Quelle formation en grammaire et en orthographe pour des étudiants de licence : de l'étude des besoins aux propositions didactiques

Carole Blondel

▶ **To cite this version:**

Carole Blondel. Quelle formation en grammaire et en orthographe pour des étudiants de licence : de l'étude des besoins aux propositions didactiques. Sciences de l'Homme et Société. 2012. dumas-00751487

HAL Id: dumas-00751487

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00751487

Submitted on 13 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Quelle formation en grammaire et en orthographe pour des étudiants de licence : de l'étude des besoins aux propositions didactiques

Nom : BLONDEL
Prénom : Carole

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français – langage et littérature

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Année universitaire 2011-2012

Remerciements

Ma pensée va à Françoise Boch, qui a dirigé ce mémoire et dont les compétences scientifiques et les qualités humaines m'ont enrichie et stimulée durant les deux années de ce master.

Je la remercie infiniment pour son écoute, ses précieux conseils et ses nombreuses relectures qui ont permis de mener à bien ce travail.

INTRODUCTION *5*

1ERE PARTIE : ETAT DES LIEUX THEORIQUE *8*

CHAPITRE 1 : LES ETUDIANTS QUI ENTRENT A L'UNIVERSITE : QUELS BESOINS EN FRANÇAIS ECRIT ? 8

1. Un nouveau public pour la formation à l'écrit : les étudiants entrant à l'université……8
1.1 Enseignement obligatoire et apprentissage de la langue écrite 9
1.2 Le niveau d'orthographe des étudiants : un sujet d'inquiétude récent 12
1.3 Présentation de l'enquête : les besoins en français écrit des étudiants qui entrent à l'université 15
2. Adapter la démarche d'enseignement et le contenu de la formation aux spécificités du public adulte 23
2.1 Présentation des difficultés en langue des étudiants : quels contenus pour une remise à niveau ciblée ? 23
2.2 Les représentations des étudiants sur leurs propres compétences en langue 27
2.3 Améliorer le niveau en orthographe d'un adulte : un regard nouveau sur l'enseignement de la langue écrite 29

CHAPITRE 2 : LES DEMARCHES FAVORISANT UNE POSTURE REFLEXIVE 33

1. Apprentissage implicite et explicite de la langue : apports et conséquences pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe……33
1.1 La démarche d'observation réfléchie de la langue 33
1.2 Qu'est-ce qu'une entrée réflexive peut apporter à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ?…….. 37
1.3 La conscience métalinguistique en production écrite 42
2. Les apports des recherches en sciences cognitives et en sciences du langage dans les apprentissages 44
2.1 L'apport des sciences cognitives et des neurosciences : quels besoins pour mieux fixer les connaissances ? 45
2.2 Les apports de la communication non verbale et de la multimodalité de la parole 47
2.3 Les méthodes qui utilisent la multimodalité pour multiplier les points d'ancrage 51

3. Problématique…..……59

2EME PARTIE : RECUEIL DE DONNEES : DEUX ENQUETES POUR MESURER L'IMPACT DE DIFFERENTES DEMARCHES PEDAGOGIQUES AUPRES D'UN PUBLIC ADULTE..... 60

CHAPITRE 1 : L'UTILISATION D'UNE DEMARCHE INDUCTIVE AUPRES DES ETUDIANTS : L'APPROCHE DE MAURICE LAURENT 60

1. Méthodologie de l'enquête 60
2. Analyse des données……...……...63
2.1 Un cours adapté aux étudiants les plus en difficultés en langue 63
2.2 La démarche Laurent pour aider les étudiants à progresser en grammaire et en orthographe 65
3. Etat des lieux après un semestre de remise à niveau……...71
3.1 Des thématiques en lien avec les besoins des étudiants en grammaire et en orthographe 71
3.2 Bilan 77

CHAPITRE 2 : LE LOGICIEL ORTHODIDACTE, UN OUTIL POUR L'AUTO-APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE . 79
1. Présentation de la plate-forme……79
2. Méthodologie de l'enquête……..80
3. Quelle utilisation du logiciel Orthodidacte par les étudiants ?……82
3.1 Une utilisation contrastée du logiciel 82
3.2 Le test d'auto-évaluation : un outil efficace mais peu gratifiant 88
3.3 Des progrès en cas d'utilisation régulière du logiciel 94

CHAPITRE 3 : LE CEDEROM « S'EDUQUER A ORTHOGRAPHIER » (MAURICE LAURENT, 2012) : UN OUTIL AU SERVICE DE LA LANGUE..... 98

1. « S'éduquer à orthographier » : présentation de l'outil et de ses objectifs……..99
1.1 Un entraînement axé sur les processus mentaux 99
1.2 Exemples d'activités 101

3EME PARTIE : COMMENT FORMER DURABLEMENT DES ETUDIANTS EN GRAMMAIRE ET EN ORTHOGRAPHE ? PROPOSITIONS DIDACTIQUES 104

CHAPITRE 1 : TRAVAILLER LA GRAMMAIRE ET L'ORTHOGRAPHE ENSEMBLE : UNE NECESSITE 104

1. Les étudiants qui ont des lacunes en orthographe ont encore plus de difficultés en grammaire…….105

2. Quelle grammaire et dans quel but ?……...107

CHAPITRE 2 : LA DEMARCHE D'APPRENTISSAGE, UNE CLE DE LA REUSSITE 108

2. Les interactions en classe et le rôle de l'enseignant……..115

2.1 L'organisation et l'importance des interactions : entre dialogue et plurilogue 116

2.2 La construction collective des savoirs : une phase d'interaction particulière.....117

CHAPITRE 3 : PROPOSITION D'UN OUTIL QUI PERMET DE CONSERVER UNE TRACE ECRITE : LE CARNET D'ORTHOGRAPHE 118

1. Les travaux de Jean-Jacques Didier et Michel Seron (2006)……119

2. Un outil adapté aux étudiants: "le carnet d'orthographe"……..…..122

BILAN ET PERSPECTIVES 125

BIBLIOGRAPHIE..... *129*

SOMMAIRE DES GRAPHIQUES ET DES TABLEAUX..... *132*

DETAIL DES ANNEXES *133*

Introduction

La situation économique et l'évolution de la société en France qui incite les jeunes à faire des études de plus en plus longues, a eu pour conséquence un nombre croissant d'inscriptions dans les universités et surtout l'arrivée d'un public très varié, provenant de tout milieu social et de tout horizon scolaire. Ces différents facteurs ont contribué à augmenter l'écart entre la compétence écrite des étudiants qui entrent à l'université et les besoins liés à une société tournée vers la mondialisation et la communication. A tel point qu'en 2007, les chiffres révélés par l'agence de mutualisation des universités et établissements sur le taux d'échec à l'université (36% des étudiants sortis sans diplôme en 2007) posent les bases d'une situation qui ne peut plus être ignorée. Grâce au « Plan pluriannuel pour la réussite en licence », mis en place par le gouvernement français à la rentrée 2008 et l'apport de fonds pour sa mise en place, les universités ont enfin pu mettre en place des initiatives pédagogiques permettant de mieux accompagner les étudiants qui entrent à l'université et mieux préparer l'avenir professionnel des futurs diplômés.

L'identification des besoins en français écrit (Blondel, 2011) a permis de se rendre compte que si la plupart des étudiants avaient besoin d'un rafraichissement dans certains domaines de l'orthographe et de la grammaire, d'autres difficultés en langue écrite semblaient inscrites dans la durée, faisant la particularité de ce public. Caractérisés par un manque de confiance, ces jeunes adultes dont le parcours scolaire a été ordinaire (l'enseignement primaire puis l'enseignement secondaire validé par un baccalauréat), ne parviennent pas à transférer efficacement leurs connaissances en situation de production écrite et possèdent de sérieuses lacunes dans le domaine grammatical.

Dans cette perspective, le défi semble plutôt relever de la démarche pédagogique proposée : une démarche inductive qui permette de placer les étudiants comme des acteurs de leurs apprentissages dans le but d'inscrire leurs acquis dans la durée. Cette chance offerte aux étudiants de se réconcilier avec la langue avant d'entrer dans le monde du travail demande aux enseignants d'adapter leurs méthodes pédagogiques. Cogis et Ros (2003 : 90) soulignent en effet que l'on ne peut se satisfaire d'une « remédiation qui fait refaire toujours plus que ce qui a déjà échoué ». Il apparait indispensable de proposer une remédiation adaptée à ce public dont les besoins particuliers sont liés à un parcours personnel dont on ne peut faire abstraction.

Les démarches qui tirent partie des apports de la multimodalité pour les apprentissages, telles que les méthodes[1] utilisées par les orthophonistes ou comme la démarche[2] proposée par Maurice Laurent pour enseigner la grammaire et l'orthographe (Laurent, 2004 & 2009), nous semblent particulièrement indiquées. En proposant différents points d'ancrage axés sur la dimension visuelle, auditive et kinésique[3], ces démarches permettent à un public qui présente des difficultés langagières très diverses et parfois très graves, d'accéder à la compréhension et à l'apprentissage.

Les recherches en acquisition du langage (cf. Cosnier, 1982 et Mac Neill, 1992 cités par Colletta, 2004) ont en effet montré que dès la naissance, le nourrisson utilise les informations issues de la gestualité co-verbale pour comprendre son environnement. Dans la vie courante, de l'enfance à l'âge adulte, nous semblons aussi tirer partie des informations qui proviennent des différents sens pour communiquer. Dans ce mémoire, nous rejoignons la thèse de nombreux auteurs (notamment Johnson, 1987 et Cosnier, 1982 cités par Colletta, 2004) pour qui l'expérience corporelle serait à la base des activités cognitives. Ces recherches ont montré qu'il existe bien une relation entre la parole et les mouvements corporels (Colletta, 2004) et que les processus perceptifs et moteurs auraient un poids dont on n'aurait pas encore mesuré toute l'importance dans les activités cognitives de haut niveau comme le langage ou la résolution de problèmes. Prenant appui sur ces recherches et dans l'optique d'aider les jeunes adultes à progresser en langue, nous orienterons nos travaux dans la perspective de l'apport de la gestualité dans les apprentissages.

Dans un premier temps, nous rappellerons les principaux besoins en langue écrite des étudiants qui entrent à l'université à partir d'une analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants de première année de licence. Cette étude nous permettra de poser les spécificités de ce public parfois en grande insécurité linguistique dans le domaine de l'écrit, ce qui orientera nos recherches en faveur des démarches qui proposent une entrée réflexive.

Nous nous intéresserons alors aux études effectuées dans le domaine de la multimodalité de la parole en émettant l'hypothèse que la gestualité ouvre des perspectives intéressantes dans le domaine de l'acquisition de la langue, en permettant de faciliter les apprentissages mais aussi de réinvestir les connaissances.

[1] Nous employons ici le terme de « méthode » pour faire référence aux outils utilisés par les orthophonistes, que nous présenterons dans la première partie du mémoire, comme le Makaton ou la méthode gestuelle de Borel-Maisonny.
[2] Le terme « démarche » est utilisée pour faire référence, de manière plus large, aux principes pédagogiques.
[3] La dimension kinésique concerne la gestualité non –verbale.

Dans un deuxième temps, l'analyse statistique de deux enquêtes portant sur une démarche particulière (méthode Maurice Laurent, présentée dans la 1ère partie de ce mémoire consacrée aux démarches inductives qui mettent en œuvre la multimodalité) et sur un logiciel d'auto-apprentissage de l'orthographe mis à la disposition des étudiants (logiciel Orthodidacte en 2ème partie) serviront de point de départ aux propositions didactiques finales.

Enfin, nous proposerons des pistes didactiques adaptées à la remise à niveau de jeunes adultes en orthographe et en grammaire. Nous détaillerons plus particulièrement un outil conçu pour inciter les étudiants à adopter une attitude active et dynamique lorsqu'ils sont en position de scripteurs. Cette posture devrait leur permettre de restaurer un dialogue intérieur qui utilisent leurs capacités métalinguistiques, pour résoudre leurs problèmes orthographiques.

1ère partie : Etat des lieux théorique

Chapitre 1 : Les étudiants qui entrent à l'université : quels besoins en français écrit ?

Confrontés à une concurrence importante qui rend l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de plus en plus difficile, les étudiants sont forcés d'admettre que rien dans leurs compétences ne doit être laissé au hasard et que tout ce qui peut faire la différence auprès d'un employeur doit être pris en compte. La question des compétences à l'écrit est donc plus que jamais reconsidérée par des étudiants qui à leur entrée à l'université, prennent parfois subitement conscience du poids de leurs lacunes en langue.

C'est ainsi que depuis 2010, la baisse du niveau en orthographe et en grammaire des étudiants, dont professeurs et recruteurs sont les témoins depuis plusieurs années, trouve une légitimité au sein de l'université grâce à la mobilisation du corps enseignant et à la multiplication des initiatives pédagogiques.

1. Un nouveau public pour la formation à l'écrit : les étudiants entrant à l'université

La diminution du temps scolaire à l'école primaire et l'augmentation du nombre de disciplines ont inéluctablement fait baisser le nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe dans les classes. Les programmes de l'école primaire ont en effet choisi de repousser à plus tard certaines acquisitions et les principales difficultés du français tels que l'accord des participes passés, les homonymes ou les redoublements de consonnes sont encore au programme en classe de 3ème. Or le programme de français au collège est très chargé et faute de temps, les enseignants de français ne peuvent souvent pas faire mieux que conserver le rythme régulier des progressions (Manesse et Cogis, 2007).

Pour conséquence, un niveau en langue française qui baisse, l'objectif de la maitrise de la langue à la sortie du cycle primaire qui ne se vérifie plus et des lacunes en orthographe et en grammaire qui s'installent dès le lycée faute d'un entrainement régulier (Manesse et Cogis, 2007). La question des compétences orthographiques des étudiants dont les discours médiatiques

s'en sont fait l'écho (Boch et al, 2011) et qui semblait non questionnée à un niveau supérieur au baccalauréat, n'a jamais été aussi présente à l'université.

