



Faculty of Education
Journal of Education

*L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour
développer quelques compétences orthographiques chez les
élèves du cycle primaire*

BY

Dr. Chaïmaa Mohamed Tawfik Mohamed

Maître de conférences

Département de curricula & méthodologie

Faculté de Pédagogie – Université d'Alexandrie.

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 105594

Journal of Education – Volume (77) September, 2020

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

Résumé

Cette étude visait à investiguer l'effet des ateliers de négociation graphique (ANG) sur le développement de quelques compétences orthographiques chez quatre-vingts élèves de sixième primaire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie au cours de l'année scolaire 2019/2020. Afin d'atteindre cet objectif, la chercheuse a administré un pré-post-test sous la forme d'une dictée portant sur différents cas de l'accord du participe passé. L'analyse des données a été faite en ayant recours au test de "T" pour deux échantillons indépendants aussi bien que la taille de l'effet. Les résultats, auxquels on est parvenue, ont mis en relief qu'il ya des différences significatives au seuil de 0.05, d'une part, entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-test en faveur du groupe expérimental, et d'autre part entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test en faveur du post-test. De même, la taille de l'effet était grande pour l'ensemble des compétences orthographiques. Ainsi, nous pouvons constater le grand impact qu'exercent les ANG sur le développement de quelques compétences orthographiques chez le groupe expérimental. L'étude s'achevait par des recommandations proposant quelques pistes pédagogiques qui semblent utiles pour l'enseignement/apprentissage de l'orthographe en classe de langue.

Mots clés: compétence orthographique, orthographe grammaticale, réflexion métalinguistique, atelier de négociation orthographique, constructivisme.

استخدام ورش التفاوض الكتابي لتنمية بعض المهارات الاملائية لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية

المؤلف

د/ شيماء محمد توفيق محمد

مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية

كلية التربية - جامعة الاسكندرية

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام ورش التفاوض الكتابي في تنمية بعض مهارات الاملاء في اللغة الفرنسية لدى ٨٠ تلميذ من تلاميذ الصف السادس الابتدائي باحدى المدارس الفرانكوفونية بالاسكندرية. ففي العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، أعدت الباحثة اختبار (قبلي - بعدي) لقياس مدى تمكن هؤلاء التلاميذ من بعض مهارات الاملاء. و قد تبين من خلال استخدام اختبار "ت" لعينين مستقلتين و حساب معادلة حجم الاثر وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية و بحجم أثر عال. كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي و بحجم أثر عال. و من ثم فان ورش التفاوض الكتابي ذات تأثير ايجابي كبير على تنمية بعض المهارات الخاصة بالاملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: المهارات الاملائية، المهارات الاملائية الخاصة بقواعد اللغة، التفكير في اللغة، ورش التفاوض الكتابي، البنائية.

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères occupe une place cruciale dans un monde connu non seulement par la globalisation, mais aussi par le progrès technologique incontournable. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'apprentissage des langues est indispensable en vue de favoriser la mobilité des individus et d'assurer une communication internationale fondée sur le respect des identités aussi bien que la diversité culturelle. A cet égard, il faut souligner que pour assurer une communication orale et écrite efficace avec autrui, l'individu doit jouir de trois compétences intimement liées, en l'occurrence les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11 - 18)¹.

Il est vraisemblable que la **compétence linguistique**, qui nous intéresse dans cette étude, renvoie tant aux savoirs qu'aux savoir-faire concernant le lexique, la phonétique, la grammaire, l'orthographe, etc., ainsi que la façon d'organiser et de stocker ces connaissances en mémoire en vue de s'en servir en fonction des situations. En fait, avoir une compétence orthographique, en langue étrangère en général et en français en particulier, constitue une pierre angulaire au sein des processus de lecture et d'écriture indéniable afin de garantir la communication avec les autres. De surcroît, cette compétence orthographique en langue française est fondamentale pour la réussite scolaire des élèves dans les écoles francophones. C'est pourquoi cette compétence fait partie des soucis des enseignants de français et des parents.

Néanmoins, tout au long des vingt dernières années, maintes études telles que les études de Morin (2002), Hafez (2006), Morenval (2015), Bonnal (2016), Sautot (2016 a) et Gaafar (2019), ont mis l'accent sur la faiblesse du niveau orthographique des élèves qui apprennent le français soit en tant que langue étrangère, soit en tant que langue maternelle. Ce qui a mené de nombreux pédagogues et chercheurs à s'interroger, d'une part, sur les difficultés inhérentes en l'orthographe de la langue française et d'autre part sur les pratiques pédagogiques utilisées pour l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe. En effet, l'orthographe de la langue française est considérée comme l'une des orthographes européennes les plus difficiles à apprendre (Brissaud, 2011, p. 207) car elle ne se réduit pas à une simple transcription de l'oral. Dans

¹La chercheuse a cité les références, au sein de cette étude et dans la liste bibliographique, en fonction des normes de l'Association Américaine de Psychologie, sixième édition.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer

la plupart du temps, cette orthographe est enseignée par l'intermédiaire des pratiques traditionnelles qui marginalisent l'élève en réduisant son rôle à la simple réception des connaissances ou des règles orthographiques présentées d'une manière explicite. Avec de telles pratiques, l'élève sera inapte de retenir ces connaissances, pour une longue période, ou de s'en servir ultérieurement dans diverses situations.

C'est pourquoi, il s'avère important d'avoir recours à des pratiques innovantes qui mettent l'élève au cœur du processus d'apprentissage et qui peuvent l'aider à mieux retenir l'orthographe de la langue française et à l'utiliser correctement dans d'autres situations. Parmi ces pratiques, la dictée zéro faute, la phrase dictée du jour et les ateliers de négociation graphique (ANG).

L'ANG, clé de voûte dans cette étude, est une activité métalinguistique qui vise à inciter les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. L'enseignant organise et anime des ateliers qui offrent aux élèves l'opportunité de raisonner, individuellement puis collectivement, sur l'orthographe des mots qu'ils ont rédigés lors d'une dictée (Haas, 1999, p.127; Bousquet, Cogis, Ducard, Massonnet et Jaffré, 1999, p.23). Au cours des ANG, les élèves sont invités à prendre conscience et à verbaliser le cheminement cognitif qu'ils ont suivi en vue d'orthographier correctement les mots. On est donc face à une activité réflexive qui accorde une importance primordiale à l'élève dans le processus de son apprentissage de sorte qu'il puisse construire son propre savoir (Dumais, 2010, pp. 73-74) afin d'en profiter, à court et à long terme dans des contextes variés.

Dans la présente étude, la chercheuse tient à investiguer l'effet que peuvent exercer les ANG sur le développement de quelques compétences orthographiques chez les élèves de sixième primaire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie. En effet, l'importance de cette étude provient de nombreux éléments. Elle introduit une nouvelle vision, basée sur l'observation et la réflexion des élèves, pour développer des compétences en orthographe chez les élèves du cycle primaire. Cette étude permet, aussi, de développer chez les élèves la capacité de formuler des preuves plausibles afin de convaincre les autres. De même, elle suscite l'intérêt des enseignants sur l'importance d'avoir recours aux ANG pour travailler la dictée, ce qui rend le cours de dictée plus dynamique. De surcroît, la présente étude sensibilise les responsables pour prendre en considération l'importance d'utiliser de nouvelles

techniques mettant l'élève au cœur du processus de son apprentissage. Elle attire, également, leur attention pour prendre en considération la nécessité de procurer, aux enseignants de FLE, des ateliers de formation à travers lesquels ils s'entraînent à animer des ANG.

Problématique

Durant la surveillance des futurs enseignants de FLE au cours du stage pratique, la chercheuse a remarqué que les élèves du cycle primaire commettent de nombreuses erreurs au niveau orthographique. En interrogeant quelques enseignants de FLE sur le niveau orthographique de leurs élèves, ils déclaraient qu'en dépit des multiples exercices de conjugaison et des dictées travaillés en classe, les élèves affrontent constamment des difficultés au niveau de l'orthographe grammaticale lors des productions écrites et des dictées. Ils avouaient, presque tous, que, pourvu que les élèves connaissent par cœur les règles orthographiques apprises, ils sont incapables de réinvestir ces connaissances dans divers contextes.

Afin de vérifier le niveau orthographique des élèves, la chercheuse a mené une étude pilote auprès de trente élèves de sixième primaire¹ dans l'une des écoles francophones à Alexandrie. Cette étude pilote a pris la forme d'une dictée dont les phrases abordaient des règles orthographiques que les élèves ont déjà apprises et qui constituent, selon de nombreuses études, telle que l'étude de Hafez (2006), des difficultés pour la majorité des élèves, à savoir les homophones grammaticaux, le pluriel des substantifs et des adjectifs, l'accord du participe passé. Les résultats de cette étude pilote ont mis en évidence que 20% des élèves ont commis des erreurs portant sur les homophones grammaticaux (leur/ leurs, ce/ se et ces/ ses). 10% des élèves ont fait des erreurs concernant le pluriel des substantifs et des adjectifs. Tandis que 70% des élèves ont commis des erreurs qui se rapportent essentiellement à l'accord du participe passé tant avec les verbes pronominaux qu'avec les auxiliaires avoir et être.

De ce qui précède, on dénote la faiblesse du niveau orthographique des élèves du cycle primaire en ce qui concerne l'accord du participe passé. Ceci renvoie probablement aux pratiques typiquement traditionnelles qu'utilisent les enseignants en travaillant l'orthographe.

