le but en est de connaître le niveau de départ des élèves en orthographe. Effectivement, l'analyse des résultats du pré-test, après leur soumission à la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach, a révélé des pourcentages d'erreurs récapitulés dans les zones à problèmes suivantes :

- 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.

3.2. Les Ateliers de Négociation Graphique

Nous avons travaillé ces sous-catégories d'erreurs en ANG en tant que problèmes orthographiques à résoudre dans l'échange et l'interaction. Le but en est de faire progresser

les élèves sur ces zones orthographiques à problèmes afin d'instaurer chez eux un savoir-faire orthographique proprement dit engendré par l'automatisation des situations de réflexion.

Ces Ateliers de Négociation Graphique menés à partir de textes renfermant les zones orthographiques sus-citées ont porté sur quatre axes qui sont :

- les façons de poser un problème orthographique.
- les façons de chercher.
- les façons de trouver.
- les façons de se contredire.

Autrement dit, nous allons étudier comment se passent les échanges verbaux, à propos des diverses situations de communication. Ci-dessous, nous saurons que cela n'épouse pas tous les dialogues interprétés dans le cadre restreint de ce travail, car nous avons été obligés de faire des choix.

- Les façons de poser un problème orthographique

Nous nous intéressons, ici, aux façons de poser un problème orthographique en analysant quelques passages d'interactions où les élèves posent leurs problèmes d'orthographe.

-« (ce, ceux) qui » le connaissent

L.M : « ceux »

S.Z : non, non avec « e » c'est tout

ENS: pourquoi ?

B.K : parce qu'il est démonstratif

L.M : y'a trop, y'a trop de personnes dans « ceux » ...c'est le pluriel

B.K : c'est le pluriel, « ce » c'est le singulier

L.M : donc « ceux »

Concernant le choix à opérer vis-à-vis des graphies « ce » et « ceux », L.M porte dans un premier temps son choix sur la graphie « ceux » sans aucune explication. Juste après, S.Z va le contredire dans son choix, en retenant pour ce dernier la graphie « ce » mais toujours sans explication. Entre ces deux avis divergents, la discussion est relancée par la question de l'enseignante, demandant « pourquoi » ? B.K répond avec « parce que » et avance comme argument qu'il s'agit d'un « ce » démonstratif : mais cet argument n'est pas valable. L.M dira que c'est parce que « ceux » véhicule en lui une certaine idée de pluriel : « y'a trop de personnes dans ceux », sans doute à cause du « x » final. Toutefois, et malgré les désaccords, la discussion a pu tout de même avancer pour déboucher au final sur le choix de la graphie « ceux » annoncée par L.M qui avait communiqué ce même choix au départ en s'opposant à B.K, lequel adoptant le silence face au choix final portant sur « ceux », semble convaincu de ce qui a été annoncé puis décidé. Ici, on voit les arguments venir après le choix : le raisonnement est reconstitué à la fin à partir de « donc ».

-« (Son, sont) âge était un problème »

L.M : « s.o.n »

ENS: pourquoi ?

L.M : parce que la phrase, elle est au singulier

B.S : et l'autre au pluriel

L.M et B.S vont dégager la solution en se référant à la phrase dans son ensemble. C'est-à-dire, du fait que aussi bien « âge » que « problème » figurent au singulier et « était » à la troisième personne du singulier, l'élève va porter son choix sur la graphie « son » et non

« sont » qui est au pluriel. C'est donc la marque du nombre qui le guide et non la nature du mot. En fait, la présence du « t » dans « sont » est perçue comme une marque du pluriel et son absence dans « son » comme la marque d'un mot au singulier, et c'est ce qui explique la raison du choix porté sur la graphie « son ». Ainsi, engagés dans une discussion avec l'enseignante, les élèves vont se prononcer sur les stratégies qui leur ont fait retenir tel ou tel choix.