1.1 Enseignement obligatoire et apprentissage de la langue écrite

- **Un constat : le niveau des élèves qui sortent de l'école primaire a baissé**

En 2005, la maitrise de l'orthographe d'élèves du CM2 à la 3ème a été évaluée à partir d'une dictée (Manesse et Cogis, 2007). La comparaison avec un précédent corpus recueilli en 1987 a montré que le niveau des élèves, en un peu moins de 20 ans, a régressé de manière significative : « […] dans le temps d'une génération ou presque, les élèves de l'école obligatoire ont reculé de manière significative dans leurs performances orthographiques » (Manesse et Cogis, 2007 : 196).
Parmi les résultats les plus significatifs, cette enquête a révélé que la tendance à une certaine dégradation dans le domaine grammatical constatée lors de l'enquête de 1987, s'était fortement accentuée en 2005. L'enquête a montré ainsi d'importantes lacunes en conjugaison ainsi que sur l'acquisition des participes passés conjugués avec *avoir*. En orthographe lexicale, les chercheurs ont noté que ce qui était difficile pour les élèves de 1987, l'était encore plus pour ceux de 2005. De même, les difficultés que les élèves de 1987 ne surmontaient pas, en particulier les redoublements de consonnes et les homonymes tels que *ce/se, a/à, tous/tout*, posent encore plus de difficultés aux élèves de 2005.
L'enquête conclut que c'est surtout sur l'orthographe grammaticale que la différence se fait : les élèves de 2005 la maitrisent significativement moins bien que ceux de 1987.

L'enquête a en outre révélé que le rythme des apprentissages est plus lent chez les élèves de 2005. Deux niveaux scolaires séparent en effet les résultats moyens des élèves de 2005 de ceux de 1987. Précisons toutefois qu'à niveau égal, les élèves de 2005 sont plus jeunes de six mois en moyenne et sont moins sélectionnés que ceux de 1987 (parce qu'ils redoublent moins et parce qu'ils sont moins orientés dans des filières spécialisées).

- **La faute aux programmes scolaires ?**

Manesse (2007) souligne que le retard en orthographe des élèves d'aujourd'hui ne signifie pas qu'ils ont cessé d'apprendre l'orthographe, car le nombre de fautes régresse avec les années. C'est la durée des acquisitions qui a augmenté. Les chercheurs s'entendent pour constater l'insuffisance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'orthographe à l'école

primaire et par conséquent, la baisse du niveau des élèves en fin de scolarité. Fayol (2008) souligne qu'en 1965 déjà, le rapport de la Commission Beslais créée sur l'initiative du Ministère de l'Education Nationale soulignait l'insuffisance du nombre d'heures consacrées à l'enseignement de l'orthographe et la baisse du niveau des élèves dans cette discipline.
Déjà dénoncé dans les années 70, le manque de temps dont l'école primaire disposait pour former ses élèves sur les aspects formels de la langue écrite s'est malgré tout accentué. La diminution du temps scolaire hebdomadaire, qui est passé de 30 heures à 26 heures par semaine dans les années 90, ajouté à la diversité des matières enseignées ont eu pour conséquence, une fois encore, la réduction du temps passé à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe. Dans les programmes de 2002, parmi les douze heures consacrées à la langue française et à l'éducation littéraire et humaine, seul un créneau d'une heure et demie est dédié à l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe, durée qui nous semble faible face à l'ampleur des notions à acquérir. Malgré cela, l'objectif du cycle des approfondissements est de préparer l'élève à sa future vie de collégien. Dans les programmes de 1995, il est en effet indiqué que : « à la fin de sa scolarité à l'école élémentaire, le futur collégien doit avoir acquis des connaissances de base en vocabulaire, grammaire et orthographe » (MEN, 2012).

Par conséquent, ainsi qu'il est mentionné dans les programmes (Blondel, 2011), l'école primaire a choisi de repousser à plus tard certaines acquisitions, puisque avec le collège les élèves ont encore quatre ans au moins d'étude de la langue devant eux. Mais comme le dénonce Manesse (2007 : 211) « Peut-on en effet exiger des adolescents d'aujourd'hui qu'ils maitrisent aussi bien la langue qu'autrefois alors qu'ils disposent de moins de temps pour la mémoriser et qu'ils ont davantage de matières à étudier ? ».

- **La continuité entre l'école primaire, l'enseignement secondaire … et l'université ?**

Dès 1997, Catach rappelle que l'école primaire a été contrainte de repousser certaines acquisitions en langue à plus tard et donc au collège « Il est positivement impossible, pour toutes sortes de raisons, au meilleur enseignant du monde d'apprendre toute l'orthographe française à un enfant dans le temps qui est imparti à l'école primaire » (Catach, 1997 : 36). Les études faites dans les années 80 montrent qu'un enfant qui entre au collège maîtrise environ 45 % de l'orthographe et de la grammaire française, ce qui est déjà important pour des enfants qui ont en moyenne dix ans. Mais il leur reste encore la moitié des apprentissages à intégrer. Le collège a

donc une mission importante en matière d'acquisition de la langue. Catach (1997) dénonce que l'on enseigne l'orthographe aux enfants avant qu'ils n'aient compris comment le système de la langue fonctionne et elle préconise donc de passer plus de temps à expliquer notre système linguistique avant de se focaliser sur certaines acquisitions, comme les notions de genre et de nombre. Si le collège n'a pas suffisamment de temps à consacrer à l'étude de la langue, il ne reste plus que le lycée. Or celui-ci contient lui aussi des programmes chargés. Les programmes des IO[4] insistent néanmoins sur la maîtrise de la langue qui passe par une meilleure connaissance du vocabulaire, de la syntaxe et des formes de discours, mais quelles que soient les filières, le français est principalement axé sur l'étude d'œuvres littéraires et les programmes ne font pas référence à un enseignement spécifique de la grammaire et de l'orthographe. A partir de la classe de terminale, plus aucune filière ne propose d'étude de la langue (MEN, 2012).
Les connaissances grammaticales et orthographiques sont donc censées être acquises en fin de collège.

C'est alors souvent dans l'enseignement supérieur que ressurgissent les difficultés en langue des étudiants, qui sont parfois les premiers surpris du poids accordé à leurs compétences en orthographe. Sommés de faire des efforts dans ce domaine et parfois stigmatisés par des enseignants agacés de devoir intervenir sur les compétences orthographiques de leurs étudiants, l'insécurité linguistique dans laquelle la plupart se trouvent est particulièrement mal vécue. Selon Fayol (2008), ce problème a longtemps été rejeté par l'université : « […] les professeurs de l'enseignement supérieur s'agacent des déficiences orthographiques de leurs étudiants, mais ils ne jugent pas de leur ressort de l'enseigner » (Fayol, 2008 : 208).
A cela peut s'ajouter un tabou, nourri par le fait que les carences en matière d'orthographe ne sont plus censées subsister à un niveau d'étude supérieur au baccalauréat et que les connaissances devraient être acquises depuis longtemps.
Pourtant, l'université a décidé de ne plus ignorer les nouveaux besoins de ses étudiants et la mise en place à la rentrée 2008 du plan réussite en licence, semble avoir amorcé cette nouvelle prise de conscience.

Lors du colloque « L'orthographe française à l'épreuve du supérieur », qui s'est tenu à Bruxelles le 27 mai 2005, certains chercheurs inquiets des performances en langue de nombreux étudiants, ont émis la possibilité d'instaurer un socle commun de compétences en orthographe

[4] BO spécial n°9 du 30 septembre 2010

obligatoire pour entrer dans l'enseignement supérieur. Ce type de mesure qui n'a pas trouvé de consensus au sein du corps enseignant montre que si le problème des compétences orthographiques des étudiants est un sujet communément admis, il n'est en revanche pas envisagé de la même manière par chacun. Cette proposition ne nous parait pas acceptable, dans la mesure où nous envisageons l'évaluation du niveau d'orthographe des étudiants dans l'objectif de les aider et non de les sélectionner. En revanche, nous adhérons davantage à l'idée qu'il puisse exister un socle de compétences à la sortie du cursus universitaire : « un socle meilleur à la sortie qu'à l'entrée » (Legros, 2006 : 70).

1.2 Le niveau d'orthographe des étudiants : un sujet d'inquiétude récent

- **Une problématique officialisée**

En 2007, l'agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) a révélé un taux d'échec de plus en plus important à l'université, avec 36% des étudiants qui cette année-là, sont sortis sans diplôme. Suite à ce constat alarmant, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a annoncé l'objectif de diviser par deux ce taux d'échec en première année de licence d'ici 2012 (AMUE, 14 février 2007).

Cette prise de conscience a posé les bases d'une réflexion sur le rôle de la première année de licence. En effet, selon les chiffres du MENR (2011), près d'un étudiant sur deux échoue à l'issue de la première année. Une mobilisation à la fois du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et de la communauté universitaire fait donc suite au « Plan pluriannuel pour la réussite en licence » présenté par Valérie Pécresse et applicable depuis février 2008.

Le plan prévoit que la première année de licence, jugée trop centrée sur les connaissances et trop spécialisée devra « […] poser les fondements de la réussite : maitrise des savoirs fondamentaux et renforcement des compétences » (MESR, 2007).

Ce renforcement des compétences s'inscrit dans une perspective à long terme qui a pour objectif de faciliter la poursuite d'études et de préparer l'insertion professionnelle. C'est dans ce cadre que la maitrise de l'expression écrite et orale devient un des objectifs de ce plan réussite.

Les médias relèguent l'idée que la maitrise de l'écrit constitue une compétence indispensable pour l'insertion professionnelle. « Pour les responsables universitaires, l'enjeu est tout simplement l'avenir professionnel des étudiants. La nullité en orthographe constitue en effet un

important frein à l'embauche. » (France info, 2010). Les diplômes ne constituant plus aujourd'hui le seul gage d'une insertion professionnelle réussie, les connaissances de base comme la maitrise de la langue écrite n'ont sans doute jamais été aussi valorisées.

- **L'impact du « Plan pluriannuel pour la réussite en licence » sur la formation à l'écrit**

L'orthographe et la grammaire intègrent l'offre de formation à l'université

Le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a publié en 2010 une première évaluation du Plan Réussite en Licence qui montre que les universités se sont mobilisées depuis 2007 pour mettre en place les grands axes du Plan pour la réussite des étudiants. « Les mesures adoptées se traduisent toutes par un accompagnement renforcé et plus individualisé de ceux-ci (cf. les étudiants), dans le double objectif de leur apporter les connaissances scientifiques générales qui sont au cœur de toute licence et les compétences qui facilitent l'entrée dans la vie professionnelle » (IGAENR, 2010).

Depuis la rentrée 2008, les universités contribuent ainsi à l'amélioration de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants de première et parfois de deuxième année de licence, en proposant un suivi individualisé, des actions de soutien en petits groupes et du tutorat. Dans le domaine de la maitrise de la langue, 19 universités sur 84 auraient ainsi proposé des formations de remise à niveau en grammaire et en orthographe pour les étudiants les plus faibles (France info, 2010).

A l'instar d'autres universités, l'université de droit de Toulouse propose depuis la rentrée 2010 aux étudiants volontaires, des cours de français destinés à améliorer leurs compétences à l'écrit. Toutes les spécialités de l'enseignement supérieur sont donc confrontées aux difficultés en langue de leurs étudiants. Dans cette université, l'enseignement du français entre dans le cadre d'un cours intitulé « Culture générale à l'université » qui selon les enseignants qui l'animent, utilise la pédagogie de l'enseignement des langues étrangères. Une volonté est donc affichée d'aider les étudiants à mieux maitriser leur langue en utilisant des méthodes adaptées à la formation pour adultes mais il est difficile d'obtenir un panel des pratiques pédagogiques dans les universités de France. Nous pouvons supposer que ces pratiques sont fortement hétérogènes.

Certaines universités, comme l'IUT de Lens, proposent à leurs étudiants d'officialiser leur niveau en grammaire et en orthographe par un certificat, au même titre que les certifications en langue comme le TOIEC par exemple. «[…] les étudiants ont la possibilité d'obtenir une certification en

fin d'année sous la forme d'une attestation des compétences qu'ils peuvent inclure dans leur CV » (IUT Lens, 2011). Cette certification, bien qu'officiellement non reconnue par le ministère de l'Education Nationale, trouve une légitimité auprès de certains établissements publics qui la présentent comme un atout considérable pour l'insertion professionnelle : « l'orthographe est vue comme une première forme de politesse et de sérieux par beaucoup de recruteurs ; le fait d'afficher son niveau d'orthographe permet de les rassurer et de vous mettre en bonne posture par rapport à eux. Ces derniers reçoivent tellement de CV avec l'explosion des candidatures par mail ou Internet... qu'il faut savoir se mettre en valeur différemment : l'orthographe peut faire la différence et la certification encore plus » (aujourd'hui.fr, 2011). Ces discours médiatiques qui révèlent que les entreprises se mettent à évaluer l'orthographe des postulants, montrent que l'orthographe continue d'être en France une source d'inégalités et de distinction sociale. Cette constatation relance le débat concernant la simplification de l'orthographe que de nombreux chercheurs continuent de défendre (Brissaud et Cogis, 2008, Chervel, 2008) : « On ne peut pas accepter la fracture orthographique de la société et laisser un nombre croissant de jeunes Français en situation d'infériorité ou d'échec face à l'écriture de la langue nationale. Il faut que tous les jeunes, dans l'avenir, maîtrisent une orthographe simplifiée. Qu'elle ne devienne pas l'apanage d'une classe cultivée. Une orthographe de caste » (Chervel, 2008 : 5).