¹ Ces élèves ne font pas partie de l'échantillon de l'étude.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer

Ces pratiques réduisent le rôle de l'élève à la simple mémorisation des règles orthographiques sans lui donner l'opportunité de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Dans la présente étude, la chercheuse tient à détecter l'impact des ANG, en tant que dispositif pédagogique non traditionnel, sur le développement des compétences orthographiques des élèves du cycle primaire.

On peut formuler cette problématique à partir des questions suivantes:

1. A quel niveau les élèves du cycle primaire maîtrisent-ils les compétences orthographiques prédéterminées?
2. Quel est l'effet des ANG sur le développement de quelques compétences orthographiques chez les élèves du cycle primaire?

Objectifs de l'étude

L'étude actuelle vise à investiguer l'effet des ANG sur le développement de quelques compétences orthographiques chez les élèves du cycle primaire dans l'une des écoles francophones.

Délimites de l'étude

Il s'agit de/du/ d':

1. Quatre-vingts élèves en sixième primaire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie.
2. Des compétences en orthographe grammaticale qui concerne l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux aussi bien que les auxiliaires avoir et être.
3. Le premier semestre de l'année scolaire 2019/2020.

Hypothèses de l'étude

1. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-test portant sur quelques compétences orthographiques en faveur du groupe expérimental.
2. Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test portant sur quelques compétences orthographiques en faveur du post-test.

Terminologie de l'étude

Dans le cadre de cette étude, la chercheuse définit la compétence orthographique et l'ANG comme suit:

- **La compétence orthographique:** C'est la capacité de l'élève de sixième primaire à se servir de ses connaissances orthographiques pour accorder correctement le participe passé, formé soit avec les

verbes pronominaux, soit avec les auxiliaires avoir ou être, en fonction du contexte.

- **L'ANG:** C'est une activité qui réclame la réflexion de l'élève, en interaction avec ses collègues, sur l'orthographe des mots écrits lors d'une dictée. Chaque élève est invité à verbaliser ses réflexions métalinguistiques et à écouter celles de ses copains. Enfin, ils adoptent, tous, un raisonnement plausible concernant le choix orthographique effectué. L'enseignant intervient enfin pour discuter autour des dictées produites par les différents groupes et pour aboutir à une dictée correcte.

Cadre théorique

L'orthographe constitue la pierre angulaire du processus d'enseignement/apprentissage des langues en général et celui de la langue française en particulier. A titre d'illustration, pour comprendre ce qui est lu et pour communiquer les idées et les sentiments, par écrit, avec les autres, on a besoin d'avoir une compétence orthographique. Celle-ci n'est, en fait, que le fruit d'une persévérance et d'un travail assidu qui peut durer de longues années. C'est pourquoi des chaires et des sociétés savantes ont été créées et des colloques se tiennent afin de mettre en relief la nature de l'orthographe et les particularités qui distinguent l'orthographe de la langue française des autres langues, ce qui pourra faciliter la tâche à tout usager de cette langue.

Définitions

Dans ce qui suit, la chercheuse présentera un bilan ou une esquisse de quelques-unes des définitions portant sur l'orthographe car une recension exhaustive de celles-ci ne convient pas au but ultime de la présente étude.

D'un point de vue étymologique, le mot "orthographe" est d'origine grecque; il se compose de deux mots: "ortho", qui signifie droit ou correct, et "graphie" qui renvoie à la notion d'art et d'écriture. L'orthographe est donc l'art d'écrire correctement (Liaudet, 2015, p.9). D'après Le Robert Micro Poche (1997: 881), l'orthographe est un substantif féminin désignant la façon d'écrire correctement les différents mots d'une langue. D'ailleurs, selon Catach (2005, p.16) et Cogis (2011, p.54), l'orthographe représente la capacité de l'individu à écrire les sons et les mots d'une langue, en concordance avec le système de transcription graphique utilisé à une époque donnée. Fayol et Jaffré (2008), de leurs côtés, déclarent que l'orthographe est un ensemble de

procédés graphiques qui représentent le langage aussi bien que les unités linguistiques de base, à savoir les phonèmes et les syllabes.

De ce qui précède, on constate que l'orthographe désigne la manière d'écrire, correctement, les sons et les mots d'une langue en conformité avec le système de transcription graphique en usage. Aussi, il faut bien noter que l'orthographe est un système régi de règles créées et évoluées au fil des années. En d'autres termes, l'orthographe d'un mot peut subir des changements d'une époque à l'autre. L'exemple le plus flagrant est le mot "tête" qui était auparavant "teste".

Principes de l'orthographe

Considérée comme plurisystème, l'orthographe de la langue française est fondée essentiellement sur quatre principes, en l'occurrence, les principes morphogrammique, phonogrammique, logogrammique et étymologique (Cordary, 2010, p.78; Plisson, 2010, p.35). Voici une présentation de chacun de ces principes. Pour le principe **morphogrammique**, il joue un rôle prépondérant à faciliter l'accès au sens des mots via deux types de morphogrammes, à savoir les morphogrammes lexicaux (radical, préfixe et suffixe) et les morphogrammes grammaticaux (marque du pluriel, du genre, marque verbale, etc.) (Bonnal, 2016, p.19).

Quant au principe **phonogrammique** (phonographique), il concerne la correspondance entre les unités de l'oral (les phonèmes) et les unités de l'écrit (les graphèmes). En effet, la langue française renferme 36 phonèmes qui sont transcrits par plus de 120 graphèmes. C'est pourquoi la langue française est considérée comme difficile et opaque, ce qui n'est plus le cas dans des langues telles que l'italien et le finnois. Ces dernières sont conçues comme transparentes vu que chaque phonème est représenté par un seul graphème (Duccard, Honvault et Jaffré, 1995, p.23; Mout, 2006, p. 19; Fayol et Jaffré, 2008, p.86; Marin, Lavoie et Sirois, 2015, pp. 79- 80; Sanguin-Bruckert et Sanguin-Bruckert, 2015, p.39).

En ce qui concerne le **principe logogrammique**, il renvoie aux homonymes qui sont très fréquents en langue française. Ceux-ci se subdivisent en homonymes lexicaux tels que "mer et mère" et homonymes grammaticaux comme "son et sont" (Morin, 2002, p.17).

Pour le **principe étymologique**, il se réfère à des lettres (telles que la double consonne, le h et le y) qui n'ont aucune fonction réelle actuellement, mais qui font allusion aux mots ayant des origines latines

ou grecques. L'exemple le plus flagrant est la lettre "y" dans le mot "acronyme (Cogis, 2005, pp. 37-53; Tissot, 2017, pp. 11-12).

Ainsi, on peut constater que l'imbrication des principes mentionnés ci-dessus, est à l'origine de la complexité de la langue française. C'est pourquoi l'orthographe française est une source majeure des difficultés rencontrées par un grand nombre d'élèves. Ceci paraît évident tant pour les locuteurs natifs de la langue française, comme l'a montré l'étude de Fairon et Simon (2009) que pour les locuteurs non-natifs de cette langue d'après les études de Farag (2008), Abourid (2015) aussi bien que Talbi et Legros (2017).

Il faut bien souligner, d'emblée, que jouir d'une compétence orthographique n'est pas une tâche facile qui se limite à la simple transcription phonétique des mots prononcés. Par contre, c'est une tâche complexe qui exige la vigilance de l'élève en prenant en considération l'enchevêtrement des principes mentionnés ci-dessus dans un contexte donné (Bézu, 2009, p. 5; Angoujard, 2013, p.34; Lacroux, 2014, p.3).

Orthographe lexicale versus orthographe grammaticale

L'orthographe comporte deux principaux types, à savoir l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. Premièrement, **l'orthographe lexicale**, celle-ci renvoie à toutes les graphies imposées par les conventions linguistiques et qui n'ont aucun rapport avec les règles d'accord (Simard, 1995, p.145; Manesse, Cogis, Dorgans, et Taller, 2007, p. 250). Autrement dit, l'orthographe lexicale désigne les mots tels qu'ils figurent dans les dictionnaires. Il est vraisemblable que ce type d'orthographe se rapporte à tous les éléments de l'orthographe plurisystème de la langue française, à savoir les morphogrammes lexicaux, les phonogrammes, les logogrammes aussi bien que les lettres étymologiques, à l'exception des morphogrammes grammaticaux (Duchesne et Piron, 2015). A cet égard, Mayard (2007, pp. 27- 30) souligne qu'en situation de production écrite, l'élève fait continuellement appel à sa mémoire visuelle afin de retrouver la représentation graphique du terme voulu.

Deuxièmement, **l'orthographe grammaticale** (orthographe de règle), elle se rapporte à la façon de rédiger les mots à la lueur des variations en genre et en nombre, de la conjugaison des verbes ainsi que les phénomènes d'accord. En d'autres mots, ce type d'orthographe se réfère aux morphogrammes grammaticaux ainsi que l'application des règles d'accord. L'élève doit donc avoir recours non seulement à ses

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

connaissances déclaratives mais aussi à ses connaissances procédurales et conditionnelles autour de la grammaire en vue d'écrire les mots correctement (Nadeau, 1995, pp. 283- 284; Manesse et al., 2007, p. 250; Mayard, 2007, p. 26; Sahli et Souny-Benchimol, 2012, p.11).