- Les façons de chercher

Nous entendons analyser ici les façons de chercher solution au problème orthographique qui se pose chez les élèves. Cela nous amène à analyser quelques passages d'interactions :

-« Au nouvel an (ces, c'est, ses)à celui qui viendra le premier »

L.M : « c'est » parce que c'est le verbe

B.S : « Au nouvel an », c'est le sujet, après ça viendra le verbe parce que « c'est à lui qui ... »

L.M : parce que l'autre « ces » c'est démonstratif et l'autre « c'est » c'est le verbe

Le choix de L.M a porté sur la graphie « *c'est* », s'agissant tout simplement du verbe. B.S s'en tient parce qu'il y'a « au nouvel an » juste avant. Car pour lui "au nouvel an" tient la place du sujet au niveau de la phrase, d'où ce qui vient après ne peut s'agir que du verbe « *être* » : tel la construction classique de la phrase française => sujet + verbe. Ainsi, les arguments employés traduisent avec exactitude tout le dialogue intérieur qu'engage l'élève avec lui-même au moment d'orthographier. Sauf qu'en ANG, il émerge suite au dialogue avec les pairs. Ce qui veut dire que les ANG sont propices à l'interaction et par-là à l'émergence du dialogue intérieur que l'on engageait jusqu'ici avec soi-même.

- « depuis le drap (vers, vert) du bureau »

B.S : « vers » parce que l'autre « vert » ça exprime le « vert » qu'on boit l'eau dedans

D.B : l'autre c'est la couleur

B.S : ah oui

Ici, B.S a porté son choix de graphie sur « *vers* », la justifiant par l'emploi d'un exemple portant sur la graphie non-retenue à valeur d'argument. Ce qui signifie que si B.S a choisi une telle solution graphique, c'est parce qu'il ne peut en aucun cas employer « *vert* » dans ce contexte de phrase qui est assimilable au "*vert d'eau*". D.B apportera la précision selon laquelle « *vert* » signifie plutôt la couleur. Cet argument fera prendre justement conscience à B.S que « *vert* » signifie bel et bien cela et ceci à son plus grand étonnement : « ah oui ».

- « propre et (rapé, râper) »

L.M : « *râpé* » parce qu'il est conjugué, il n'est pas...

B.K : « *râper* » il est à l'infinitif, donc on va mettre avec « *râpé* »

L.M : s'il y'avait deux verbes, on aurait mis « *râper* »

B. K : madame, parce que l'autre verbe madame, ça vient pas, il est à l'infinitif. Mais l'autre madame, c'est un verbe, un verbe normal. Au niveau de ce passage d'interaction, les quatre élèves intervenants ont tous porté leur choix sur la graphie « *râpé* ». L. M y voit un verbe « conjugué ». Quant à B.K, voyant dans « *râper* » un verbe à l'infinitif, il a décidé de retenir la graphie « *râpé* » par simple procédé d'élimination. Par la suite L.M rappelle que s'il y'avait dans ce contexte deux phrases, deux verbes qui se suivent, dans ce cas-là on aurait opté pour « *râper* ». Enfin B.K viendra confirmer ce choix de graphie en en disant que l'autre verbe à l'infinitif, "ça vient pas" alors que « *râpé* » qui est « un verbe normal », si. Ainsi, les arguments avancés quant au choix porté sur la graphie « *râpé* » concernent aussi bien cette graphie que sa concurrente « *râper* », non retenue.

- Les façons de trouver

Concernant les stratégies orthographiques relatives aux façons de trouver, les passages d'interactions les traitant sont les suivants :

-« Rien de plus (d'où, doux) et de plus sûr »

B.S : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas ...