La lutte contre les difficultés en orthographe : un atout dans les formations

D'autres initiatives comme une dictée organisée chaque année par une grande école d'ingénieurs parisienne, révèle que le niveau d'orthographe des étudiants continue manifestement d'être évalué de façon très traditionnelle et très normative. Parrainée par la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche Valérie Pécresse et soutenue par le Ministère de la culture et de la communication, cette dictée est selon les organisateurs l'occasion de montrer que de plus en plus d'étudiants ont conscience de l'importance de l'expression écrite pour leurs futures démarches : « Ce taux de participation croissant nous montre encore une fois que l'orthographe fait aussi partie des préoccupations des élèves 'scientifiques' » (ECE, 2010). Nous estimons que ce type d'initiative, nourrie par les entreprises qui utilisent l'orthographe pour sélectionner les postulants, incite plutôt à une nouvelle course à la compétitivité au sein d'une élite cultivée.

Certaines universités font même de la remise à niveau en orthographe, une figure de proue de leurs formations. Ainsi, l'UFR LSHS (Lettres, Sciences de l'Homme et des sociétés) de l'Université Paris 13 a décidé d'inclure une remise à niveau orthographique dans la formation de tous les étudiants de première année. Dans le cadre du plan « Réussir en licence », cette UFR place l'enseignement de l'écrit dans une importance de premier ordre, qui constitue « […] un enseignement en 'qualité de l'expression' qui vise à promouvoir la maitrise du français autant comme langue d'apprentissage (travaux universitaires) que comme langue d'usage dans les échanges et les activités de promotion individuelle (insertion professionnelle) » (LSHS, 2010).

Le contenu pédagogique de ces différentes formations est axé sur la maitrise de l'orthographe et des règles grammaticales, mais également sur le développement des capacités d'expression et de communication. Quel que soit l'intitulé des formations, des initiatives et de la discipline d'origine des étudiants qui y participent, ces différents exemples montrent que l'enseignement supérieur (enseignants et étudiants) s'est investi d'une mission qui mobilise beaucoup d'énergie. L'investissement des intervenants est en effet d'autant plus important qu'il sollicite, chez les enseignants universitaires, des compétences pédagogiques spécifiques qui n'ont pas nécessairement fait l'objet d'une formation.

C'est dans ce cadre qu'une enquête sur les difficultés réelles des étudiants en français écrit a été réalisée en 2011 à Grenoble, à partir de l'analyse statistique de 82 tests de positionnement en grammaire et en orthographe réalisés par des étudiants entrant dans la filière sciences du langage.

1.3 Présentation de l'enquête : les besoins en français écrit des étudiants qui entrent à l'université

Pour évaluer les besoins en français écrit des étudiants qui entrent à l'Université et mesurer l'état de leurs connaissances en grammaire et en orthographe, un test de langue (orthographe et grammaire) a été distribué à 82 étudiants de première année de Sciences du Langage de l'Université Stendhal (Grenoble III) à la rentrée 2010[5]. Ce test a servi de support pour évaluer le niveau de grammaire des étudiants puis dans un deuxième temps pour dresser leur profil orthographique après l'étude quantitative et qualitative des erreurs qu'ils ont commises en production écrite.

[5] Mémoire de master 1, Blondel 2011 : « Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit »

- **Typologie des erreurs des étudiants en production écrite : présentation des catégories et exemples extraits du corpus**

Les erreurs relevées dans le corpus ont été classées en quatre grandes catégories, selon une typologie inspirée de celle de Manesse et Cogis (2007). En fonction de la récurrence des erreurs rencontrées dans les copies, les sous-catégories d'erreurs proposées dans la typologie de Manesse et Cogis ont été soit davantage détaillées, soit regroupées :

1) Les erreurs de langue : cette catégorie rassemble 3 types d'erreurs

- Le mot n'a pas été identifié comme une entité de la chaine parlée (erreur de segmentation du mot, oubli d'un mot)

*Etudiant 43 : « *ils s'avaient » pour « ils savaient »*

- Les mots ont fait l'objet d'une transcription phonétique aberrante (ajout ou oubli d'une lettre)

*Etudiant 29 : « * travavail » pour « travail »*

- Les erreurs qui affectent la compréhension au niveau syntaxique, lexical ou pragmatique :

*Etudiant 27 : « * Simon faisait sa séance de sauna, bah oui pourquoi avoir un jacuzzi si on n'a pas le sauna qui va avec, et ils enfermèrent Simon, et montèrent la température à son maximum. »* (Exemple au niveau syntaxique)

*Etudiant 66 : « * quelques <u>désinconvénients</u> » pour « désavantages »* (Exemple au niveau lexical)

*Etudiant 9 : « * cette année j'ai envie <u>d'y</u> continuer » pour « j'ai envie de continuer »* (Exemple au niveau pragmatique)

2) Les erreurs d'orthographe grammaticale : cette catégorie regroupe de nombreuses sous-catégories car beaucoup d'erreurs de ce type ont été relevées dans le corpus. Elles portaient sur les accords (en genre et en nombre, règle d'accord des participes passés), sur la morphologie verbale et sur les homophones grammaticaux. Les erreurs ont montré que les connaissances des étudiants dans ce domaine sont instables et confuses.

*Etudiant 72 : « * Jules et Laura surpris et paniqués, se posèrent sur le canapé et le <u>regardés</u> inerte » pour « le regardaient » (*Morphologie verbale)

*Etudiant 19 : « * ils allaient maintenant pouvoir le tuer, celui qui les <u>avaient</u> fait tant souffrir » pour « les avait »* (Accord en nombre)

*Etudiant 18 : « * leur seule objectif » pour « leur seul objectif »* (Accord en genre)

*Etudiant 11 : « * et ce débrouiller avec le reste des factures » pour « se débrouiller »* (Homophone grammatical)

3) Les erreurs d'orthographe lexicale : il s'agit de toutes les graphies lexicales non conformes à la norme dont principalement des erreurs sur les lettres muettes et sur la transcription des sons qui possèdent plusieurs graphies (par exemple le son /ã/).
Les sous-catégories d'erreurs présentes dans le corpus étaient nombreuses, mais leur récurrence n'était pas très importante.

*Etudiant 1 : « * polivalence » pour « polyvalence »*

*Etudiant 20 : « * commetre » pour « commettre »*

*Etudiant 55 : « * les savoirs faire » pour « les savoir-faire »*

*Etudiant 22 : « * miolement » pour « miaulement »*

4) Les erreurs sur les signes orthographiques : cette catégorie regroupe les erreurs sur les signes orthographiques diacritiques : accents, apostrophes, traits d'union, cédilles, majuscules ainsi que sur une mauvaise utilisation de la ponctuation (ponctuation abusive ou inexistante).
A noter que les étudiants se sont vus retirer un point lorsque la ponctuation dans l'ensemble du texte était mal utilisée et gênait la compréhension.

*Etudiant 54 : « * Laura alors entrerait, et la tuerait avec ce couteau de cuisine, qu'il avait gardé – Jules était un excellent cuisinier – et qu'elle lui avait offert. »* (La phrase est hachée car il y a trop de ponctuation utilisée à mauvais escient)

*Etudiant 19 : « *…quasi militaire. <u>leur</u> regard était franc »* (absence de majuscule)

L'utilisation d'une production écrite guidée pour évaluer les compétences en orthographe a eu l'avantage de fournir des données qu'une dictée n'aurait pas permis de révéler (syntaxe,

ponctuation, choix lexicaux). Les erreurs rencontrées peuvent être considérées comme particulièrement significatives, car les étudiants savaient qu'ils passaient un test d'orthographe et ils ont eu la possibilité de choisir les mots, accords et conjugaisons utilisés, en fonction de leurs compétences. Même si la possibilité de choisir a pu limiter les erreurs de lexique, les résultats ont permis de dresser un profil orthographique des étudiants qui entrent en 1ère année de licence, dans la filière de Sciences du langage.

- **Le niveau en grammaire et en orthographe de la promotion 2011**

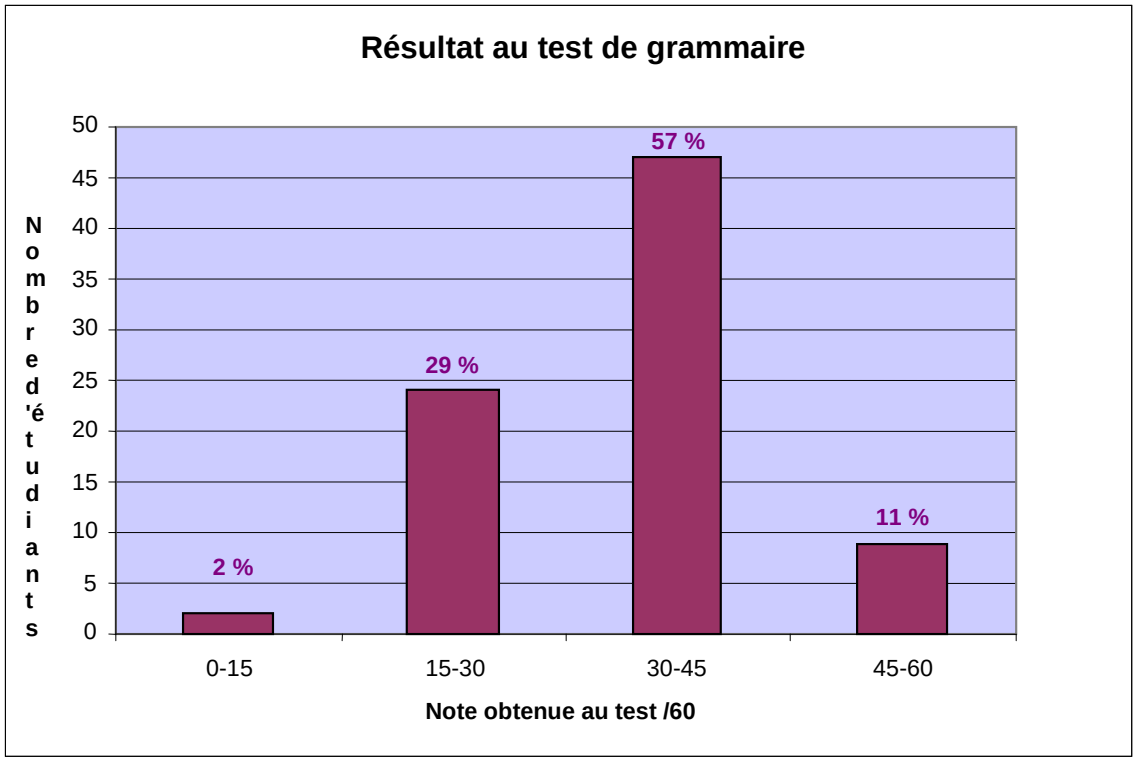
Le test de grammaire : des résultats homogènes chez les étudiants de Sciences du langage

Le test de grammaire portait sur la reconnaissance des classes grammaticales (verbe, nom, adverbe, adjectif, distinction entre pronoms et déterminants), des fonctions grammaticales de mots soulignés (attribut du S, COD, COI, CDN, épithète) et sur la morphologie verbale (reconnaissance du temps et du mode de verbes présentés dans un corpus de phrases).

Les résultats de ce test ont montré que les étudiants ont éprouvé les difficultés les plus importantes dans les exercices de morphologie verbale. Ils ont réussi en moyenne 60 % de l'exercice sur la reconnaissance des temps et des modes, l'identification des modes ayant généré presque 50 % d'erreurs.

L'exercice sur l'identification des fonctions grammaticales a été réussi à 62% et certaines lacunes, comme le fait que seuls 13,4% des étudiants ont réussi à identifier le sujet dans une phrase complexe, nous paraissent plutôt alarmantes.

Même si les étudiants ont eu des difficultés à distinguer les pronoms et les déterminants, ce sont les questions sur les classes grammaticales que les étudiants ont le mieux réussi, avec 66 % de réponses correctes en moyenne.



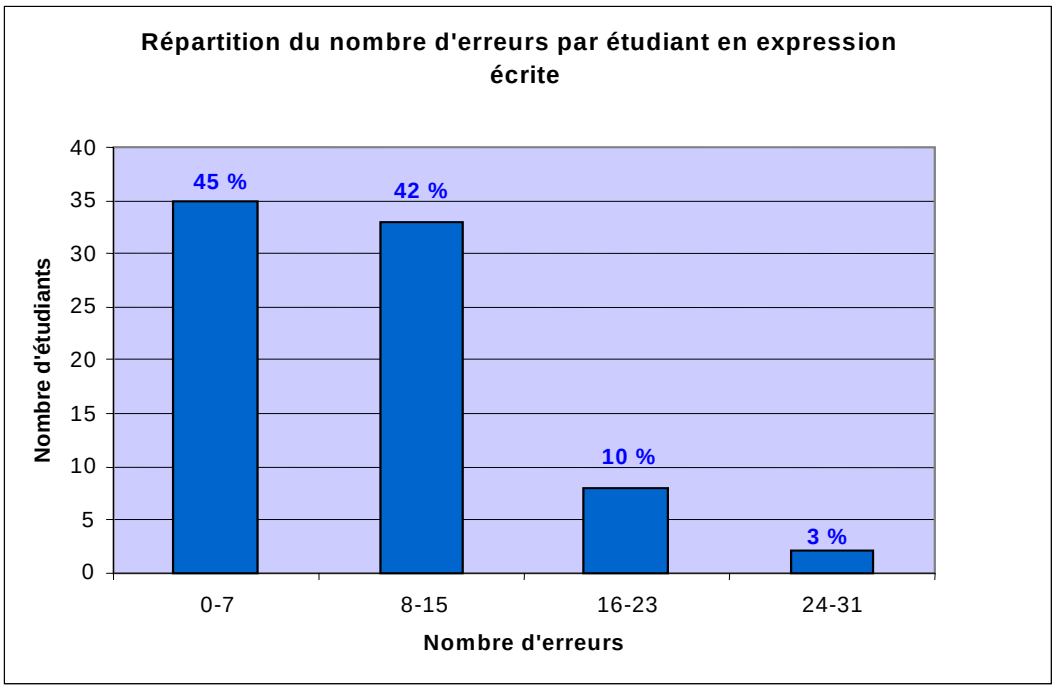
Les étudiants ont obtenu en moyenne une note de 33 sur 60 au test de grammaire (les notes allant de 9,5 / 60 à 55/60). Plus de 30 % de la population enquêtée n'a pas obtenu la moyenne et semble en difficulté avec la grammaire. De même, seuls 10 % paraissent à l'aise avec les notions évaluées.