Dans ce cadre, il est à noter que de nombreuses études ont prouvé que la plupart des erreurs, que commettent les enfants et les adultes français au niveau de l'orthographe, sont de type grammatical (Chervel, 2006; Totereau, Brissaud, Reilhac et Bosse, 2013; Boisvert, 2015; Maynard, Brissaud et Armand, 2018). C'est pourquoi Manesse et al. (2007) ont assuré, suite à une étude longitudinale accomplie auprès des élèves français de la cinquième primaire jusqu'à la troisième année du secondaire entre 1987 et 2005, que les erreurs en orthographe grammaticale sont à l'origine de la faiblesse des élèves en ce qui concerne la performance orthographique.

Il est à souligner que la déficience au niveau de l'orthographe grammaticale semble plus sévère chez les élèves qui apprennent le français en tant que langue étrangère (Lefrançois, Lauzier, Iazure et Claing, 2005; Escoubas-Benveniste et Di Domenico, 2017; Abu-Laila, 2019; Gaafar, 2019). Ainsi, l'orthographe grammaticale constitue une pierre d'achoppement importante dans le parcours du développement de la compétence orthographique des élèves apprenant le français en tant que langue maternelle ou langue étrangère (Maynard, Brissaud et Armand, 2018, p. 2).

Selon de nombreuses études, la faiblesse des élèves en orthographe en général et en orthographe grammaticale en particulier, renvoie principalement aux méthodes traditionnelles mises en œuvre lors de l'enseignement de l'orthographe. Il s'avère donc indispensable de s'éloigner des manières traditionnelles basées sur la répétition des règles mémorisées en faveur d'autres plus modernes. A cet égard, de multiples recherches en didactique de l'orthographe ont mis l'accent sur la place centrale que doit occuper l'élève dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'orthographe. Celui-ci n'est plus un simple réceptacle des connaissances transmises par l'enseignant. En revanche, il est invité à observer, réfléchir, découvrir et construire son apprentissage via les différentes situations élaborées par son enseignant (Pelletier et Le Deun, 2005, p.40; Drouard, 2009, p.31; Chiss et David, 2011, pp.185- 200; Liaudet, 2015, p.193; Morenval, 2015, p.11).

Dans cette optique, Talpin (2006, p.4) affirme qu'une conscience métalinguistique doit sous-tendre l'apprentissage de l'orthographe; il s'agit de développer chez l'élève une posture réflexive sur la langue, ce qui lui permet d'identifier les différents fonctionnements linguistiques et de s'en servir d'une manière adéquate dans les diverses situations d'expression écrite. En effet, cette attitude réflexive sur la langue afin de décrire sa nature, sa structure ainsi que son fonctionnement (Gombert, 1990, p. 11; Mauroux, 2018, p.97) est assurée par le biais de l'atelier de négociation graphique (ANG).

L'atelier de négociation graphique (l'ANG)

L'ANG est un dispositif pédagogique qui a vu le jour, dans les années quatre-vingt dix du siècle précédent, grâce aux travaux de Haas et Lorrot. Ceux-ci ont prouvé que ce dispositif permet aux élèves, en interaction avec leurs copains, d'adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers ainsi que leur manipulation. Les élèves sont invités à verbaliser leurs réflexions autour de la langue, à écouter celles de leurs copains, puis à opter pour des choix d'accords grammaticaux raisonnés (Haas et Lorrot, 1996, p.168; Brissaud et Cogis, 2012, p.63).

De ce qui précède, force est de constater que, d'un côté, l'ANG est une activité à travers laquelle l'élève réfléchit avec ses copains sur l'orthographe des mots écrits au cours d'une dictée. En vue de parvenir à la graphie correcte des différents mots de la dictée en question, les élèves expriment oralement leurs réflexions là-dessus tout en mettant en œuvre l'ensemble des connaissances grammaticales et orthographiques qu'ils possèdent. L'ANG offre, ainsi, aux élèves l'opportunité de transformer les connaissances déclaratives qu'ils possèdent en des connaissances procédurales à la lueur de la dictée concernée. Les élèves adoptent, tous, finalement un raisonnement logique concernant leur choix orthographique.

D'un autre côté, il est vraisemblable que le point de départ des ANG est les connaissances orthographiques déjà construites dans le cerveau de l'élève et que son but ultime est de confirmer ces connaissances ou de les modifier et de les reconstruire à la lueur des interactions avec les pairs et l'enseignant. Ce qui peut avoir un impact positif sur la performance orthographique des élèves.

Fondement théorique

Evidemment, les ANG émergent d'une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage qui s'oppose complètement au behaviorisme qui réduit l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. Le socioconstructivisme, quant à lui, il part du postulat que l'apprentissage n'est qu'une construction active de connaissances. Celles-ci ne sont pas donc transmissibles de l'enseignant vers les élèves. Elles sont, néanmoins, construites et négociées par l'intermédiaire des interactions sociales avec les pairs et l'enseignant. En ce sens, l'apprentissage est un parcours qui exige l'engagement actif et continu de l'élève afin de construire ou de reconstruire des concepts et des représentations suite à la confrontation de ses connaissances préalables avec celles d'autrui (Lundgren-Cayrol, 2001, p10; Paquette, 2002, p. 33; Lafortune, Bélanger, Lachapelle et Millot, 2006, p.28; Maxiotra, 2007, p. 48; Sautot, 2016 b, p. 6; Sautot, 2017).

Voici deux principes fondateurs du socioconstructivisme et qui sous-tendent les ANG, à savoir la situation-problème ainsi que le travail en groupe. En ce qui concerne la situation-problème: ce principe renvoie aux activités scolaires (langagières dans cette étude) mettant l'élève face à un problème (orthographique) à résoudre collectivement. Ce qui joue un rôle prépondérant à éveiller la curiosité des élèves sur le fonctionnement de la langue (Talpin, 2006, p.22).

Quant au deuxième principe concernant les interactions sociales; celles-ci s'avèrent utiles à favoriser le développement cognitif des élèves via des activités réflexives sur la langue et ses usages. Vygotsky, l'un des pionniers du socioconstructivisme, affirme que la confrontation des idées entre les pairs est indispensable pour la construction et la structuration des savoirs. Ce qui offrira aux élèves l'opportunité de réfléchir d'une manière de plus en plus autonome (Talpin, 2006, p.7; Cordary, 2010, p.79). Ainsi, les ANG jouent un rôle décisif dans la construction de l'élève de ses propres connaissances, élément crucial du processus d'apprentissage.

Déroulement

Un ANG se déroule selon les étapes suivantes. Tout d'abord, l'enseignant dicte un court texte à ses élèves. Divisés en groupes de trois à cinq, les élèves comparent leurs dictées tout en soulignant les mots qui ne sont pas écrits de la même manière. Ils discutent et négocient ensemble et chacun d'entre eux essaye de justifier l'orthographe qu'il a

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

adoptée. Suite à cette discussion, ils aboutissent, en commun, à une dictée qu'ils estiment correcte. Puis, l'enseignant affiche les dictées des différents groupes de sorte qu'ils puissent confronter les différentes graphies produites. A ce stade, l'enseignant demande, à chaque groupe, de donner des justifications plausibles pour le ou les mot(s) écrit(s) différemment. Cette activité s'achève par la présentation de l'enseignant du texte correctement orthographié et une récapitulation des règles orthographiques mises en œuvre lors de la dictée. (Lachaud-Beauchene, 2006, p.12; Dumais, 2010, p.74; Schillings et Neuberg, 2012, p.107).

Il s'avère clairement qu'au cours d'un ANG, l'enseignant doit jouir d'une neutralité active face aux discussions entre les élèves. Son rôle consiste ainsi à moduler et à relancer les échanges au sein du groupe et entre les différents groupes. Il paraphrase les idées des élèves tout en les incitant à la discussion sans leur apporter rapidement la solution (Talpin, 2006, p.5). Ce sens est élucidé par Cogis (2005, p.289) qui avoue que *"C'est donc bien l'enseignant qui détient la clé pour amener ses élèves à s'engager dans l'activité, en ne faisant pas de la norme et du rappel des règles des arguments d'autorité, dont l'invocation suffit à clore la discussion, mais, au contraire en permettant au débat de s'instaurer autour des conceptions orthographiques de chacun"*.

De ce qui précède, il est indéniable qu'avec les ANG, le rôle de l'enseignant a connu un nouvel essor. L'enseignant devient accompagnateur, médiateur et animateur des groupes. Son rôle devient donc de plus en plus important puisque tous les échanges et les réflexions sur le fonctionnement de la langue, au sein du ou des groupe (s) sont faits sous sa tutelle. Ainsi, son rôle n'est pas réduit à la simple notation des dictées et la correction des termes mal orthographiés comme c'est le cas dans la dictée traditionnelle.

Les ANG et la compétence métagraphique

Il est vraisemblable qu'on ne peut pas évoquer le rapport entre les ANG et la compétence métagraphique sans faire allusion à la conscience métalinguistique qui sous-tend cette dernière. Vers la fin du siècle précédent, de nombreux pédagogues ont prôné pour une prise de conscience métalinguistique lors de l'apprentissage d'une langue. Il s'agit d'inviter l'élève à réfléchir sur la langue apprise et à analyser consciemment ses structures linguistiques (Jin-Ok, 1999; Langevin, 2009, p.62). Selon Griggs (2003, pp.53-54), cette focalisation sur la

langue garantit l'amélioration de la compréhension des spécificités de la langue aussi bien que l'appropriation des savoir-faire langagiers.