B.S : euh... j'ai dit : ça se dit de la même manière mais ça s'écrit pas de la même manière

B.K : ce sont des homonymes, des homonymes, oui

En ce qui concerne le choix à porter vis-à-vis des graphies « d'où » et « doux », on en dira qu'au début, il a commencé à se dessiner une notion grammaticale quant à la considération conjointe des deux mots « d'où » et « doux ». Notion grammaticale qui sera davantage précisée puisqu'on affirmera qu'il s'agit de deux mots se disant de la même manière mais ne s'écrivant pas de la même manière. Notion grammaticale approximative aussi qui, sera davantage précisée puisqu'on avancera que « d'où » et « doux » sont des homonymes. Ainsi, on débouche sur des mots grammaticaux pour des graphies discutées entre pairs.

-« Partout (où, ou) il va »

L.M : « ou » sans l'apostrophe ... parce que « ou », c'est l'endroit... c'est pas la...

B.K/ B.S/ L.M/ D.B/ F.S / Z.A : pas accent

B.K : parce que y'a « ou » qui désigne la conjonction de coordination et « où » qui désigne l'endroit

B.S : « où » parce que il désigne partout ... « où », le lieu

Pour annoncer son choix quant à la graphie retenue, L.M s'exprime sur cette dernière par l'emploi d'un mot grammatical « sans l'apostrophe ». suite à cela, le groupe d'élèves ne se tiendra pas au même mot grammatical « apostrophe » mais plutôt « accent » pour dire que c'est le « ou » sans accent qui doit être retenu. Par la suite, B.K voyant dans le « ou » « une conjonction de coordination » et dans « où » « l'endroit », il justifiera le choix de tout son groupe en usant des mots grammaticaux à valeur d'arguments. Et même si les élèves ne semblent pas avoir réussi à investir leurs discours de mots grammaticaux adéquats, ils ont réussi toutefois à trouver solution au problème qui se pose et surtout à exprimer la raison d'un tel choix en l'investissant d'un métalangage à valeur d'arguments qui leur est propre.

- Les façons de contredire

- « Les traits de (son, sont) visage impassible »

B.K/ D.B : « son »

B.S : parce que singulier

ENS : qu'est-ce qui est au singulier ?

B.S : les traits ... ah!... « sont »

B.K : ah non madame, on prend « son » parce que les traits de « son » (en désignait sa personne par le doigt) "son visage". C'est pas...

B.S : possessif

Dans un premier temps, B.K et D.B voyant dans « son » la marque du singulier décident d'y porter leur choix. Mais par la suite et après interaction avec la personne de l'enseignante, l'un de ces deux élèves (B.K) se contredira lui-même par rapport à « traits » et décide aussitôt de porter son choix sur « sont », car comportant la marque du pluriel aussi. C'est que l'élève et suite au dialogue engagé concernant son choix de graphie, peut revenir sur ce dernier en faisant savoir à son grand étonnement : « ah! » que c'est cette solution qu'il fallait adopter dès le départ. Toutefois, la suite du dialogue concernant ce point grammatical prendra une autre tournure, puisqu'il sera enfin décidé de retenir la graphie « son ». Et même si c'est la décision d'une minorité d'élèves, le silence affiché de la part d'autres élèves, sera perçu comme un signe d'accord avec le choix de la graphie « son » retenue.

- « (On, ont) ne (pouvaient, pouvait) pas savoir »
L.M/ D.B/ B.S/ B.K : « on » sans « t »
L.M : ça suit la phrase, parce qu'elle est au singulier
ENS : ça suit la phrase précédente ?
B.K : ah non...c'est « ont », c'est "nous" madame qu' "ont ne pouvaient pas s'il était "vieux". Donc, on va mettre « ont »
B.S : moi je dis sans « t » parce que ça suit au singulier
B.K : « on » sans « t »
ENS : donc, vous gardez ?
B.K : « on » sans « t »

Dans un premier temps un groupe d'élèves composé de L.M, D.B, B.S, et B.K fait savoir qu'il porte son choix sur la graphie « *on* » parce que comme l'a avancé L.M, c'est tout comme "*la phrase*". Par la suite, ce même élève se contredira lui-même, décidant ainsi de reporter son choix sur la graphie « *ont* » parce que c'est comme s'il s'agissait d'un "*nous*" dans ce contexte de phrase. Toutefois, après l'intervention de B.S, B.K va revenir à son premier choix et le maintenir cette fois-ci, trouvant la justification quant à ce choix dans les contre-arguments avancés par ses pairs. Ainsi, l'interaction avec la personne de l'enseignante a permis à l'élève de revoir sa première proposition de graphie puis de le reporter une troisième fois sur une dernière solution graphique.