Même s'il y a de gros écarts entre l'étudiant qui a le mieux réussi et celui qui a le moins bien réussi, l'écart type n'est que de 9,57, ce qui est relativement petit et qui montre que la dispersion des résultats est faible. Les résultats obtenus au test de grammaire sont donc plutôt homogènes.

Les résultats en expression écrite : un niveau en orthographe plutôt hétérogène

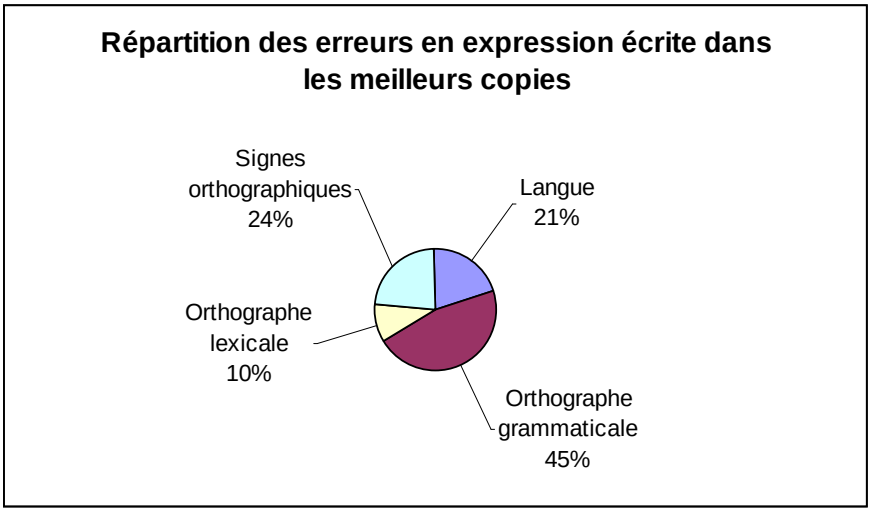
La tâche de production consistait en l'élaboration d'un texte d'une vingtaine de lignes. Les deux thèmes proposés aux étudiants ont été choisis pour que le récit soit construit au passé.

Chaque erreur valait 1 point, sauf la ponctuation et la syntaxe (1 point seulement si le nombre d'erreurs était significatif).



Les étudiants ont fait en moyenne 9 erreurs en expression écrite. A la différence du test de grammaire, l'écart type est de 6,16 ce qui est signifie que les résultats sont plutôt dispersés : un grand nombre d'étudiants ont commis peu d'erreurs (certains n'ont fait aucune erreur), mais quelques étudiants en ont fait beaucoup (jusqu'à 29 fautes).

La répartition des erreurs selon la typologie décrite ci-dessus, montre que l'orthographe grammaticale a représenté la principale source de difficultés des étudiants en situation de production écrite, ce qui témoigne de besoins importants dans ce domaine.



Le détail des erreurs d'orthographe grammaticale a permis de dégager trois zones principales de fragilité dans ce domaine : l'accord en nombre (38%[6]), la conjugaison (25%) et l'accord du participe passé (17%). Ces trois domaines de l'orthographe grammaticale ont généré à eux-seuls 80 % des erreurs commises par les étudiants lors de l'expression écrite. Ils sont donc une priorité pour la remise à niveau des étudiants en orthographe.

L'orthographe lexicale a représenté 18% des erreurs commises par les étudiants lors de l'expression écrite. Lors de l'enquête, il avait été soulevé que ce pourcentage d'erreurs avait pu être faussé par la nature de l'activité. Sachant qu'ils seraient évalués, les étudiants ont probablement évité d'utiliser du lexique dont ils ne maîtrisaient pas l'orthographe. Une dictée aurait permis de les évaluer sur quelques points précis de l'orthographe lexicale mais elle n'aurait pas montré la grande diversité du type d'erreurs lexicales présentes dans le corpus. Il avait néanmoins été observé que les redoublements de consonnes, les différentes graphies des sons et les lettres muettes avaient représenté une zone de fragilité plus importante.
Cette hétérogénéité des erreurs a rendu les statistiques sur la récurrence des erreurs peu significatives. Il aurait fallu établir des statistiques pour chaque étudiant, afin de dégager ses propres zones de faiblesse.

Conclusion

Ces résultats révèlent des écarts de niveau importants entre les étudiants, ce qui montre que les connaissances en langue de ce public sont plutôt hétérogènes :

En grammaire : des notes comprises entre 9 et 55

En expression écrite : de 0 à 31 erreurs

Nous notons également que 13 % de la promotion a obtenu un résultat que nous pouvons qualifier d'alarmant, lors de lors de l'expression écrite (plus de 20 erreurs, ce qui représente en moyenne une erreur par ligne ou des erreurs qui affectent la compréhension).
En grammaire, peu d'étudiants ont obtenu de très bons résultats (31 % des étudiants n'ont pas obtenu la moyenne au test), ce qui témoigne de besoins importants en la matière.

[6] Les pourcentages représentent le pourcentage d'erreurs dans une catégorie en fonction du nombre total d'erreurs (toutes catégories confondues).

L'enquête a également montré que les étudiants de 1ère année se sont révélés plus performants en orthographe qu'en grammaire, dans le cadre du type d'évaluation pratiqué[7]. Ils ont en effet mieux réussi l'expression écrite (87 % des étudiants au-dessus de la moyenne) que la grammaire (68 % des étudiants se situent au-dessus de la moyenne). Mais dans l'évaluation orthographique, c'est bien la partie grammaticale qui leur fait défaut.
Les connaissances grammaticales construites à l'école primaire semblent donc avoir été assez mal conservées chez les étudiants, puisque seuls 10 % des étudiants enquêtés sont à l'aise avec. La majorité des étudiants est donc en difficulté avec les notions évaluées. Rappelons que c'est précisément l'orthographe grammaticale qui leur a particulièrement fait défaut lors de l'activité d'expression écrite.

Des résultats en grammaire et en orthographe corrélés

Les statistiques effectuées sur les résultats aux deux tests ont révélé une corrélation entre les performances en grammaire (test de grammaire) et en orthographe (activité d'expression écrite) : les étudiants qui ont obtenu les résultats les plus faibles au test de grammaire sont également ceux qui ont fait le plus d'erreurs d'orthographe lors de l'activité de production écrite.

Cette corrélation montre que la formation des étudiants nécessite de ne pas traiter indépendamment l'orthographe et la grammaire, ces deux dimensions linguistiques étant étroitement articulées dans le processus d'écriture.
Nous verrons en effet dans la suite de ce mémoire, l'importance des savoirs grammaticaux pour accéder à la compréhension et à l'amélioration de l'expression écrite.

L'impact du parcours scolaire des étudiants : l'influence du type de baccalauréat sur les performances en grammaire et en orthographe

Les corrélations effectuées pour déterminer si le type de baccalauréat avait une influence sur la réussite au test de grammaire n'étaient pas significatives, mais elles ont permis de montrer que les étudiants ayant obtenu un baccalauréat technique ou agricole avaient moins bien réussi que les étudiants titulaires d'un bac général (L, ES ou S).
Pour les questions d'orthographe en revanche, les corrélations ont montré une différence significative de performances entre les bacs littéraires ou économiques et les bacs scientifiques ou

[7] Le niveau en orthographe a été jugé d'après le nombre d'erreurs commises lors d'une activité de production écrite.

les autres bacs. Parmi les étudiants qui avaient un bac général, ceux issus de filières scientifiques ont moins bien réussi en orthographe que les étudiants issus de filières littéraires ou économiques.

Les performances des étudiants sont donc corrélées à leur baccalauréat d'origine. Les bacs techniques et agricoles se sont singularisés dans les deux tests : ils ont fait significativement plus d'erreurs de grammaire et d'orthographe que les autres. Les étudiants qui ont un baccalauréat scientifique, à l'instar des idées reçues, ne sont pas meilleurs que les autres en grammaire et sont même un peu moins bons en orthographe.

2. Adapter la démarche d'enseignement et le contenu de la formation aux spécificités du public adulte

D'après les conclusions que nous avons tirées, il apparait que la remise à niveau des étudiants dans le domaine de l'écrit devra tenir compte de l'hétérogénéité des besoins et que la démarche utilisée devra commencer par permettre aux apprenants de prendre conscience de leurs difficultés.

2.1 Présentation des difficultés en langue des étudiants : quels contenus pour une remise à niveau ciblée ?

- **Un manque de connaissances orthographiques : des notions à réviser**

La conjugaison, l'accord du participe passé et la reconnaissance des classes et des fonctions grammaticales : des règles oubliées

En première année de licence, les étudiants continuent de commettre un nombre non négligeable d'erreurs et de confusions dans trois domaines principaux : la conjugaison, l'accord des participes passés et la reconnaissance des classes et des fonctions grammaticales. L'identification des classes grammaticales a même représenté la plus grande source d'erreurs chez les étudiants, y compris chez ceux qui ont obtenu les meilleurs résultats au test. Par ailleurs, les deux tests montrent que les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés en conjugaison, et notamment lors de l'expression écrite sur la construction du passé simple et la concordance des temps.

Tous ces savoirs ont été enseignés au collège, mais ils n'ont pas été revus depuis. Les étudiants de première année de licence semblent donc avoir surtout besoin d'une remise à jour de ces connaissances, un rafraichissement de toutes ces règles qui n'ont pas été pratiquées depuis longtemps.

Des confusions sur le lexique liées à un fonctionnement arbitraire de la langue

C'est le lexique qui contient des consonnes doubles et des lettres muettes qui a posé le plus de difficultés en orthographe lexicale chez les étudiants. La plupart de ces graphies ne peut pas être rationalisée, ce qui explique probablement la confusion des étudiants. Le fait que les erreurs sur les lettres muettes concernent presque autant de lettres ajoutées que de lettres oubliées montre bien que les étudiants ont conscience des irrégularités de leur langue. Tant que celles-ci subsisteront dans la langue écrite, l'apprentissage restera la seule remédiation possible.

Les mots composés utilisés par les étudiants ont souvent fait l'objet de graphies non conformes, liées à une mauvaise construction du pluriel ou à l'oubli du trait d'union. A ce sujet, nous pouvons émettre l'hypothèse que les approximations observées dans l'écriture des mots composés proviennent peut-être de confusions liées aux rectifications. Une mise au point sur les rectifications de 1990 parait donc justifiée.

- **Un manque d'attention et un problème de transfert de connaissances**

Les erreurs d'orthographe grammaticale : un problème de transfert de connaissances ?

Dans la production écrite, ce sont les accords en nombre que les étudiants ont le moins bien réussi. Les erreurs sont variées : elles concernent l'accord du nom, de l'adjectif mais également l'accord du verbe avec son sujet. Les erreurs sur les homophones grammaticaux et le genre ont également attiré notre attention, car les savoirs que ces notions impliquent ne nous paraissent pas foncièrement compliquées.

Les accords sont étudiés depuis le cycle des apprentissages fondamentaux à l'école primaire et font l'objet d'un apprentissage jusqu'en fin de collège avec l'acquisition des cas les plus complexes en classe de 3ème. L'enquête a montré que l'accord en nombre résiste donc longtemps dans l'apprentissage de l'orthographe et qu'il ne s'agit probablement pas d'un problème de connaissances, mais plutôt de transfert de ces connaissances.

Lors de l'activité de production écrite, ces zones de fragilité que représentent les accords et les homophones grammaticaux ne font pas l'objet d'une attention ni d'une réflexion suffisante.

L'orthographe lexicale : un manque d'attention lors de la production d'écrit ?

Les étudiants ont parfois utilisé des formes graphiques 'impossibles', dans la mesure où l'orthographe choisie ne correspondait pas avec la forme phonique du mot, comme des confusions entre *–euil* et *–eil*. Si le mot erroné était correctement relu, c'est à dire en fonction de sa forme graphique réelle et non pas de la forme phonique attendue, ce type d'erreurs ne devrait pas subsister.

Nous pouvons faire le même constat pour les signes associés à la prononciation, tels que les accents aigus ou graves, qui ont également fait l'objet de nombreuses erreurs (57% des erreurs sur les accents). Le plus souvent, ils ont été omis ou neutralisés par les étudiants. Nous pouvons émettre plusieurs hypothèses pour expliquer ce type d'erreurs. L'étudiant a pu hésiter sur la catégorisation de phonèmes : [e] vs [è] ou alors il n'a pas jugé important de les distinguer.

Il existe ainsi une grande hétérogénéité des erreurs observables dans le corpus, montrant que chaque étudiant possède ses propres zones de fragilité en orthographe lexicale. Cependant, le contexte de production de ces erreurs tend à renforcer l'hypothèse d'un manque d'attention pour certains et d'un manque de connaissances orthographiques pour d'autres.

- **Les difficultés orthographiques alarmantes : les erreurs qui affectent la compréhension**

La syntaxe : un révélateur de faiblesse en orthographe

Les problèmes syntaxiques révélés par l'expression écrite et repérés dans 15 copies (parmi les 77 copies des étudiants francophones) ont représenté une grande surprise. Nous ne nous attendions pas à trouver des erreurs de syntaxe dans un exercice d'expression écrite comportant des consignes aussi simples (un court écrit sur un sujet des plus communs).