Lorsque cette conscience porte exclusivement sur l'orthographe de la langue, il s'agit donc d'une conscience métagraphique. Celle-ci est mise en évidence par l'intermédiaire d'activités fondées essentiellement sur la réflexion approfondie des élèves sur l'orthographe des mots. Durant ces activités, les élèves témoignent d'une compétence métagraphique à travers laquelle chacun d'entre eux verbalise l'ensemble de ses activités mentales afin d'explicitier les raisonnements de son choix orthographique (Morin, 2002, p.59; David et Dappe, 2013, p.108). Cette verbalisation reflète donc par excellence le cheminement cognitif qu'adoptent les élèves afin de trouver la graphie correcte d'un mot (Jaffré, 1995, p.108; Cordary, 2010, p.79; Boisvert, 2015, p.9). Ce qui permet aux élèves, lors d'un échange avec les pairs, de mieux appréhender l'orthographe aussi bien que son fonctionnement.

Atouts des ANG

De nombreuses études ont mis en relief l'importance majeure de l'utilisation des ANG dans le processus d'enseignement/apprentissage des règles orthographiques tant pour les élèves que pour l'enseignant.

Pour les élèves, les ANG garantissent leur engagement et leur participation lors des discussions au sein du groupe ou avec les différents groupes. En effet, les ANG permettent aux élèves et en particulier les plus timides de réfléchir sur la langue, de s'exprimer et de formuler des jugements sans rien craindre. Ce qui contribue non seulement à développer leurs capacités métacognitives, mais également à les aider à retenir les règles orthographiques pour de longues périodes. Ce qui influence positivement sur leurs performances au niveau de l'orthographe (Hoefflin, Cherpillod et Favrel, 2000, pp.155- 156; Lachaud-Bacheme, 2006, pp.1-3; Brissaud et Cogis, 2012, p.64; Tourmeau, 2012, p.5).

De surcroît, les séances des ANG offrent aux élèves la chance de prendre conscience de leurs propres erreurs. Celles-ci sont perçues en tant que "moteur d'apprentissage" puisqu'elles constituent le point de départ des discussions entre les élèves (Parent, 2018, p.8). Au cours d'un échange avec les pairs, les élèves verbalisent leurs représentations mentales autour des règles grammaticales et orthographiques mises en pratique lors de la dictée. Par conséquent, ils seront aptes à découvrir les règles bien comprises et bien utilisées en fonction du contexte et celles qui sont mal comprises et qui méritent d'être réappries. Ce qui leur

permet de déconstruire leurs fausses représentations orthographiques puis les reconstruire. On peut donc constater que les ANG jouent un rôle prépondérant à développer, chez les élèves, l'autonomie de la réflexion ainsi que les habitudes d'autocorrection (Cogis, 2005, p.288; Dumais, 2010, p.74; Brissaud et Cogis, 2012, p. 64).

D'ailleurs, il faut bien noter que, grâce aux discussions avec leurs copains et aux argumentations qu'ils formulent au cours des ANG, les élèves apprennent à élaborer des stratégies utiles pour les différents problèmes orthographiques qu'ils peuvent rencontrer ultérieurement. (Massonnet, 1998, p. 232; Tissot, pp.16-17). Ainsi, dans le cadre des ANG, le cours est focalisé sur la capacité de l'élève à réfléchir et à profiter de son expérience et de ses échanges avec les autres. Ce qui l'aide à trouver les stratégies censées résoudre les problèmes orthographiques affrontés loin de la mémorisation et du par cœur. En conséquence, le cours sera de plus en plus dynamique et motivant.

Quant à l'enseignant, les ANG s'avèrent bénéfiques pour lui aussi. Il est évident que lorsque les élèves verbalisent la raison pour laquelle ils ont accordé le mot de telle ou telle manière, l'enseignant devient de plus en plus conscient de leurs difficultés et de leurs raisonnements erronés qui doivent être corrigés (Dumais, 2010, pp. 74-75; Wilkinson et Nadeau, 2010, p.71; Schillings et Neuberg, 2012, p.107), ce qui ne peut pas se réaliser au cours d'une dictée traditionnelle. Ainsi, l'enseignant sera apte de choisir, par conséquent, des pistes d'interventions pédagogiques adéquates aux besoins de ses élèves.

Méthodologie de l'étude

La chercheuse a opté pour la méthode quasi-expérimentale sur deux groupes: un groupe expérimental et un groupe témoin. En effet, l'usage de la méthode quasi-expérimentale, succédée d'une interprétation quantitative (statistique) et qualitative des résultats auxquels nous sommes parvenus, nous a permis d'investiguer l'impact qu'exercent les ANG (variable indépendante) sur le développement de quelques compétences orthographiques (variable dépendante) chez les élèves de sixième primaire dans une école francophone. Cette partie de l'étude renferme les sous - parties suivantes:

- 1. L'échantillon:** L'échantillon de la présente étude se compose de deux groupes: expérimental et témoin parmi les élèves de sixième primaire dans une école francophone à Alexandrie. Chaque groupe est constitué de quarante élèves. Donc, l'échantillon est composé de

quatre-vingts élèves; ce sont eux qui ont passé le pré-post-test et qui ont assisté à tous les cours travaillés soit avec la méthode traditionnelle (le groupe témoin), soit avec les ANG (le groupe expérimental).

2. Elaboration du programme de l'étude: En vue de développer quelques compétences orthographiques chez les élèves de sixième primaire, la chercheuse a élaboré un programme basé sur l'usage des ANG. Ce programme renferme un livre adressé aux élèves représentant le groupe expérimental, et un guide d'enseignants.

a. Le livre de l'élève (Cf. Annexe 2): Ce livre commence par une introduction qui donne, aux élèves, une idée brève des ANG et des démarches à suivre. Dans ce livre, la chercheuse a élucidé le but ultime de cette étude, aussi bien que les objectifs à réaliser à la fin de chaque séance.

b. Le guide d'enseignants (Cf. Annexe 3): Dans l'introduction de ce guide, la chercheuse tient à familiariser l'enseignant, chargé de travailler auprès du groupe expérimental, avec la notion des ANG. Elle lui a expliqué la notion en question, son importance, ainsi que le changement des rôles de l'enseignant et de l'élève qu'elle implique. De plus, ce guide illustre pour l'enseignant l'objectif de chaque séance, la durée, les techniques d'enseignement aussi bien que le déroulement du cours en travaillant la dictée dans le cadre des ANG.

3. Outils de l'étude: La présente étude est basée sur l'usage d'un pré-post-test élaboré par la chercheuse.

Elaboration du pré-post-test

a. Objectif du pré-post-test: Il vise, dans un premier temps, à déterminer le niveau de compétences orthographiques dont jouissent tous les élèves participant à l'étude avant de travailler la dictée soit avec la méthode traditionnelle, soit avec les ANG. Dans un deuxième temps, ce pré-post-test sert, à la fin de l'expérimentation, à examiner l'effet des ANG et de la manière traditionnelle de travailler la dictée sur le développement de certaines compétences orthographiques, respectivement, chez le groupe expérimental et le groupe témoin.

b. Description du pré-post-test: Ce pré-post-test prend la forme d'un court texte (une dictée) qui se compose de 10 phrases et qui renferme au total 122 mots (Cf. Annexe 1). Cette dictée est

basée essentiellement sur l'une des difficultés majeures des élèves, à savoir l'accord du participe passé employé avec les auxiliaires avoir et être et les verbes pronominaux. D'ailleurs, la note totale de la dictée est quinze points: un point est réservé pour chaque "participe passé" orthographié correctement et zéro pour toute réponse erronée.

- c. **Passation du pré-post-test:** Le 1er octobre 2019, la chercheuse a administré le pré-post-test en question sur 35 élèves de la sixième année du primaire dans une école francophone. La passation du pré-post-test sur ce groupe d'élèves, qui n'est pas celui de l'échantillon de l'étude, a eu lieu dans le cadre d'une étude pilote qui nous a permis de mesurer la fidélité du pré-post-test et d'estimer sa validité.

Quant à la **fidélité**, la chercheuse a utilisé la formule 21 de Kuder- Richardson qui est, à la fois, adéquate à la nature du pré-post-test et qui sert à en mesurer la cohérence interne. A cet égard, Anastasi (1990, pp.122-124; Penta, Arnould et Decruynaere, 2005, p.25) affirment que l'emploi de cette formule permet de mesurer l'homogénéité interne des questions sans avoir recours ni à deux versions parallèles du même pré-post-test, ni à sa ré-application. En appliquant cette formule, on a trouvé que la fidélité est 0.75. Ce résultat met en relief que le pré-post-test jouit d'un degré acceptable de fidélité.

Or, la **validité** du test est garantie à travers la concordance entre les objectifs du pré-post-test (sous forme de dictée) et les différentes phrases qu'il renferme. De surcroît, la chercheuse a calculé la validité du pré-post-test en fonction de sa fidélité comme suit:

$$\text{La validité} = \sqrt{\text{la fidélité}}$$

$$\text{La validité} = \sqrt{0.75}$$

$$\text{La validité} = 0.87$$

A la lumière de ce résultat, on dénote que le pré-post-test est valide.