Ainsi, concernant leur façon de poser un problème orthographique, les élèves le font généralement en épelant le mot posant problème tout comme leur enseignante 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.

3.3. Le test-final

Nous avons fait succéder les ANG par un test-final afin de vérifier si les élèves ont progressé sur les zones orthographiques leur posant problème après leur confrontation aux ANG. En effet, la confrontation des résultats du pré-test à ceux du post-test atteste qu'après leur confrontation aux ANG, les élèves ont progressé sur quatre points grammaticaux car leurs erreurs y ont largement diminué. Ces zones concernent :

- le [e] en fin de verbe : les élèves ont ici progressé en passant de 25 erreurs initiales lors du pré-test à 12 erreurs lors du test-final.
- le [ə] en fin de verbe : à ce niveau-là, les élèves ont largement progressé, puisque des 17 erreurs recensées lors du pré-test, ils sont passés à 01 erreur seulement au test-final.
- le [e] en fin de mot : avec un nombre d'erreurs initial de 05, les élèves sont passés à 02 erreurs lors du test-final.
- les logogrammes grammaticaux : ici, les élèves ayant accumulé 17 erreurs lors du pré-test sont passés à 07 lors du test-final.

Malgré d'indéniables progrès, les élèves n'ont pas tout à fait dépassé le niveau de production fautive quant aux différentes façons d'écrire le son [i] en fin de mot ou verbe, par exemple : « petits » dans « petits morceaux » ainsi que les différentes façons d'écrire le son [ə] en fin de mot, par exemple : « froide » dans « de l'eau froide ». Ainsi et en ce qui concerne le [i] en fin de mot ou verbe : avec un total de 04 erreurs initiales lors du pré-test, les élèves sont passés à 05 erreurs lors du test-final. De même pour les différentes façons d'écrire le son [ə] en fin de mot, où les élèves ont accumulé un total de 02 erreurs lors du pré-test contre 03 erreurs lors du test-final. On dira que dans leur "non-progressions" (zones d'erreurs ou de résistance), les principaux niveaux affectés sont ceux des morphogrammes grammaticaux, en ce qui concerne la terminaison des mots ou leur accord qui peut ainsi provenir d'une difficulté particulière à entendre les sons muets en fin de mot ou phrase. Ces non-progressions vu leur petit nombre et leur origine profonde sont plutôt des zones d'indécision du savoir orthographique que de vraies stagnations. En tout cas, elles sont loin de contrebalancer les progrès constatés, qui prouvent ainsi l'efficacité du passage par les ANG et habitude de l'activité dialogale.

Pour pouvoir juger si les élèves ont réussi à intégrer un dialogue intérieur lors de ce test-final et ce malgré les deux zones de non-progression qui ont été révélées, nous avons tenu avec eux des entretiens directifs lesquels ont révélé 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 ».

4. Conclusion

Pour conclure et 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. En effet, l'acquisition de l'orthographe est le résultat d'une adhésion progressive et continue à la norme linguistique, c'est pourquoi la répétition et la mémorisation seules ne peuvent prendre en charge cet apprentissage. Il leur faut inconditionnellement l'apport indéniable de moyens et outils didactiques tels les ANG. Ceux-ci constituent un outil parmi tant d'autres qui permettent de passer d'un enseignement passif de l'orthographe à un enseignement actif, permettant de réfléchir sur des difficultés orthographiques par l'instauration du doute orthographique qui produit un contrôle permanent sur les graphies produites. Cela aide à instaurer un savoir-faire orthographique puisqu'il ne suffit pas de connaître la règle, il faut posséder encore un savoir-faire permettant de la mettre en œuvre.