Dans le but de dresser le profil orthographique des étudiants qui avaient commis des erreurs de syntaxe lors de l'expression écrite, leurs résultats dans les deux tests (grammaire et expression écrite) ont été observés plus attentivement, ce qui a permis de tirer les conclusions suivantes :

- *Les étudiants qui commettent des erreurs de syntaxe paraissent éprouver davantage de difficultés en grammaire et en orthographe grammaticale :*

Les étudiants qui n'ont pas respecté la syntaxe lors de la production écrite ont obtenu une moyenne de 29 sur 60 au test de grammaire, ce qui est inférieur à la moyenne de la promotion (33 sur 60). Ils ont également fait un nombre moyen d'erreurs en orthographe plus élevé que les autres : 13,9 erreurs en moyenne contre 9 pour la promotion entière dont la plupart des erreurs se situe dans le domaine de l'orthographe grammaticale.

- *Les étudiants qui font des erreurs de syntaxe, maitrisent également mal la ponctuation :*

73 % des étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe n'ont pas respecté la ponctuation. Les erreurs de syntaxe impliquent donc souvent des erreurs de ponctuation qui affectent la compréhension.

Les difficultés en syntaxe sont donc un révélateur de faiblesse en orthographe, qui semble toucher tous les domaines de la langue.

La ponctuation : des règles méconnues

Certains étudiants ont eu des difficultés à utiliser correctement la ponctuation, rendant parfois leur production écrite incompréhensible ou ambiguë.
Cependant, les corrélations qui ont été effectuées entre le nombre d'erreurs de signes orthographiques (respect de la ponctuation, des majuscules mais aussi des signes orthographiques comme les accents) et les performances au test d'orthographe n'ont pas été significatives. A la différence du non respect de la syntaxe, le non respect des signes orthographiques ne peut pas être considéré comme un indicateur de faiblesse en orthographe.

Il apparaît qu'une mauvaise utilisation de la syntaxe et de la ponctuation crée des ambiguïtés et affecte la lisibilité du texte. Autrement dit les étudiants qui maitrisent mal la syntaxe, ont également des difficultés à utiliser correctement la ponctuation. Les étudiants qui ont commis des erreurs de syntaxe devraient donc plus particulièrement réviser les règles de construction de la phrase et les règles qui régissent l'usage de la ponctuation et en particulier de la virgule.

Il parait donc essentiel que la remise à niveau des étudiants en orthographe soit effectuée en fonction du niveau de chacun, et qu'elle porte également sur des techniques de réflexion et

d'attention. Les différents résultats ont cependant montré qu'une révision des règles de grammaire parait utile à tous les étudiants. Si le quotidien permet de s'entrainer au moins de façon minimale en orthographe, la grammaire en revanche n'est plus du tout pratiquée et progressivement oubliée. C'est ce qui pourrait permettre d'expliquer pourquoi les lacunes sont beaucoup plus importantes en grammaire qu'en orthographe. La grammaire doit donc être revue et pratiquée régulièrement pour rester dans les esprits.

Ce corpus constitue une aide précieuse pour la mise en place d'un enseignement de l'orthographe et de la grammaire adapté aux besoins en français écrit des étudiants et si le contenu semble identifié, la démarche pédagogique qui corresponde aux besoins des étudiants nécessite de se pencher plus attentivement sur les spécificités de ce public particulier.

2.2 Les représentations des étudiants sur leurs propres compétences en langue

Comme nous l'avons vu, les principales difficultés des étudiants en grammaire et en orthographe portent sur des notions qui ont fait l'objet d'un long apprentissage à l'école primaire et au collège. Mais tous les élèves n'ont pas profité de cet enseignement de la même manière. Pour preuve, le décalage dans la restitution de ces notions qui semblent, chez certains, avoir laissé peu de traces.

Différents facteurs semblent être impliqués dans l'origine des difficultés en langue des étudiants. Les questions ouvertes du test de grammaire et d'orthographe ont permis de mesurer les représentations des étudiants sur leurs propres capacités ainsi que leur motivation. La prise en considération de cette dimension nous semble indispensable pour aborder une remise à niveau dans un climat de confiance.

- **Les étudiants, entre conscience de leurs difficultés et demande de formation**

Les étudiants qui souhaitent progresser en langue : un public hétérogène

Les questions ouvertes du test concernant l'auto-évaluation des étudiants quant à leurs compétences et à leur motivation pour se remettre à niveau nous fournissent quelques éléments de réponses sur la place des représentations des étudiants dans le domaine de l'orthographe et de la grammaire ainsi que sur leurs propres capacités.

En se basant sur les différents résultats de l'enquête et sur les facteurs qui aggravent les erreurs commises en orthographe (récurrence d'erreurs dans un domaine particulier, présence d'erreurs de syntaxe, nombre total d'erreur élevé, etc.), notre enquête avait déterminé que 54 étudiants, soit 66 % de la promotion, avaient des difficultés en grammaire et/ou en orthographe et seraient concernés par une remise à niveau en grammaire et en orthographe.
En se basant sur les premiers souhaits de formation émis lors du passage du test à la rentrée 2010, il apparait que les étudiants sont plutôt conscients de leurs lacunes en orthographe et en grammaire. En effet, 78 % de la promotion avait répondu *oui* ou *plutôt oui* à l'éventualité de suivre une remise à niveau.

En revanche, ils n'ont pas été très nombreux à estimer qu'une remise à niveau dans ce domaine leur était indispensable, puisque finalement 45 étudiants ont suivi l'enseignement, soit 55 % de la promotion. Parmi ces volontaires, ne sont présents que 63 % des étudiants qui avaient été considéré en difficulté en grammaire et en orthographe lors du test.
Il apparait en effet que plus de la moitié des très bons élèves ont choisi de suivre le cours (14 étudiants parmi les 25 étudiants qui semblaient à l'aise ou très à l'aise en orthographe et en grammaire[8]). Ce résultat avait permis de souligner la diversité des attentes des étudiants quant à cet enseignement à la rentrée 2010 : si les plus faibles cherchaient à combler leurs lacunes, les plus forts en revanche souhaitaient renforcer leurs connaissances et s'entrainer. Les réponses aux questions ouvertes du test avaient montré que les étudiants étaient plutôt volontaires et souhaitaient saisir cette opportunité de formation.

Des étudiants en insécurité linguistique

Le test a permis de révéler l'état des connaissances grammaticales en grammaire : certaines questions restées sans réponses témoignent d'un besoin important dans ce domaine.

Les enseignantes qui ont participé à la remise à niveau dans l'année qui a suivi le test (année universitaire 2010-2011), ont pu faire émerger des représentations lors des séances de travail qui témoignent d'une réelle insécurité linguistique dans le domaine de l'écrit. Certains étudiants ont le sentiment d'avoir oublié les connaissances qu'ils maitrisaient à l'école, faute d'un entrainement régulier. D'autres, plus défaitistes, ont l'impression que la grammaire et

[8] Les résultats du test de grammaire ont été traités par Franck Tiret (Université Stendhal, Grenoble III)

l'orthographe leur ont toujours posé problème. Pour ces étudiants dont les difficultés semblent ancrées depuis longtemps, le défi commencera par dépasser ce qui leur semble être une fatalité pour les faire entrer dans une perspective de réussite. La démarche adoptée aura un double objectif : « (re)construire des connaissances en restaurant une certaine sécurité linguistique » (Boch et al, 2011).

2.3 Améliorer le niveau en orthographe d'un adulte : un regard nouveau sur l'enseignement de la langue écrite

Nous avons vu que les acquis en matière d'orthographe et de grammaire auraient tendance à se détériorer progressivement faute de sollicitation. Mais peut-être certaines règles n'ont-elles pas été correctement apprises à l'école primaire ou au collège. Ces règles mal acquises finissent par créer de véritables lacunes chez les adultes, principalement en orthographe grammaticale.

L'amélioration du niveau en orthographe et en grammaire des adultes supposerait donc à la fois une remise à niveau « technique » en grammaire et dans certains domaines de l'orthographe pour combler les lacunes ainsi que des techniques de relecture et d'auto-correction pour limiter les erreurs d'inattention et optimiser le transfert de connaissances.
Comme le souligne Laurent (2009), il ne s'agit pas uniquement de retenir une procédure spécifique pour chaque ambiguïté et d'appliquer des règles, mais d'utiliser un outil mental fiable.

- **Des difficultés en langue liées à un problème de transfert de connaissances**

Nous avons constaté dans notre enquête que les erreurs en orthographe lexicale commises par les étudiants lors d'une activité de production d'écrit n'étaient pas systématiques et que les erreurs les plus fréquemment rencontrées en orthographe grammaticale, comme l'accord en nombre, concernaient tous les étudiants, y compris les plus à l'aise en orthographe. Nous avions donc conclu qu'il ne s'agissait pas d'un manque de connaissance des règles de grammaire et d'orthographe mais plutôt d'une difficulté à réinvestir les connaissances lors de la réalisation d'une autre tâche, ici la production d'écrit. D'autres facteurs que le niveau de compétences interviennent donc lors de la survenue d'erreurs dans les copies des étudiants. Ils peuvent être de différente nature selon les individus, mais on peut penser que dans le cas des étudiants évalués, ils proviennent d'une trop grande rapidité dans la tâche de production, d'un manque d'attention

lié à une focalisation sur une autre tâche que l'orthographe (invention du récit, respect des consignes) et peut-être aussi d'un stress lié à la situation d'évaluation.
Fayol (2008) a montré que ces différents facteurs semblent aggraver l'apparition d'erreurs chez les adultes. D'après ses recherches, il semble en effet qu'il existe des zones de fragilité dans l'orthographe du français, comme l'orthographe grammaticale, à l'intérieur desquelles des erreurs surviennent plus facilement lorsque d'autres facteurs interviennent.
La majorité des étudiants de première année de Sciences du langage ne semble pas avoir un problème de connaissances, mais plutôt d'utilisation de ses connaissances dans un autre contexte.

Les pratiques basées sur un enseignement qui consisterait en l'explication de règles puis à leur application dans des exercices systématiques ne paraissent pas judicieuses. Comme le souligne Gobin (2005 : 25) « […] les élèves comprennent les règles orthographiques revues, parviennent à les appliquer dans le cadre d'exercices systématiques, mais n'utilisent pas ces connaissances quand il s'agit de réaliser une tâche d'écriture ».
Tardif (1999, cité par Gobin, 2005 : 25) précise que le transfert de connaissances ne s'applique pas pour tous les apprentissages, mais qu'il intervient lorsque « […] des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte ». Ce contexte intervient dans le domaine de l'orthographe, pour lequel les manuels (comme le Bled ou le Bescherelle) proposent très largement l'apprentissage de notions identifiées qui font l'objet d'une leçon suivie d'une phase d'exercisation. Les élèves, avant même de maitriser les connaissances, connaissent les points sur lesquels leur attention va se focaliser. Ils savent donc, grâce à la consigne de l'exercice, sur quelle tâche ils vont devoir s'exercer :
Ex sur les homophones grammaticaux « ont – on » : Complétez ces phrases avec ont ou on :
- Quand … oublie de composter son billet de train, … est en infraction et … doit immédiatement prévenir le contrôleur. (Bled, 2007 : 95)

Nous utiliserons les travaux de Gobin (2005) et de Tardif (1999) dont nous présentons ci-dessous les principaux apports, pour proposer des pistes didactiques qui permettent d'optimiser ce transfert de connaissances qui semble faire défaut à beaucoup d'étudiants.

- **Favoriser le transfert de connaissances : prendre en compte les différents types de connaissances des élèves**

Selon Gobin (2005), la plupart des actions de remise à niveau en orthographe réalisées auprès d'élèves en difficulté dans ce domaine se heurtent à une difficulté qui n'est pas suffisamment prise en compte : le transfert des connaissances.

Pour définir le transfert de connaissances, Gobin (2005) reprend la définition de Tardif (1999) sur le transfert des apprentissages : « le transfert des apprentissages correspond […] à une recontextualisation, dans une tâche cible, de connaissances construites et de compétences développées dans une tâche source » (Tardif, 1999 : 58). Pour Gobin (2005), la définition serait cependant plus limitée pour l'orthographe car le transfert de connaissances ne concernerait que le fait d'utiliser dans une tâche de production écrite, des connaissances développées durant l'apprentissage.

Selon Tardif (1999), les recherches en psychologie cognitive ont permis de distinguer trois types de connaissances : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles qui nous permettent de mieux comprendre les mécanismes mis en œuvre lors de l'apprentissage. Gobin (2005) dénonce le fait que la plupart des pratiques didactiques utilisées pour l'apprentissage de l'orthographe ne proposent pas de travailler sur ces trois dimensions simultanément :

- ***Les connaissances déclaratives*** : « les connaissances déclaratives rassemblent les savoirs formels sur la langue (règles, nature des mots, fonctions grammaticales, etc.) » (Gobin, 2005 : 27). Il s'agit donc essentiellement des connaissances théoriques qui répondent à la question 'quoi'.
- ***Les connaissances procédurales*** : « Les connaissances procédurales consistent en l'application pure et simple de ces savoirs » (Gobin, 2005 : 27). Ce sont les séquences d'action qui répondent à la question 'comment ?', comme l'application d'une règle lors d'un exercice.
- ***Les connaissances conditionnelles*** : « Les connaissances conditionnelles correspondent à la capacité d'analyser correctement le contexte linguistique pour déterminer quel est le problème rencontré et quel type de stratégie il faut mettre en œuvre pour le résoudre » (Gobin, 2005 : 27). Elles correspondent aux questions 'quand ?' et 'pourquoi ?'que le scripteur se pose lorsqu'il doit choisir la règle à utiliser.