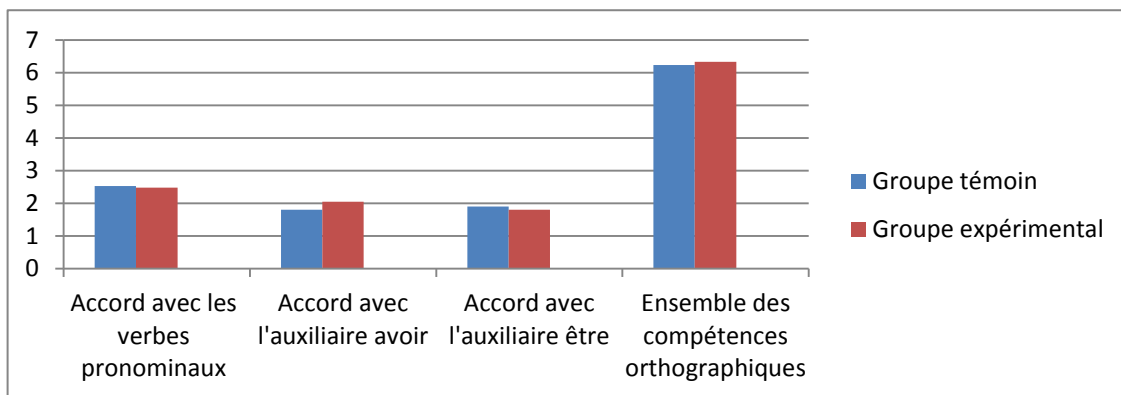
De ce qui précède, rien n'a été modifié dans le pré-post-test appliqué plus tard sur l'échantillon de l'étude.

Déroulement

(1) Application du pré-test et la présentation de ses résultats

Le 8 octobre 2019, deux groupes d'élèves de sixième primaire, dont chacun se compose de 40 élèves, ont été interrogés sur quelques compétences orthographiques par l'intermédiaire d'un pré-test. A cet égard, il faut bien noter que la chercheuse a choisi, d'une façon aléatoire, la classe qui est considérée comme groupe expérimental et celle qui est prise comme groupe témoin. De plus, il faut bien noter que la correction du pré-test, comme le post-test, est centrée uniquement sur l'accord du participe passé avec ses différents cas. En d'autres mots, seules les erreurs concernant l'accord du participe passé sont prises en compte lors de la correction.

En vue de répondre à la première question de la présente étude, concernant le niveau des élèves en compétences orthographiques, la chercheuse a calculé, à l'aide du SPSS 22, la moyenne arithmétique, l'écart-type, le test de "F" et celui de "T" pour deux échantillons indépendants pour chaque compétence orthographique prédéterminée et pour l'ensemble de ces compétences. La figure et le tableau suivants mettent l'accent sur les résultats du pré-test pour les deux groupes de l'étude.



Figure(1) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du pré-test portant sur quelques compétences orthographiques

Tableau (1)
Résultats des deux groupes de l'étude sur le pré-test¹

Les compétences orthographiques	G. expérimental		G. témoin		G. expérimental et témoin			
	\bar{X}	Ecart - type	\bar{X}	Ecart - type	"F" test	Signifi- cation	"T" test	Signifi- cation
Accord du participe passé avec les verbes pronominaux	2.48	0.784	2.53	0.554	2.635	0.109	- 0.329	0.743
Accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir	2.05	0.677	1.80	0.723	0.823	0.367	1.789	0.078
Accord du participe passé avec l'auxiliaire être	1.80	0.608	1.90	0.496	3.711	0.058	- 0.806	0.423
Ensemble des compétences	6.33	1.347	6.23	1.165	0.505	0.479	0.355	0.724

A partir de la figure et du tableau ci-dessus, on remarque la faiblesse des deux groupes en ce qui concerne les compétences orthographiques prédéterminées. Ceci paraît évident via la moyenne arithmétique des deux groupes, en ce qui concerne chacune des compétences orthographiques et l'ensemble de ces compétences. De plus, la valeur du niveau de signification de "F" est supérieure à 0.05 pour les différentes compétences orthographiques et pour le total de ces compétences chez les deux groupes de l'étude. Il s'agit donc d'une homogénéité entre les variances des deux groupes, considérée comme l'une des conditions indispensables à l'usage du test de T. Quant à la valeur du niveau de signification du test de "T", on dénote qu'elle est supérieure à 0.05. La différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin n'est pas donc statiquement significative en ce qui concerne les différentes compétences orthographiques aussi bien que l'ensemble de ces compétences.

¹Dans les tableaux de cette étude, la chercheuse a utilisé, respectivement, la lettre "G." pour Groupe(s) et le symbole \bar{x} pour la moyenne arithmétique.

(2) Déroulement des séances basées sur les ANG

Du 15 octobre 2019 jusqu'au 3 décembre 2019, dans le cadre des ANG, une série de dictées, traitant l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux et les auxiliaires avoir et être, a été travaillée auprès du groupe expérimental. Il s'agit de mettre en œuvre, une fois par semaine, une séance de 45 minutes tout au long de deux mois.

La chercheuse a expliqué à l'enseignant, qui travaille avec le groupe expérimental, l'ANG: sa définition, son importance et son déroulement tout en lui présentant le guide qui précise, d'une manière plus ou moins détaillée, les objectifs de chaque séance ainsi que les démarches à suivre en mettant en œuvre les ANG (Cf. Annexe 3). Or, la chercheuse s'était mise d'accord avec le même enseignant afin de travailler la dictée, d'une manière traditionnelle, avec les élèves de la classe qui représente le groupe témoin. Dans cette classe, le rôle de l'enseignant se limite à dicter un texte aux élèves tout en corrigeant le terme mal orthographié.

Quelques remarques autour du déroulement des séances

En assistant aux différentes séances fondées sur les ANG, la chercheuse a dénoté que vu que les élèves ne sont pas habitués à ce dispositif pédagogique, ils ont trouvé, au début des séances, quelques difficultés. Celles-ci portaient sur la verbalisation de leurs idées à propos des règles orthographiques ou à formuler des raisons valables afin de convaincre leurs pairs du choix orthographique qu'ils ont fait. Par conséquent, l'enseignant a dû intervenir à plusieurs reprises afin de les aider à réfléchir profondément sur la langue et à relancer la discussion au sein du groupe. Peu après, les élèves sont devenus de plus en plus familiarisés avec les ANG et l'intervention de l'enseignant n'a eu lieu qu'à la fin de la séance. De plus, il faut signaler que les élèves du groupe expérimental ont témoigné un grand enthousiasme en travaillant la dictée d'une manière non traditionnelle favorisant le travail collectif et la compétition entre les groupes.

De surcroît, la chercheuse a remarqué, tout au long des différentes séances, un développement de quelques compétences sociales et argumentatives chez les élèves du groupe expérimental. D'une part, les membres de chaque groupe ont collaboré et interagi ensemble afin de résoudre le ou les problème(s) orthographique(s) affronté(s). Ils travaillaient tous ensemble en vue d'atteindre un objectif commun: formuler des jugements plausibles admis par les pairs et par l'enseignant et qui mènent à une dictée sans aucune faute d'orthographe. D'autre part,

ces élèves avaient le droit de s'exprimer et d'argumenter, sans rien craindre, au sein du groupe et au cours des discussions entre les différents groupes.

(3) Application du post-test

Le 10 décembre 2019 après huit semaines de l'application des ANG avec le groupe expérimental, la chercheuse a administré le post-test qui a duré 30 minutes à l'instar du pré-test sur les deux groupes concernés. A travers l'administration du post-test, la chercheuse vise à investiguer l'impact des ANG et de la méthode traditionnelle de travailler la dictée sur le développement des compétences orthographiques chez les élèves du groupe expérimental et du groupe témoin respectivement.

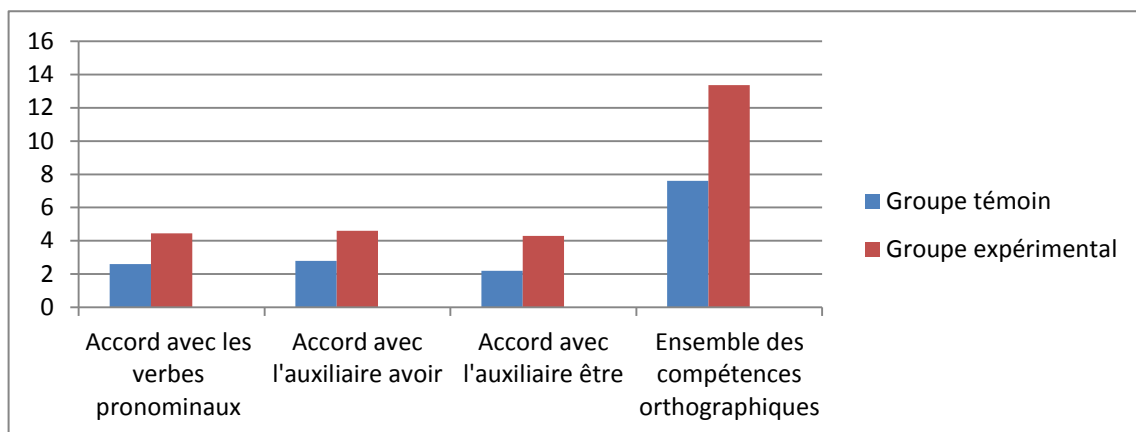
Présentation et interprétation des résultats du post-test

Afin de répondre à la deuxième question de l'étude, la chercheuse a testé les hypothèses de l'étude en ayant recours au SPSS 22.

Première hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des deux groupes: expérimental et témoin au post-test portant sur quelques compétences orthographiques en faveur du groupe expérimental.