En somme, il faut qu'il y ait raisonnement sur l'orthographe pour exercer un contrôle permanent sur les graphies qu'on produit et l'émergence de la posture notion fondamentale de doute orthographique, afin de développer chez les élèves une attitude réflexive, vis-à-vis du code écrit. Les ANG doivent donc entrer en interaction avec les outils déjà mis en circulation dans l'univers scolaire et être abordés comme un auxiliaire, non un substitut d'un enseignement explicite de l'orthographe par le maître. Toutefois, les interventions verbales sont d'un grand intérêt pour acquérir des savoir-faire sur le plan scriptural. Cela prouve que oral et écrit sont toujours liés dans les pratiques de classe et que cette relation est nécessaire pour les apprentissages des élèves. Car ce qui se verbalise et se communique aux autres s'acquiert et se retient plus facilement. Ainsi, les élèves vont apprendre à expliquer des contenus cognitifs avec leurs mots et l'enseignant apprend, en les écoutant, à mieux connaître ses élèves et leurs difficultés. Cela demande de l'écoute, de la patience et du temps mais les résultats sont positifs. En outre, les élèves apprennent par l'oral la solidarité et l'interactivité. Ils voient qu'à plusieurs on travaille et on réussit mieux que tout seuls et cela est très éducatif. Il faut donc aller vers une pédagogie active et dialoguée dans toutes les classes.

Bibliographie

- Astolfi, J-P., 1999, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF éditeur.
Barre-de Miniac, C., 1996, *Vers une didactique de l'écriture*. Louvain, De Boeck Université.
Bescherelle, 1997, *L'orthographe*, Paris, Hatier.
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 et Bessonat, D., 2001, *L'orthographe au collège*, Grenoble, CRDP.
Catach, N., 1980, *L'orthographe française*, Paris, Fernand Nathan.
Didier, J-J et Seron, M., 2004, *Manuel d'orthographe*, Louvain, De Boeck Université.
Eveleigh, H et Crinon, J., 2006, « Enseigner vraiment l'orthographe, une idée neuve ? », *Cahiers pédagogiques* : n°440, p.10, Paris, CRAP.
Gaté, J-P., 1998, *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan.
Grevisse, M., 2005. *La force de l'orthographe*, Louvain, De Boeck Université (Duculot).
Guion, J., 1978. *Apprendre l'orthographe*, Paris, Sermap- Hatier.
Haas, G., et 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 et Havre, Presses Universitaires.
Jaffré, J-P., 1992, *Didactiques de l'orthographe*, Paris, Hachette Education.
Larousse, 1995, *Orthographe, livres de bord*, Paris, Larousse.
Rispaill, M., 2002, « Oser l'oral », *Cahiers pédagogiques* : n°400, Paris, CRAP.
Warnant, L., 1996, *Orthographe et prononciation en français : les 12000 mots qui ne se prononcent pas comme ils s'écrivent*, Paris, Duculot.

Docteure Amrani Amira Khadoudja est Maîtresse de conférences - A- à l'Université 8 Mai 1945 (Algérie) où elle exerce depuis octobre 2008. Titulaire du Magistère, Doctorat ès sciences et Habilitation Universitaire en didactique du FLE, elle a participé à de

nombreuses manifestations scientifiques en Algérie, Tunisie, France et Afrique du Sud. Elle compte de nombreuses publications scientifiques à son actif axées principalement sur la variation linguistique et ses retombées didactiques sur l'apprentissage du FLE ainsi que les ressources didactiques requises pour l'acquisition d'une compétence scripturale.