Selon Tardif (1999), le transfert des connaissances ne peut s'effectuer qu'après que les apprenants aient pu travailler les trois types de connaissances. Le fait de passer d'un type de connaissance à un autre ne serait donc pas un transfert « Une conception erronée relativement au transfert des apprentissages consiste à penser que le passage, pour un même contenu, d'une catégorie de connaissances à une autre constitue un transfert » (Tardif, 1999 : 39).
Gobin (2005) émet l'hypothèse que le processus serait identique en matière d'orthographe. Pouvoir passer d'une connaissance à une autre pour une même notion ne relèverait pas du même processus que la capacité de transfert des connaissances. Pour illustrer son propos, la chercheure cite l'exemple de la règle des participes passés. Le fait d'apprendre la règle aux élèves (connaissance déclarative) ne suffit pas pour qu'il sache la réinvestir dans des opérations de production (connaissances procédurales et conditionnelles). Les résultats de notre enquête abondent dans ce sens : les étudiants ont principalement commis des erreurs sur des notions qu'ils connaissaient, comme les accords en nombre.
L'opération qui permettrait de passer d'une catégorie de connaissance à une autre serait en réalité ce que Tardif (1999 : 40) appelle « une opération de traduction cognitive ». Lorsqu'en production écrite, la question de la réalisation d'un accord se pose, le scripteur ne serait pas dans une situation de transfert, mais dans une situation qui exige qu'il construise une nouvelle représentation en mémoire, chaque production écrite étant unique.

Cette thèse implique la nécessité de travailler ensemble et de manière équitable, les trois catégories de connaissances. Pour Gobin (2005), les méthodes qui ne se focalisent que sur l'apprentissage de règles et sur leur application dans une situation d'exercice, ne peuvent espérer que les élèves effectuent un transfert correct de l'ensemble de leurs connaissances dans un contexte de production d'écrit par exemple. De même, les démarches qui n'auraient pas pris le temps de revenir sur les éléments théoriques avant de placer les élèves en situation de production, ne leur fournissent pas les référents nécessaires à leur réussite.

Notre enquête a permis de recueillir deux précieuses informations pour la mise en place d'un enseignement de l'orthographe et de la grammaire adapté aux besoins en français écrit des étudiants : la majorité des erreurs relèvent plutôt de l'orthographe grammaticale et semblent davantage provenir d'une difficulté de transfert de connaissances que d'un problème de connaissances. D'autres erreurs nécessitent en revanche un rafraichissement de notions oubliées

ou mal apprises et qui, pour certains étudiants, semblent résister aux méthodes d'apprentissage habituellement utilisées.
Le défi semble donc davantage relever de la démarche pédagogique.

Chapitre 2 : les démarches favorisant une posture réflexive

Dans les programmes scolaires, les recommandations concernant l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe ont connu beaucoup de changements, insistant parfois plutôt sur l'objet d'apprentissage ou plutôt sur la démarche. Elles ont en revanche toujours défendu l'idée d'un enseignement explicite de la langue. La grande liberté laissée aux enseignants dans ce domaine a donné lieu à une diversité de démarches pédagogiques liée à la diversité des profils d'enseignants, des terrains et des publics.
A l'instar des enseignants spécialisés et des orthophonistes dont le public particulier ne s'adapte pas aux méthodes d'enseignement plus traditionnelles, il nous semble judicieux d'exploiter davantage les démarches pédagogiques axées sur la multimodalité.

Partant du postulat que le nombre de modalités perceptives offertes lors de l'apprentissage augmente la compréhension, nous nous intéressons dans cette partie aux démarches qui proposent d'utiliser la multimodalité de la parole et qui favorisent un enseignement réflexif de la langue en plaçant les apprenants dans une posture active.

1. Apprentissage implicite et explicite de la langue : apports et conséquences pour l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe

1.1 La démarche d'observation réfléchie de la langue

Les programmes scolaires ne se désintéressent pas de l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe, et prennent en considération les conséquences des méthodes d'enseignement pratiquées pour y parvenir. Pour preuve, de nombreux changements dans les intitulés des programmes de langue ainsi que dans les démarches préconisées.

- **Maitrise de la langue et programmes scolaires**

Selon Pellat (2009), l'introduction de la linguistique moderne dans l'enseignement de la langue a provoqué une remise en cause de la grammaire scolaire à partir des années 1970 et notamment sur le choix des contenus et sur la manière de l'enseigner. Pour Manesse et Cogis (2007), la linguistique descriptive a notamment apporté un renouveau dans l'apprentissage de l'orthographe, avec ses travaux sur l'intérêt des erreurs de grammaire et d'orthographe pour l'étude des processus mentaux. « L'esprit de ce travail va bien au-delà de la traditionnelle « correction » de la dictée ; il invite à une démarche méthodique, progressive, affranchie du caractère culpabilisant de la faute : les erreurs deviennent matière à réflexion en classe » (Manesse et Cogis, 2007 : 30).
Les bouleversements qu'ont subis les programmes scolaires, notamment entre 2002 et 2008, témoignent que le débat est toujours d'actualité.

En 2002, le terme « Français » pour désigner l'étude de la langue disparait au profit de celui de « Maitrise du langage et de la langue française ». Les programmes préconisent que cet enseignement se fasse de manière transversale, dans toutes les disciplines enseignées à l'école et à partir d'activités explicites de lecture, d'écriture et d'oral.
Au cycle 3, un temps spécifique de 1h30 à 2h00 hebdomadaire est néanmoins dédié à l'étude de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire, et s'intitule « Observation réfléchie de la langue ». Cette nouvelle appellation, plus centrée sur la démarche d'apprentissage, a pour objectif d'inciter les enseignants à proposer un enseignement explicite de la langue qui permette aux élèves de découvrir son fonctionnement et de pouvoir la décrire.
En 2007, l'intitulé « Observation réfléchie de la langue » est remplacé par « Etude de la langue », qui est cette fois davantage centré sur l'objet d'apprentissage que sur la démarche.
Les programmes de 2008 réintroduisent le terme plus général de « Français ».

Malgré ces changements, les programmes ont toujours insisté sur la nécessité de mettre en place un apprentissage explicite de la grammaire dont les finalités sont le développement de la maitrise de la langue (lecture et écriture) et la description de la langue. Les enseignants sont donc invités à utiliser une démarche qui permette de faire évoluer les raisonnements des élèves sur les procédures utilisées pour orthographier : « Les sciences cognitives ont, depuis les années 1970, développé ce point de vue, dont la didactique de l'orthographe s'est emparée : en classe, l'étude

des erreurs peut servir de point de départ à des activités méthodiques de classements ou de discussions sur les représentations qui ont conduit aux formes erronées » (Manesse et Cogis, 2007 : 29).

- **Les démarches d'apprentissage préconisées dans les programmes du primaire**

Selon Pellat (2009), les programmes de 2002, en adoptant l'intitulé « Observation réfléchie de la langue », affichent clairement une volonté de développer une démarche réflexive pour l'étude de la langue. Elle incite les enseignants à faire manipuler et classer les unités linguistiques aux élèves pour que ceux-ci établissent les régularités et les règles eux-mêmes, institutionnalisées ensuite par l'enseignant. Cette démarche, plus porteuse de sens pour les élèves qui deviennent des acteurs de leur apprentissage, a pour objectif d'optimiser la mémorisation des savoirs, mais aussi de mieux comprendre la langue et de pouvoir transférer ces compétences : « Les élèves prennent ainsi l'habitude d'observer et de manipuler la langue et acquièrent des savoirs précis sur celle-ci » (Pellat, 2009 : 38).

L'observation réfléchie de la langue permet à l'élève d'être actif dans la construction de ses connaissances. Ce changement de posture devient une attitude transférable aux autres disciplines, car selon les programmes de 2002, les savoirs doivent être réinvestis dans toutes les disciplines lors des situations de lecture et d'écriture.

Si les programmes de 2007 ont supprimé l'intitulé «observation réfléchie de la langue », ils conservent une démarche d'apprentissage explicite de la langue. Ils font cependant référence à une démarche plus transmissive en grammaire et en orthographe pour l'apprentissage des règles : « les élèves doivent acquérir des savoirs structurés. Qu'il s'agisse de découverte, d'exercice ou de synthèse, la leçon [de grammaire et de d'orthographe] constitue un temps pédagogique spécifique dévolu à l'étude d'un fait de langue particulier.[…] Cette démarche de découverte permet d'opérer des classements, de dégager de façon précise des ressemblances et des différences […]. Elle [la démarche] doit se prolonger par une série d'exercices d'application, y compris des dictées […] » (BO, 2007).

Un an après, dans les programmes de 2008, aucune démarche n'est préconisée et les enseignants sont libres de choisir celle qui leur parait la mieux adaptée. Cette liberté laissée aux enseignants qui intervient après avoir recommandé une démarche d'apprentissage explicite depuis 2002, laisse dans le flou le statut des programmes de 2002 : induit-on que la démarche réflexive est

toujours recommandée ou bien cette démarche devient-elle aussi valable qu'une autre ? Rien n'est précisé sur ce point et on peut supposer que les enseignants se posent la même question.

1.2 Que peut apporter une entrée réflexive, pour l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ?

Comme nous l'avons vu, les difficultés des étudiants en orthographe sont liées à la morphologie flexionnelle du français (cf. 1.3 dans le 1er chapitre de la partie théorique) et se ressentent en production d'écrit dans le domaine de l'orthographe grammaticale (accord en nombre, conjugaison).
Selon Nadeau et Fisher (2011), les choix orthographiques qui dépendent de notions grammaticales s'effectuent en fonction des connaissances implicites et explicites des scripteurs. Si les deux types de connaissances sont nécessaires, nous verrons que les connaissances explicites permettent de résoudre les difficultés orthographiques les plus importantes. Dans le cas d'une morphographie aussi complexe que celle du français, les connaissances explicites semblent indispensables à acquérir. Les élèves devraient pouvoir développer cette dernière capacité grâce à des activités réflexives adaptées.

- **Le rôle des connaissances implicites et explicites en orthographe grammaticale**

Les connaissances implicites

Pour Nadeau et Fisher (2011), les connaissances implicites représentent les connaissances dont l'apprenant n'a pas conscience mais qui lui permettent de faire des choix. Il s'agit d'un savoir qu'il ne peut pas verbaliser car il provient d'un fort sentiment d'intuition. Selon Gasparini (cité par Nadeau et Fisher, 2011), ce savoir est mieux conservé dans le temps et également mieux restitué que les connaissances explicites, lors de la réalisation d'une tâche secondaire. Les connaissances implicites sont considérées comme relativement stables.

Elles sont utilisées dès le plus jeune âge par l'enfant qui commence à parler et qui, sans connaissances sur la grammaire, est capable de produire des phrases. Chez l'enfant plus âgé, ces connaissances peuvent concerner certaines régularités orthographiques du français qui ne sont pas explicitement enseignées (par exemple le fait qu'un mot ne puisse pas commencer par un redoublement de consonnes).

De récentes recherches montrent que les connaissances implicites se construisent principalement grâce à la fréquence d'association de certains éléments : « Le moteur des apprentissages implicites est de nature fréquentielle » (Gombert, 2006, cité par Nadeau et Fisher, 2011 : 73). Cet effet de fréquence est également présent en orthographe grammaticale. Des recherches ont ainsi montré que certaines graphies fréquemment rencontrées au pluriel avaient tendance à être généralisées y compris dans un contexte singulier.
Pour illustrer l'influence de la fréquence sur les connaissances implicites, Nadeau et Fisher (2011) citent l'exemple des accords qui impliquent plusieurs mots et dont la présence de « les » provoque des confusions : **Il les amènent*. Selon les études effectuées, la confusion proviendrait de la fréquence des accords qui se réalisent entre deux mots, comme *'les enfants'* et qui sont basées sur la proximité.

Pour Nadeau et Fisher (2011), les connaissances implicites ne doivent pas faire l'objet d'un apprentissage particulier, mais plutôt d'une exposition permettant aux apprenants de les mémoriser. Les chercheurs conseillent de ne pas montrer de formes erronées aux apprenants et de se focaliser sur des exemples positifs : « Rey, Pacton et Perruchet (2004) conseillent en effet de réduire, dans l'enseignement, l'attention portée aux erreurs orthographiques afin de ne pas nuire aux apprentissages implicites » (Nadeau et Fisher, 2011 : 6). D'autres chercheurs s'interrogent sur le bien-fondé d'exercices qui présentent ensemble les homophones grammaticaux destinés à être distingués à l'écrit : *'ses' vs 'ces'*.
Mais les connaissances implicites présentent des limites importantes, car elles résisteraient aux règles les plus complexes. L'apprentissage de la règle d'accord des participes passés ne peut par exemple pas s'effectuer de manière implicite, car elle présente trop d'irrégularités. Les faibles possibilités de transfert de ces connaissances constituent un autre désavantage ; ainsi comme on l'a vu avec les accords, seule la réalisation de cas simples peuvent provenir de connaissances implicites, mais dans les cas complexes, elles deviennent une source de confusions.

Les apprentissages implicites, qui du point de vue de l'enseignement peuvent être acquis par une exposition régulière à des « exemples positifs » (Nadeau et Fisher, 2011 : 9), ne suffisent donc pas pour atteindre un niveau de maitrise suffisant en grammaire et en orthographe et sont en contradiction avec les approches qui préconisent un enseignement explicite basé sur l'erreur.
Pour certains chercheurs (dont Gombert, 2006 cité par Nadeau et Fisher, 2011), l'apprentissage implicite doit intervenir en complément d'un enseignement explicite de la langue.