Afin de vérifier cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type, les valeurs du test de "T" pour deux échantillons indépendants et la taille de l'effet (Eta Carré) " η^2 " pour les diverses compétences orthographiques et pour l'ensemble de ces compétences chez les deux groupes de l'étude. La figure et le tableau suivants illustrent ces résultats.



Figure(2) Les moyennes des notes des deux groupes de l'étude au cours du post-test portant sur quelques compétences orthographiques

Tableau (2)

Résultats des deux groupes de l'étude au cours du post-test

Les compétences orthographiques	G. expérimental		G. témoin		G. expérimental et témoin		
	\bar{X}	Ecart - type	\bar{X}	Ecart - type	Valeur de T	Niveau de signification	Valeur de η^2
Accord du participe passé avec les verbes pronominaux	4.45	0.504	2.60	0.545	15.758	0.000	0.76
Accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir	4.60	0.496	2.80	0.405	17.774	0.000	0.80
Accord du participe passé avec l'auxiliaire être	4.30	0.564	2.20	0.405	19.129	0.000	0.82
Ensemble de ces compétences orthographiques	13.350	0.893	7.600	1.008	27.010	0.000	0.90

A la lueur de la figure et du tableau précédents, on dénote la grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental et du groupe témoin sur les différentes compétences orthographiques que renferme le post-test. Cette différence est en faveur du groupe expérimental

Aussi, la valeur du niveau de signification de "T" est inférieure à 0.05, ce qui révèle qu'il s'agit d'une différence statistique, à un degré de liberté 78 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes des deux groupes au post-test portant sur les compétences orthographiques en faveur du groupe expérimental. En conséquence, on accepte la première hypothèse.

De plus, il s'avère clairement que la taille de l'effet " η^2 " calculée pour l'ensemble des compétences orthographiques et pour celles de l'accord du participe passé avec les auxiliaires "avoir" et "être" est grande, ce qui met l'accent sur le grand impact qu'ont exercé les ANG sur le développement de ces compétences. Cependant, il faut souligner que la taille de l'effet pour l'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir est moins grande que celle de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être. Ceci renvoie au fait que le participe passé,

conjugué avec l'auxiliaire avoir, devient variable lorsque le complément d'objet direct le précède, ce qui exige une vigilance de la part de l'élève. Celui-ci doit être très attentif pour préciser le type du complément qui précède le participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir, surtout que ce participe n'est variable que dans le cas du complément d'objet direct.

C'est pourquoi, il s'avère utile de travailler davantage, dans le cadre des ANG, des dictées abordant le participe passé avec l'auxiliaire avoir. D'ailleurs, la taille de l'effet " η^2 " calculée pour la compétence orthographique portant sur l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux est modérée. Ceci renvoie aux difficultés liées aux verbes occasionnellement pronominaux tels que les verbes "sécher et brosser". D'où paraît l'importance de travailler plus de dictées, dans le cadre des ANG, avec les élèves afin de leur attribuer l'occasion de fréquenter les différents cas des verbes pronominaux.

Deuxième hypothèse

Il y a une différence statistiquement significative au seuil de 0.05 entre les moyennes des notes des élèves du groupe expérimental au pré-test et au post-test portant sur quelques compétences orthographiques en faveur du post-test.

En vue de tester cette hypothèse, la chercheuse a calculé la moyenne arithmétique, l'écart-type et les valeurs de "T" et de " η^2 " pour les différentes compétences orthographiques aussi bien que l'ensemble de ces compétences chez le groupe expérimental au cours du pré-test et du post-test. La figure et le tableau suivants mettent en évidence ces résultats.

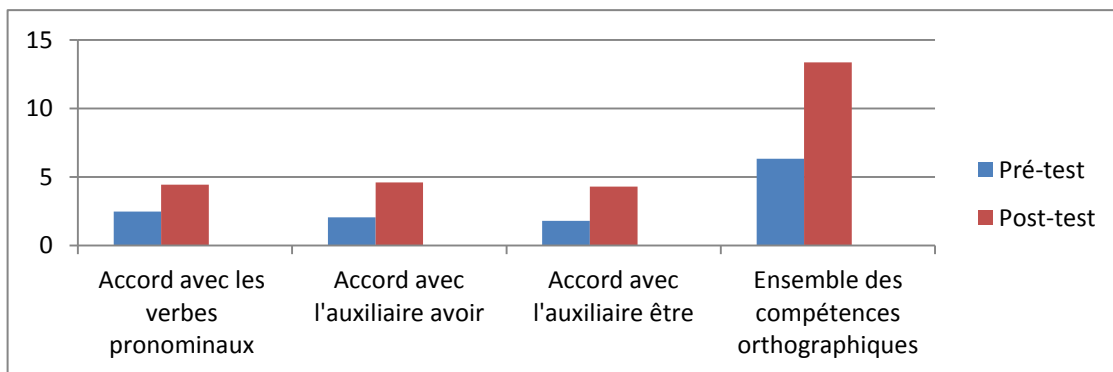


Figure (3) Les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-test et au post-test portant sur quelques compétences orthographiques

Tableau (3)
Résultats du groupe expérimental au pré-post-test

Les compétences orthographiques	Test	\bar{X}	Ecart -type	Valeur de T	Significa -tion	Valeur de "η ² "
Accord du participe passé avec les verbes pronominaux	Pré	2.48	0.784	13.403	0.000	0.82
	Post	4.45	0.504			
Accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir	Pré	2.05	0.677	19.206	0.000	0.90
	Post	4.60	0.496			
Accord du participe passé avec l'auxiliaire être	Pré	1.80	0.608	19.074	0.000	0.90
	Post	4.30	0.564			
Ensemble des compétences orthographiques	Pré	6.33	1.347	27.490	0.000	0.95
	Post	13.350	0.893			

En fonction de la figure et du tableau précédents, on constate une grande différence entre les moyennes des notes du groupe expérimental au cours du pré-test et du post-test en faveur de ce dernier.

Quant à la valeur du niveau de signification de "T", elle s'avère inférieure à 0.05. Il s'agit donc d'une différence statistiquement significative à un degré de liberté de 79 et au seuil de 0.05, entre les moyennes des notes du groupe expérimental au pré-post-test en faveur du post-test, ce qui confirme cette hypothèse. Aussi, la valeur de la taille de l'effet "η²" élucide le grand impact qu'exercent les ANG sur le développement de toutes les compétences orthographiques chez les élèves du groupe expérimental.

4. Discussion des résultats

En fonction des résultats auxquels on a abouti, on peut constater, qu'en dépit d'un nombre restreint de séances d'intervention, il s'agit d'une amélioration significative dans les performances orthographiques des élèves du groupe expérimental sur le post-test. Cette amélioration s'avère clairement surtout en comparant leurs notes non seulement à leurs au cours du pré-test, mais aussi à celles du groupe témoin lors du post-test. Les ANG ont exercé donc un impact positif considérable sur le développement des diverses compétences orthographiques des élèves du groupe expérimental. En effet, ces résultats corroborent ceux de Haas et Maurel (2009), Schillings et Neuberg (2012), Sautot (2016 a) et Tissot (2017), qui soulignent l'effet positif des ANG sur le développement des

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

compétences de l'orthographe grammaticale chez des élèves qui ont le français comme langue maternelle.

Il est incontestable que l'impact positif considérable qu'ont exercé les ANG sur le développement des diverses compétences orthographiques des élèves du groupe expérimental de notre étude est dû principalement à de nombreux éléments. Premièrement, les ANG ont développé chez les élèves une certaine prise de conscience de leurs propres idées autour des règles de l'accord du participe passé. Cette prise de conscience a été illustrée, lors des discussions entre les élèves, via la verbalisation de leurs idées et du cheminement cognitif qu'ils ont parcouru afin d'accorder correctement le participe passé. Ce qui a joué un rôle crucial à l'intériorisation de ces règles explicitement formulées aussi bien qu'un usage correct de celles-ci par la plupart des élèves.

Deuxièmement, les ANG ont accordé une importance majeure à la confrontation d'idées et à l'échange d'expériences au sein des groupes formés et entre les différents groupes. Par conséquent, les élèves étaient plus susceptibles à adopter les règles orthographiques discutées et illustrées par le groupe. Ce qui a garanti une meilleure rétention de ces règles et un emploi correct de la part de la majorité des élèves. C'est pourquoi la performance orthographique du groupe expérimental qui a travaillé avec les ANG a dépassé celle du groupe témoin où la dictée était travaillée d'une manière individuelle. D'où paraît évidente l'importance des communautés d'apprentissage non seulement pour la dictée, mais également pour les autres aspects de la langue.

Troisièmement, il est vraisemblable que l'esprit compétitif, mis au jour grâce au recours aux ANG, a rendu le cours vif, dynamique et motivant loin de l'ennui et de la monotonie du fonctionnement traditionnel de la dictée. Ce qui a permis à un bon nombre d'élèves de mieux assimiler et d'appliquer correctement les règles orthographiques abordées au cours des différentes séances basées sur les ANG.

De même, on ne peut pas nier que l'intervention de l'enseignant et la rétroaction qu'il a procurée aux élèves à la fin de chaque séance a joué un rôle prépondérant à corriger ou à confirmer davantage les règles orthographiques discutées entre les pairs. Ce qui a permis à beaucoup d'élèves de retenir ces règles et de s'en servir correctement lors du post-test.