Les connaissances explicites

A l'inverse des savoirs intuitifs, les connaissances explicites représentent les savoirs dont l'apprenant a conscience et qu'il est donc capable de verbaliser. Pour Nadeau et Fisher (2011 : 9) « Il s'agit bien, ici, de métacognition et plus précisément, dans le domaine du langage, de la conscience métalinguistique […] ».
Gombert (1990) souligne en effet que les activités ne sont métalinguistiques que si elles sont effectuées consciemment et qu'elles sont l'aboutissement d'une réflexion délibérée et explicite sur le langage. En psycholinguistique, la capacité métalinguistique se définit comme le fait de « […] pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990 : 11).

S'appuyant sur les travaux des psycholinguistes (notamment Fayol, Gasparini, Gaux) Nadeau et Fisher (2011), montrent que les connaissances explicites sont corrélées au degré de certitude des apprenants concernant leurs réponses. Ces connaissances concerneraient à la fois les connaissances déclaratives (les règles) et les connaissances procédurales (le choix de la règle). Contrairement aux connaissances implicites relativement stables, les connaissances explicites provoquent, selon les psycholinguistes, une surcharge cognitive au scripteur lorsqu'une tâche secondaire se rajoute. L'utilisation des connaissances explicites est donc coûteuse sur le plan cognitif, ce qui explique que la survenue d'erreurs soit plus fréquente lorsqu'elles sont sollicitées.
Pour Nadeau et Fisher (2011 :10), le processus d'apprentissage des connaissances explicites nécessite « un mode de pensée hypothético-déductif tel qu'adopté en résolution de problèmes et implique la formulation d'hypothèses et leur vérification, l'application de règles explicites et d'autres processus conscients similaires ».

- **Développer les connaissances explicites des élèves : les propositions de Nadeau et Fisher (2011)**

Des manuels qui exercent les connaissances implicites des élèves

Nadeau et Fisher (2011) ont analysé des exercices proposés dans le manuel de grammaire 'Didactique' largement utilisé au Québec. Nous avons choisi de présenter les résultats de cette enquête, car les exercices proposés dans ce manuel nous paraissent très proches de ceux que nous

pourrions trouver dans des manuels communément utilisés dans les écoles françaises, même si on rencontre une certaine variabilité au sein de ces manuels.

L'analyse du manuel a révélé que de nombreux exercices développaient plutôt les connaissances implicites des élèves. Cela serait le cas à chaque fois que l'élève s'appuierait sur l'oral pour déterminer la bonne réponse et pour vérifier la grammaticalité de la phrase :

Par exemple : Conjuguez les verbes entre parenthèse au mode qui convient :

- *(poser) Je préfère que vous lui ….. vos questions après la conférence.*
- *(avoir) Je ne sais pas si elle … le temps de vous rencontrer.* (Nadeau et Fisher, 2011 : 15)

L'objectif de cet exercice était que l'élève distingue les constructions faisant appel à l'utilisation du subjonctif ou de l'indicatif. Mais si la consigne se contente de demander la bonne réponse, alors l'apprenant n'aura pas réfléchi consciemment à la règle visée.

Les chercheurs dénoncent également les exercices qui demandent de choisir entre deux formes :

Par exemple : « Choisissez la forme verbale qui convient :

- *Tous les artistes en herbe du quartier (peut – peuvent) s'abonner à ce club.*

Les exercices qui exposeraient l'apprenant à des choix de réponses limités conduiraient à ce que l'élève mette en place des procédures de détection d'erreurs qui seraient difficilement transférables à des situations de production écrite : « on peut douter que ce moyen d'apprentissage conduise à une compétence socialement acceptable en matière d'orthographe » (Nadeau et Fisher, 2011 : 17).

D'autres exercices demandent des connaissances explicites considérées comme partielles pour les chercheurs, car ils ne demandent pas de dérouler un raisonnement grammatical « Plusieurs didacticiens insistent sur la nécessité pour les élèves de pratiquer un raisonnement grammatical complet afin de développer une réelle compétence à l'écrit » (Nadeau et Fisher, 2011 : 17). Le faible raisonnement grammatical demandé serait insuffisant pour être envisagé comme moyen de révision ou de correction des propres écrits des élèves.

Pour Nadeau et Fisher (2011 : 17), certains exercices épargnent même aux élèves de mobiliser leurs connaissances : « C'est le propre de l'exercice 'à trous' que d'épargner à l'élève le travail consistant à repérer quel mot est à accorder, tout comme l'exercice qui offre un choix de réponses ». Ce type d'exercices ne serait motivé que pour réduire le temps nécessaire à la réalisation de l'activité. « Ainsi de cet exercice pour le secondaire où l'élève est appelé à identifier des verbes dans un texte, mais uniquement parmi un sous-ensemble de mots qui ont été

soulignés, ce qui bien entendu simplifie sa tâche et évite certaines interrogations (pour l'élève et pour l'enseignant peut-être) » (Nadeau et Fisher, 2011 : 18).

Enfin, les chercheurs rejoignent Gobin (2005) en dénonçant la systématisation des exercices qui font suite à une leçon sur un point précis de grammaire et d'orthographe ou ceux qui annoncent la difficulté dans la consigne.

Pour Nadeau et Fisher (2011), ces exemples montrent que trop souvent, les activités grammaticales demandent aux élèves de mobiliser des connaissances restreintes, ce qui ne leur permet pas de s'entrainer à utiliser des connaissances grammaticales explicites et ne sollicite que très peu leur activité cognitive.

Ils conviennent que si l'attention des élèves doit parfois être focalisée, les exercices gagneraient à être plus évolutifs dans le degré de difficultés sur la manière d'aborder les notions. Les chercheurs préconisent également de proposer des exercices qui se rapprocheraient des situations de production d'écrit en abordant différents types de difficultés et en ne présentant pas les notions dans la consigne.

Il apparait que la plupart des exercices proposés favoriseraient plutôt l'acquisition de connaissances implicites et dont le bien-fondé semble discutable, au vu du faible niveau d'attention qu'il demande aux apprenants. Même lorsque des connaissances explicites sont requises, le travail de l'élève est souvent facilité par différentes aides (consigne, mots déjà regroupés en sous-ensembles, etc.). Comme Nadeau et Fisher (2011), nous considérons ces aides supposément facilitatrices comme réduisant potentiellement le bénéfice de l'exercice en éloignant l'élève des conditions réelles de production, qui demandent au contraire de réviser et de corriger ses écrits en mobilisant ses capacités réflexives.

Fisher et Nadeau (2011) soulignent également le lien entre les performances des élèves en langue et leurs capacités à expliquer leurs connaissances grammaticales au travers de résultats très significatifs. Cela renforce l'importance des connaissances explicites pour développer les compétences en morphosyntaxe. Dans cette optique, un travail qui chercherait à développer la compétence des élèves à analyser de façon explicite les phrases qu'ils écrivent serait plus efficace que de chercher à développer les connaissances implicites des apprenants.

Un exemple d'activité réflexive : la dictée 0 faute

Pour Nadeau et Fisher (2011), les exercices qui portent sur des textes sont plus appropriés au travail sur les connaissances explicites, car la situation est plus proche de celle d'une révision de texte.

Les chercheurs donnent pour exemple des textes dans lesquels les élèves doivent rechercher et corriger les erreurs, car ils exigent que l'élève procède à une analyse grammaticale complète de l'énoncé pour repérer les dysfonctionnements. Il est important de souligner que les erreurs doivent être plausibles et correspondre à celles que les élèves pourraient produire, pour que cet exercice puisse les préparer à la révision de leurs propres textes. Il s'agit ainsi de les entrainer à résoudre consciemment des problèmes qu'ils peuvent rencontrer lorsqu'ils rédigent.

Parmi les nombreuses activités qui ont été développées par des chercheurs pour amener les élèves à mobiliser un ensemble de connaissances orthographiques et grammaticales en procédant à un raisonnement grammatical complet, la dictée 0 faute nous a semblé être un exemple d'activité intéressant : l'écrit est traité comme un problème à résoudre, qui donne matière à réflexion et à débat en classe.

Dans cet exercice, les élèves doivent écrire un texte court sous la dictée et annoter leurs doutes orthographiques à la fin de chaque phrase. Les problèmes soulevés par les élèves sont ensuite verbalisés et les raisonnements sont confrontés avec le groupe de qui doit émerger la solution. Cette construction collective des savoirs permet de solliciter les connaissances grammaticales et orthographiques des élèves en incitant le débat.

Une étude sur les bénéfices de cette activité réalisée en 2009 par Wilkinson (cité par Nadeau et Fisher, 2011), a montré que les élèves qui l'ont pratiquée ont effectué d'énormes progrès dans tous les domaines de l'orthographe. Pour Nadeau et Fisher (2011), les bénéfices de la dictée sont également liés aux pratiques des enseignants qui, parallèlement à la dictée, ont utilisé les doutes émis par les élèves pour proposer des activités sur des notions particulières de grammaire et d'orthographe dont les élèves en étaient finalement les investigateurs.

Ces résultats montrent que le développement des connaissances explicites des élèves dans une perspective de résolution de problèmes, a des effets positifs sur leurs performances orthographiques, notamment sur la gestion des accords.

1.3 La conscience métalinguistique en production écrite

Le langage écrit possède un niveau d'abstraction et d'exigence plus élevé que le langage oral. Pour Gombert (1990), cette différence d'ordre cognitif explique que l'écrit nécessite une réflexion consciente plus développée. Reprenant la pensée vygostkyenne, il défend l'idée que « Le développement métalinguistique apparait donc être d'une importance primordiale dans l'accès à l'écrit » (Gombert, 1990 : 198).

Les activités métalinguistiques peuvent concerner tous les aspects du langage et on parle alors d'activités métaphonologiques, métasémantiques, métapragmatiques ou encore métasyntaxiques. Nous nous intéresserons plus particulièrement à cette dernière capacité pour son rôle et son importance dans la maitrise des compétences grammaticales.

- **L'émergence et le développement des capacités métasyntaxiques**

Pour Gombert (1990), le discours métalinguistique en syntaxe porte sur la grammaticalité des phrases. Ainsi « la compétence métasyntaxique renvoie à la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l'usage des règles de grammaire » (Gombert, 1990 : 59).

Pour comprendre les phénomènes métalinguistiques dans le domaine de la syntaxe et parvenir à les développer, de nombreuses études se sont intéressées aux jugements de grammaticalité émis par les enfants et les adultes. Pour Gombert (1990 : 59) : « la connaissance consciente de la syntaxe se manifeste dans les discours métalinguistiques portant sur la grammaticalité des phrases ».

Les chercheurs sont plutôt partagés dans l'interprétation des résultats, surtout en ce qui concerne les jugements de grammaticalité précoces observés chez les jeunes enfants. Pour résumer la multitude de recherches effectuées dans ce domaine, nous retiendrons quelques conclusions présentées par Gombert (1990).

Comportements métalinguistiques précoces ou connaissances implicites ?

Certains chercheurs comme Clark (1978, cité par Gombert, 1990) défendent la thèse que les enfants, dès qu'ils commencent à parler, auraient des comportements métalinguistiques. Ils s'appuient pour cela, sur les autocorrections que les enfants font lorsqu'ils produisent des énoncés, que celles-ci soient spontanées ou qu'elles surviennent à la demande d'un adulte qui

leur demande de répéter. En travaillant sur des corpus d'enfants âgés de 2 à 3 ans et demi, les chercheurs ont observé l'augmentation de ces autocorrections avec l'âge, ce qui montre que l'enfant apprend progressivement que ses productions sont inadaptées et qu'il le manifeste en les corrigeant. L'enfant réfléchirait alors sur sa propre production pour pouvoir se corriger, ce qui pour les chercheurs, témoignerait de capacités métalinguistiques « de bas niveau correspondant à un contrôle préconscient du discours » (Slobin, 1978, cité par Gombert, 1990 : 75).

Pour d'autres chercheurs, ces comportements « pourraient refléter leurs connaissances tacites des règles du langage plutôt que leur maitrise consciente » (Gombert, 1990 : 75). D'autres études convergeraient donc plutôt vers l'utilisation de connaissances implicites pour juger de la grammaticalité : «En fait, la notion de grammaticalité, quelle que soit la façon dont on la formule, n'a vraisemblablement aucun sens pour le jeune enfant. C'est l'acceptabilité globale des phrases qui détermine ses réponses. La grammaticalité n'est qu'un composant parmi d'autres de cette acceptabilité, composant qui ne constitue en aucun cas un objet privilégié (ou même particulier) de réflexion pour le jeune enfant » (Bialystok, 1986, cité par Gombert, 1990 : 72).
Il semblerait que les facteurs sémantiques soient déterminants dans les jugements d'acceptabilité syntaxiques émis par de jeunes enfants (dès l'âge de deux ans). Les enfants accepteraient les énoncés qu'ils peuvent comprendre et rejetteraient les autres. « S'appuyant sur les résultats de nombreux travaux, Markman (1981) souligne que souvent les enfants, bien qu'utilisant correctement la syntaxe de leur langue dans leurs productions spontanées, échouent à des tâches qui requièrent l'analyse explicite et la maitrise consciente *(conscious awareness)* de la structure du langage » (Gombert, 1990 : 59).

Un phénomène difficile à identifier chez les adultes aussi

Chez les adultes aussi, l'origine du jugement de grammaticalité ne va pas de soi. Ainsi, même s'il arrive aux adultes d'être incapables d'expliquer l'utilité d'un déterminant dans une phrase, la plupart sont capables de déterminer la grammaticalité d'une phrase ainsi que son acceptabilité sémantique.
Gombert (1990) souligne qu'il faut faire attention à ne pas confondre la capacité à comprendre les règles de grammaire et celle de les expliquer. Un enfant comme un adulte peut juger de la grammaticalité d'un énoncé parce qu'il 'sonne mal à l'oreille', sans pour autant être capable de

dire pourquoi, ni même de situer où le problème se trouve. Le plus souvent, c'est donc une interprétation sémantique rendue impossible qui alerte le sujet de problèmes syntaxiques.