Conclusion

Il est incontestable que le but ultime de cette étude était d'investiguer l'effet qu'exercent les ANG sur le développement de quelques compétences orthographiques chez les élèves de sixième primaire dans l'une des écoles francophones à Alexandrie. En vue d'atteindre cet objectif, la chercheuse a préparé un pré-test qui vise à identifier le niveau orthographique de quatre-vingts élèves. Aussi, la chercheuse a entraîné l'enseignant, de la classe composée de quarante élèves qui représentent le groupe expérimental de l'étude, sur la mise en œuvre des ANG durant le cours de dictée. Toutefois, ce même enseignant a travaillé la dictée d'une manière traditionnelle auprès de quarante autres élèves qui constituent le groupe témoin.

Le recours aux ANG a fait régner en classe une ambiance pleine de motivation et de compétition où les élèves étaient conviés à verbaliser leurs idées, négocier et justifier leurs choix orthographiques. Ce qui n'était pas du tout le cas dans la classe où la dictée a été travaillée traditionnellement.

L'effet des ANG, pierre angulaire dans cette étude, a été illustré par le biais d'un post-test (qui est le même que le pré-test) tout en se servant du test de "T" pour deux échantillons indépendants et de la taille de l'effet " η^2 ". Les résultats de la présente étude prouvent l'effet positif de ce dispositif pédagogique sur le développement de quelques compétences orthographiques chez les élèves de sixième primaire.

Recommandations

En fonction des résultats de l'étude, la chercheuse recommande de mener d'autres études sur l'usage des ANG, avec un plus grand nombre de sujets et pendant une année scolaire, dans le but de valider les résultats auxquels on est parvenue.

La chercheuse propose également de sensibiliser les futurs enseignants et les enseignants en cours de service aux ANG via des ateliers de formation afin de développer les compétences orthographiques de leurs élèves.

Il paraît aussi indispensable de favoriser, via des ateliers de formation, la coopération entre les enseignants de FLE et les parents des élèves qui sont au début de leur cheminement scolaire ou qui souffrent des difficultés concernant l'apprentissage de l'orthographe. Ces ateliers peuvent garantir une sorte d'harmonie entre les pratiques suivies en

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

classe et les manières utilisées à domicile pour faciliter l'apprentissage de l'orthographe lexicale et grammaticale auprès de ces élèves.

D'ailleurs, il s'avère important d'accomplir des études pour évaluer l'effet des ANG sur le développement des compétences orthographiques chez des élèves ayant des troubles d'apprentissage.

Aussi, la chercheuse suggère l'investigation de l'impact des ANG sur le développement de la conscience méta-graphique chez les élèves de divers cycles.

De plus, il paraît utile de mener d'autres études afin d'examiner l'impact qu'exercent les ANG sur le développement des compétences en orthographe lexicale chez des élèves du cycle primaire ayant le français comme première langue étrangère.

Il convient, d'emblée, de mener d'autres études en vue de vérifier l'effet des ANG sur le développement des compétences en orthographe lexicale et grammaticale chez des élèves du cycle primaire ayant le français comme deuxième langue étrangère.

De surcroît, il semble pertinent d'examiner l'effet des ANG sur le développement des compétences argumentatives chez des élèves appartenant à différents cycles.

La chercheuse propose, enfin, de mener une étude afin d'identifier l'effet qu'exercent les ANG en comparaison avec d'autres dispositifs pédagogiques tels que la dictée zéro faute ou la phrase dictée du jour sur le développement des compétences orthographiques chez les élèves du cycle primaire.

Bibliographie

1. Abourid, S. (2015). *Les erreurs dans l'acquisition de l'orthographe chez les apprenants libyens: Le cas des apprenants de l'université de Zawiya* (Mémoire de maîtrise non publié, Université de Tripoli, Tripoli, Lybie). Récupéré du site: <https://0810glnoj-1105-y-https-search-mandumah-com.mplbci.ekb.eg/Record/847064>.
2. Abu-Laila, Z. (2019). Ecrire en Français sans Faute(s): La Maîtrise de l'Orthographe Française par les étudiants Jordaniens. *Revue académique des études humaines et sociales -B/ Lettres et Langues*, 21, 3- 12
3. Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6e éd.). New York, NY: Maxwell Macmillan international.
4. Angoujard, A. (2013). *Savoir orthographier*. Paris, France: Hachette Education.
5. Bézu, P. (2009). Construction des premières compétences orthographiques: proposition d'un schéma explicatif. *Revue française de pédagogie*, 168, 5-17.
6. Boisvert, M. (2015). *Le développement de la compétence orthographique d'élèves de troisième secondaire à la suite d'une séquence d'enseignement-apprentissage portant sur la phrase dictée du jour* (Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Trois- Rivières, Canada). Récupéré du site: <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7944/1/031450595.pdf>
7. Bonnal, K. (2016). *L'orthographe telle qu'elle s'enseigne: pratiques d'enseignement de l'accord sujet verbe observées à la fin de l'école primaire*. *Linguistique* (Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse le Mirail, Toulouse II, France). Récupéré du site: https://pdfs.semanticscholar.org/8e8e/4fc0d105b582b97fec4ddd3194264f840b60.pdf?_ga=2.267323980.316085718.1586477741-519131575.1544134764.
8. Bousquet, S., Cogis, D., Ducard, D., Massonnet, J. et Jaffré, J.-P. (1999). Acquisition de l'orthographe et modes cognitifs. *Revue française de pédagogie*, 126, 23-37.
9. Brissaud, C. (2011). Didactique de l'orthographe: avancées ou piétinements? *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 149/150, 207-226. Récupéré du site: <https://pratiques.revues.org/1740>.
10. Brissaud, C. & Cogis, D. (2012). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, France: Hatier.
11. Catach, N. (2005). *L'orthographe française: Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3^e éd.). Paris, France: Armand Colin.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

12. Chervel, A. (2006): *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris, France: Retz.
13. Chiss, J.-L. et David, J. (2011). La règle orthographique: représentations, conceptions théoriques et stratégies d'apprentissage. *Le français aujourd'hui*, 185-200.
14. Cogis, D. (2005). *Pour enseigner et apprendre l'orthographe: Nouveaux enjeux – Pratiques nouvelles. Ecole/Collège*. Paris, France: Delagrave.
15. Cogis, D. (2011). Orthographe: une autre voie. Dans D. Senore (Ed.), *Mobiliser les élèves sur l'orthographe: Pratiques et repères pédagogiques* (pp. 52-62). Lyon, France: Chronique sociale.
16. Conseil de l'Europe. (2001). *Le cadre européen commun des références pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Didier. Récupéré du site: <https://www.coe.int/lang-CECR>.
17. Cordary, N. (2010). L'orthographe du participé passé: les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde, *France*, 6, 77-84.
18. David, J. et Dappe, L. (2013). Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ?, *Repères*, 47, 109- 130. Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/reperes/530>.
19. Drouard, F. (2009). *Un projet pour enseigner intelligemment l'orthographe*. Paris, France: Delagrave.
20. Duccard, D., Honvault, R. et Jaffré, J.-P. (1995). *L'orthographe en trois dimensions*. Paris, France: Nathan.
21. Duchesne, J. et Piron, S. (2015). Ecrits universitaires et orthographe grammaticale. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre (Linx)*, 72, 95-110. Récupéré du site: <https://journals.openedition.org/linx/1610>.
22. Dumais, C. (2010). Diversifier et améliorer son enseignement de la grammaire par une approche réflexive. *Québec français*, 156, 73-75.
23. Escoubas-Benveniste, M.-P. et Di Domenico, S. (2017). La dictée de français et les étudiants italophones. Analyse exploratoire des erreurs de morphologie verbale. *Bulletin VALS-ASLA*, 105, 77-94.
24. Fairon, C. et Simon, A. (2009). Informatisation d'un corpus de dictées: 40 années de pratique orthographique (1967-2008). Dans M. Willems (Ed.), *Pour l'amour des mots: Glanures lexicales, dictionnaires, grammaticales et syntaxiques. Hommage à Michèle Lenoble-Pinson* (pp. 131-154). Bruxelles, Belgique: Presses de l'Université Saint-Louis.
25. Farag, F. (2008). *L'efficacité d'un programme proposé pour développer la compréhension auditive, la prononciation et pour diminuer les erreurs d'orthographe chez les étudiants de la 1e année secondaire* (Mémoire de maîtrise non publié). Université de Tanta, Tanta, Egypte.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

26. Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris, France: Presses universitaires de France.
27. Gaafar, A. (2019). Utilisation du dispositif de la dictée pour développer les compétences orthographiques en langue française chez les élèves du cycle primaire. *Association pédagogique pour l'enseignement des langues*, 7, 1- 42.
28. Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
29. Griggs, P. (2003). A propos de l'effet de l'activité métalinguistique sur les processus de production en L2. Dans D. Véronique et F. Cicurel (Eds.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 53-65). Paris, France: Presses de la Sorbonne Nouvelle.
30. Haas, G. (1999). Les ateliers de négociation graphique: un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 20, 127-142. Récupéré du site:
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315.
31. Haas, G., Lorrot, D. (1996). De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. *Repères*, 14, 161-181. Récupéré du site:
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2200
32. Haas, G. et Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage et Pratiques*, 43, 70-80.
33. Hafez, H. (2006). Quelques activités basées sur les intelligences multiples pour développer les compétences de l'orthographe chez les élèves du cycle primaire. *Revue de la faculté de Pédagogie d'Ain Chams*, 12 (2), 81- 136.
34. Hoefflin, G., Cherpillod, A. et Favrel, J. (2000). Difficultés d'acquisition de l'orthographe et régulations métagraphiques. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 33, 145-158.
35. Jaffré, J. P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. Dans D. Ducard, R. Honvault et J. P. Jaffré (Eds.), *L'orthographe en trois dimensions* (pp. 94-158). Paris, France: Nathan.
36. Jin-Ok, K. (1999, 5 mai). *Activités et représentations métalinguistiques dans l'acquisition d'une langue étrangère*. Réunion Elca. Récupéré du site: <https://www.kimjinok.com/html/papers/elca1999.html>.
37. Lachaud-Beauchene, M.-H. (2006). *Dans quelle mesure la dictée négociée permet-elle aux élèves de faire de l'ORL?* (Mémoire de maîtrise non publié, Université de Bourgogne, Dijon, France). Récupéré du site: https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00692.pdf.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développer

- 38.Lacroux, C. (2014). *Le statut des compétences orthographiques dans le processus de sélection: Compétence technique ou savoir-être? Une étude empirique par la méthode des protocoles verbaux*. Congrès de l'AGRH, AGRH, Chester, Royaume-Uni. Récupéré du site: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01081504/document>.
- 39.Lafortune, L., Bélanger, K., Lachapelle, C. et Milot, G. (2006). La pratique réflexive dans la formation à l'enseignement: Un regard sur le socioconstructivisme, la métacognition et le jugement critique. Dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (Eds.), *L'innovation en formation à l'enseignement: Pistes de réflexion* (pp. 23-39). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- 40.Langevin, E. (2009). *Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allophones* (Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Montréal, Canada). Récupéré du site: <https://archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf>.
- 41.Lefrançois, P., Lauzier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2005). *Evaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université*. Rapport de recherche. Montréal: Université de Montréal et Collège Ahuntsic. Récupéré du site: <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48918>
- 42.Liaudet, S. (2015). *L'orthographe dans les moyens d'enseignement utilisés à Genève: Quelle prise en compte des recherches actuelles?* (Mémoire de maîtrise non publié, Université de Genève, Genève, Suisse). Récupéré du site: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:48189>
- 43.Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
- 44.Manesse, D., Cogis, D., Dorgans, M. et Taller, C. (2007). *L'orthographe à qui la faute?* Paris, France: ESF Editeur.
- 45.Marin, J., Lavoie, N. et Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves: Influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, 3, 78-97. Récupéré du site: https://www.ablf.be/images/stories/ablfdocs/_Lettrure3_78.pdf.
- 46.Massonnet, J. (1998). Interactions orales pour apprendre comment fonctionne l'écriture. *Repères*, 17, 231-239. Récupéré du site: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2260.
- 47.Mauroux, F. (2018). Compétence métalinguistique et écriture. *Ressources*, 19, 96 – 106.

L'utilisation des ateliers de négociation graphique pour développerr

48. Maxiotra, D. (2007). Le constructivisme en termes simples. *Vie pédagogique*, 143, 48-52.
49. Mayard, S. (2007). *La maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol* (Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec, Montréal, Canada). Récupéré du site: <https://archipel.uqam.ca/790/1/M10033.pdf>
50. Maynard, C., Brissaud, C. et Armand, F. (2018). *Mise à l'essai d'un dispositif renouvelé d'enseignement de l'orthographe auprès d'élèves d'un lycée professionnel en France*. Congrès mondial de linguistique française. Récupéré du site: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07002.pdf
51. Morenval, L. (2015). *La carte mentale comme outil d'apprentissage en orthographe grammaticale: Les homophones ont/on et l'accord dans le groupe nominal* (Mémoire de maîtrise non publié, Académie de Grenoble, Auvergne-Rhône-Alpes, France). Récupéré du site: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01205929/document>.
52. Morin, M.-F. (2002). *Le développement des habiletés orthographiques chez des sujets francophones entre la fin de la maternelle et de la première année du primaire* (Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec, Canada). Récupéré du site: <https://mplbci.ekb.eg/MuseProxyID=1105/MuseSessionID=0811jlnox/MuseProtocol=https/MuseHost=search.proquest.com/MusePath/pqdtglobal/docview/305472737/fulltextPDF/FFE9F5F6A6A4DB2PQ/1?accountid=178282>.
53. Mout, T. (2006). *L'orthographe du français: usages et représentations d'adultes socio-différenciés: Approche pluridisciplinaire* (Thèse de doctorat non publiée, Université de Grenoble, Auvergne-Rhône-Alpes, France). Récupéré du site: <https://pdfs.semanticscholar.org/fbbc/257760e6127cdeebd9eafb22f2b0558e353.pdf>.
54. Nadeau, M. (1995). La réussite des accords grammaticaux au primaire, comment relever le défi? Dans C. Chartrand (Ed.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire: Propositions didactiques* (pp. 279-314). Montréal, Canada: Editions logiques.
55. Paquette, G. (2002). *Modélisation des connaissances et des compétences: Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Québec, Canada: Presses de l'université du Québec.
56. Parent, J. (2018). *L'atelier de négociation graphique comme dispositif didactique*. Récupéré du site:

<https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/06/Latelier-de-negociation-graphique.pdf>.

57. Pelletier, L. & Le Deun, E. (2005). *Construire l'orthographe: nouvelles pratiques et nouveaux outils: Cycles 2 et 3*. Paris, France: Magnard.
58. Penta, M., Arnould, C. et Decruynaere, C. (2005). *Développer et interpréter une échelle de mesure: Applications du modèle de Rasch*. Sprimont, Belgique: Mardaga.
59. Plisson, A. (2010). *La compétence orthographique d'élèves dyslexiques du primaire* (Mémoire de maîtrise non publié, Université de Montréal, Montréal, Canada). Récupéré du site:
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4695/Plisson_Anne_AP_2010_m%a9moire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
60. Rey, A. (1997). *Le Robert Micro poche (2^e éd.)*. Montréal, Canada: Dico Robert Inc.
61. Sahli, A. et Souny-Benchimol, E. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents* (Mémoire de maîtrise non publié, Université Paris VI, Paris, France). Récupéré du site:
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078/document>
62. Sanguin - Bruckert, C. et Sanguin - Bruckert, J.-P. (2015). Le rôle des connaissances morpho-syntaxiques dans l'apprentissage de l'orthographe: L'exemple du verbe. Dans C. Vaguer et D. Leeman (Eds.), *De la langue au texte: Le verbe dans tous ses états (2)*. Actes de la journée d'étude internationale "Didactique de la syntaxe" (pp. 37 -48). Namur, Belgique: Presses universitaires de Namur.
63. Sautot, J.-P. (2016a). *Mesure du progrès en orthographe grammaticale*. Rapport de recherche de l'ESPE de l'académie de Lyon, Inspection académique du Rhône. Récupéré du site: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348572>.
64. Sautot, J.-P. (2016b). *Mesure de l'efficacité de la négociation orthographique à l'échelle d'un territoire: Diffusion et influences des recherches en didactique du français*, Montréal, Canada. Récupéré du site: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01715198/document>
65. Sautot, J.-P. (2017). *La négociation graphique: Invention d'un espace de normalisation. Invention d'espaces de travail entre chemins individuels et pistes collectives*, Université de Lille 3, Lille, France. Récupéré du site: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01525493/document>.
66. Schillings, P. et Neuberg, F. (2012). Les ateliers de négociation graphique: un outil de diagnostic et de remédiation au service de l'orthographe grammaticale. *Cahiers des Sciences de l'Education* – Université de Liège, 33, 105- 122.

67. Simard, C. (1995). L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 145-165.
68. Talbi, A. et Legros, D. (2017). L'utilisation guidée et orientée d'un correcteur avancé permet-elle d'améliorer les compétences orthographiques des apprenants de FLE? *Les pratiques langagières* 39, 21 – 40.
69. Talpin, E. (2006). *Comment enseigner l'orthographe dans une démarche d'observation et de réflexion sur la langue et ses usages?* (Mémoire de maîtrise non publié, Université de Bourgogne, Dijon, France). Récupéré du site: https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2006/06_0401372Z.pdf.
70. Tissot, D. (2017). *La dictée négociée: un véritable outil d'explicitation. En quoi le dispositif de la négociation orthographique va permettre d'améliorer les performances des élèves en orthographe en cycle 3?* (Mémoire de maîtrise non publié, Université Grenoble Alpes, Auvergne-Rhône-Alpes, France). Récupéré du site: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01662042/document>.
71. Totereau, C., Brissaud, C., Reilhac, C. et Bosse, M.-L. (2013). L'orthographe grammaticale au collège: Une approche sociodifférenciée. *Approche neuropsychologique d'apprentissages de l'enfant*, 123, 164-171.
72. Tourmeau, R. (2012). *T.U.I.C. et orthographe: Dans quelle mesure les T.U.I.C. peuvent-elles bénéficier à l'élève de cycle 3 dans sa construction de compétences orthographiques* (Mémoire de maîtrise non publié, Académie de Toulouse, Toulouse, France). Récupéré du site: https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/ia37/PDF/Ressources1d/memoires/tuic_orthographe_richard_tourmeau_2012.PDF.
73. Wilkinson, K. et Nadeau, M. (2010). La dictée 0 faute: Une dictée pour apprendre. *Québec français*, 156, 71–73.