Les recherches effectuées admettent qu'il est très difficile de pouvoir affirmer que les processus qui permettent les corrections et les jugements chez les jeunes enfants, appartiennent au domaine de la métasyntaxe. Mais pour Gombert, quels que soit leur origine, ces comportements jouent un rôle déterminant dans l'acquisition de la syntaxe : « ces manipulations précoces de la syntaxe sont […] souvent efficaces et constituent vraisemblablement l'objet de la prise de conscience permettant l'accès ultérieur à une capacité métasyntaxique véritable » (Gombert, 1990 : 86).

Selon Vygotsky (1934), l'apprentissage du langage se ferait de façon automatique et inconsciente. Ce n'est que plus tard, grâce aux apprentissages scolaires que les enfants parviendraient à développer un contrôle actif et conscient sur la langue : « […] grâce à l'instruction de la grammaire et de l'écriture, il devient conscient de ce qu'il fait et apprend à utiliser ses habiletés intentionnellement » (Vygotsky, 1934, cité par Gombert, 1990 : 234). Selon cette théorie, Gombert (1990) émet l'hypothèse qu'un entrainement régulier et adapté permettrait de développer les capacités métalinguistiques dès l'âge de 5ans.

Dans la lignée de ces travaux, il nous parait indispensable que la formation des étudiants leur permette de développer des capacités métalinguistiques en morphosyntaxe.

2. Les apports des recherches en sciences cognitives et en sciences du langage dans les apprentissages

Les recherches scientifiques sur le cerveau ont progressé ces dernières années, notamment en neurosciences cognitives, permettant d'apporter de nouvelles connaissances sur l'apprentissage et la mémorisation.

Cette partie a pour objectif de dresser le bilan des connaissances actuelles dans le but de les utiliser pour dégager des pistes didactiques visant à aider les étudiants dans leur formation à la langue écrite.

2.1 L'apport des sciences cognitives et des neurosciences : quels besoins pour mieux fixer les connaissances ?

Les recherches en neurosciences ont permis de montrer que le cortex visuel jouait un rôle fondamental dans les activités cognitives de haut niveau qui touchent au langage. Cette partie du cerveau nous permet d'apprendre à lire, à écrire et à devenir de plus en plus performant dans ces domaines grâce à une formidable faculté de stockage des informations. Son bon fonctionnement dépend néanmoins de l'attitude de l'apprenant, qui en adoptant une posture active pendant les apprentissages a la faculté d'augmenter significativement la qualité de ses apprentissages. Dans le domaine de la grammaire et de l'orthographe, cela signifie que l'on ne nait bon ou mauvais en orthographe et les lacunes en langue écrite ne sont pas une fatalité. « L'entrée inductive, où l'on propose à l'élève de découvrir la notion ou la règle à partir d'un corpus est davantage propice à des prises de conscience de ce type [prendre conscience du fonctionnement de sa langue et pouvoir verbaliser les phénomènes linguistiques] que l'entrée déductive où la règle est simplement formulée par l'enseignant et illustrée à l'aide d'un exemple choisi pour son caractère typique » (Colletta, 2004 : 311).

- **Le rôle du cortex visuel dans les apprentissages linguistiques**

Dehaene (2011) montre que l'apprentissage de la lecture implique des zones très spécifiques du cerveau qui se spécialisent au fur et à mesure de l'apprentissage.

Le cortex visuel, que l'on appelle aussi l'aire visuelle des mots, sert ainsi à reconnaitre les lettres et leurs combinaisons. L'efficacité de cette partie du cerveau se travaille et « la réponse de cette région du cerveau s'accroit en proportion directe du score de lecture : mieux on sait lire, plus elle répond » (Dehaene, 2011 : 28).

Les recherches ont d'ailleurs montré que le cerveau d'une personne analphabète était différent de celui d'une personne alphabétisée : « le cortex visuel est plus précis, l'aire dédiée à la reconnaissance de la forme visuelle des mots s'est spécialisée dans la reconnaissance des lettres et des mots écrits et les envoie vers les aires du langage parlé » (Dehaene, 2011 : 28).

Les chercheurs ont alors émis l'hypothèse qu'avec l'apprentissage, les neurones se spécialisaient pour les lettres et les morphèmes les plus fréquents. Les connaissances codées par cette partie du cerveau se complexifient et s'adaptent au système langagier, le rendant capable d'identifier « qu'une même lettre peut avoir des formes différentes en majuscule et en minuscule, que des

lettres différentes peuvent avoir des formes proches, que l'ordre des lettres compte, que certaines combinaisons sont fréquentes et d'autres rares » (Dehaene, 2011 : 30).

Mais avant que l'homme apprenne à lire, cette région du cerveau n'est pas inactive. Ce sont ces aires visuelles qui servent à reconnaitre les visages, les objets ou les formes géométriques, et ce dès le plus jeune âge. Nous verrons dans la suite de ce mémoire que cette information est très importante pour comprendre ce que la multimodalité peut apporter dans l'apprentissage.

- **Le principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir (Dehaene, 2011 : 94)**

Le principe d'engagement actif, d'attention et de plaisir désigne l'ensemble des facteurs qui déterminent la vitesse et la qualité de l'apprentissage. Ces paramètres indispensables à la progression des apprenants nous semblent particulièrement importants à présenter.
Selon Dehaene (2011), les recherches en neurosciences de l'apprentissage ont en effet dégagé quelques règles qui influent sur la vitesse d'apprentissage et sur la rétention des informations. Les chercheurs ont déterminé qu'au moins trois facteurs jouaient un rôle essentiel :

- **L'engagement actif**

Les chercheurs ont d'abord montré qu'un organisme passif n'apprend que peu ou pas du tout. Pour apprendre efficacement, l'apprenant doit être engagé dans la construction de ses connaissances et avoir une posture active. Les connaissances actuelles tendent à montrer que plus l'apprenant est sollicité et essaie de générer lui-même une réponse, plus la capacité d'apprentissage est importante.

- **L'attention :**

Les chercheurs ont également montré que la qualité de l'attention est un facteur important d'apprentissage. Apprendre, c'est donc aussi apprendre à faire attention.

- **Le plaisir :**

Le plaisir que l'apprenant peut trouver à apprendre joue un rôle essentiel dans la capacité d'apprentissage. La conscience de progresser ainsi que la récompense des efforts fournis créent un climat très favorable qui facilite l'apprentissage.

Ces informations nous montrent la nécessité, pour l'enseignant, de proposer un contexte qui soit suffisamment motivant pour que l'apprenant s'investisse et adopte une posture active.

2.2 Les apports de la communication non verbale et de la multimodalité de la parole

Pour rendre l'apprentissage de la langue écrite plus efficient, nous nous sommes intéressée aux recherches effectuées en sciences du langage, qui ont mis en perspective l'apport de la communication non verbale dans les apprentissages. Pour définir le champ de la communication non verbale, Colletta (2004) propose la définition suivante : « Si on se place dans le cadre plus restreint d'une sémiologie de la communication, est non verbale la communication établie par d'autres moyens que les moyens linguistiques. » (Colletta, 2004 : 75).
L'approche multimodale de la parole est donc le fait d'étudier les relations qui existent entre les conduites non verbales tels que les signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs lorsqu'ils parlent et les conduites verbales.

Les recherches en acquisition du langage ont montré que dès la naissance, le nourrisson utilise la multimodalité de la parole pour comprendre son environnement. Selon Colletta (2004), les traitements intermodaux qu'il est capable d'effectuer sont probablement nécessaires à la plupart des acquisitions cognitives. Si dans la vie courante, de l'enfance à l'âge adulte, nous semblons tirer parti des informations qui proviennent des différents sens pour communiquer, nous émettons l'hypothèse que l'utilisation de ces différentes modalités perceptives dans les apprentissages pourrait ouvrir des perspectives intéressantes pour l'acquisition de la langue écrite.

- **Le rôle du corps dans le développement communicatif, langagier et cognitif (Colletta, 2000, 2005)**

Pour Colletta (2005), les usages de la gestualité semblent évoluer avec les acquisitions langagières et cognitives, de la petite enfance à l'âge adulte. Les observations sur l'acquisition du langage ont montré que la gestualité permettait à l'enfant d'exprimer les connaissances nouvelles avant de pouvoir les verbaliser. Le geste de pointage chez l'enfant a fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de l'acquisition du langage (Tomasello, 1999, Bruner, 1983 cités par Morgenstern, A. et al., 2008). Selon les chercheurs, l'activité de dénomination concrétisée par le pointage permettrait à l'enfant d'anticiper son développement linguistique et d'acquérir du lexique. Plus tard, la combinaison d'un geste et d'un mot prédit l'apparition des premiers énoncés

à deux mots. Ces exemples montrent que le corps semble anticiper sur la parole et que « la connaissance semble devoir emprunter les voies du corps avant de se fixer par des mots. » (Colletta, 2005 : 32). Plus tard lorsque vers deux ans l'enfant commence à parler, les signaux non-verbaux ne disparaissent pas. Au contraire, ils se développent et évoluent. En 2004, Colletta avait montré qu'entre 6 et 11 ans, lorsque les capacités de l'enfant à raconter et à expliquer se développent, les gestes référentiels qui accompagnent la parole augmentent significativement.

Colletta (2005) défend donc la thèse d'un lien entre les signes linguistiques et les signes gestuels qui aboutirait à la production d'un énoncé multimodal. Différents travaux sur la description des formes et des fonctions des mouvements corporels qui sont produits au cours de la communication parlée ont permis de mettre en relief l'importance du rôle des signaux kinésiques sur la parole. D'après le résultat de ces recherches, la gestualité référentielle (ou fonction référentielle du geste) ne sert pas qu'à illustrer la parole. Elle complète les informations verbales en matérialisant l'espace référentiel pour l'interlocuteur et elle permet de symboliser par métaphore des idées abstraites. Dans cette optique, les gestes « constituent une aide à la mise en mots de la pensée» (Colletta, 2005 : 34), ce qui tend à orienter nos recherches en faveur de l'apport que pourrait apporter la multimodalité pour les apprentissages.

- **La multimodalité de la parole : son rôle dans les apprentissages**

En 1984, Cosnier et Brossard (cités par Colleta, 2004) défendent la thèse que la posturo-mimo-gestualité, (les postures, les mimiques et les gestes), ferait partie des conduites langagières du locuteur. En partant de ce postulat, la parole et la posturo-mimo-gestualité seraient à étudier ensemble. Mac Neill (1985, 1992) va encore plus loin en défendant l'hypothèse d'un système plurisémiotique unique qu'il définit comme un « processus unique de production du langage, tirant parti des propriétés complémentaires des signaux linguistiques et kinésiques. » (Colletta, 2004 : 86).

Après avoir observé les mouvements co-verbaux produits au cours de récits, Mc Neill (1985, 1992) montre le lien entre la sémiotique kinésique et la sémiotique verbale. Il montre également que la production kinésique varie en fonction du type d'activité discursive et il distingue plusieurs types de gestes. Parmi ceux-ci, les gestes qui permettent d'exprimer les idées abstraites ont plus particulièrement retenu notre attention car ils jouent un rôle très important dans l'explication parlée. Parmi ces gestes, on trouve :

- les gestes métaphoriques : la main qui dessine un cercle pour symboliser la répétition
- Les pointages abstraits : par exemple l'espace est utilisé pour symboliser le temps (un pointage vers l'arrière ou vers la gauche désigne le passé).

Les gestes iconiques permettent en revanche de symboliser ce qui est concret. Le locuteur ne les utilise pas que pour illustrer ses propos : ils ont une vraie fonction référentielle. De cette manière, ils indiquent la manière dont le locuteur présente la scène qu'il raconte. « Grâce au geste, les représentations du locuteur prennent corps et deviennent perceptibles dans la modalité visuelle » (Colletta, 2004 : 91).

Mc Neill (1985, 1992) a également observé que la quantité et la complexité des informations kinésiques augmentaient avec le nombre d'informations verbales. C'est pour cela que l' « on trouve davantage d'informations kinésiques lors de la verbalisation du rhème que lors de la verbalisation du thème. » (Colletta, 2004 : 89)

Les mouvements produits par le locuteur sont donc bien plus qu'une illustration de ses propos. En participant à la construction référentielle, ils interviennent également en compréhension, au niveau des stratégies interprétatives de l'interlocuteur.

Selon Colletta (2004), de nombreux auteurs avancent la thèse de l'expérience corporelle qui serait à la base des activités cognitives. Les processus perceptifs et moteurs auraient un poids dont on n'aurait pas encore mesuré toute l'importance dans les activités cognitives de haut niveau comme le langage ou la résolution de problèmes.

- **Un lien étroit entre la gestualité et la parole**

Pour Mc Neill (1985, 1992), les mouvements corporels sont des signes qui permettent aux images mentales de se former, et notamment grâce à la gestualité iconique. Cette théorie est soutenue par Colletta (2004 : 91) : « En vertu de leurs propriétés métaphoriques, les gestes donnent accès à l'imagerie mentale formée de représentations abstraites ».

Pour confirmer cette hypothèse, de nombreuses études réalisées en sciences cognitives et en neurosciences ont permis de mesurer le lien étroit entre la parole et la gestualité.

***L'activité kinésique est nécessaire à l'activité locutoire** :*

Parmi les recherches sur le rôle de la gestualité dans l'activité locutoire, Colletta (2005) mentionne les résultats d'études effectuées en 1998 sur des aveugles de naissance, dont il a été

observé que la production co-verbale était similaire à celle des voyants. L'observation de personnes au téléphone a également montré que même si l'interlocuteur n'est pas présent, la gestualité accompagne la parole. Nous ressentons donc la nécessité de bouger lorsque nous parlons. Ces recherches montrent que l'activité locutoire et l'activité kinésique fonctionnent ensemble, à priori de manière intuitive et sans que cela ne soit nécessairement destiné à un interlocuteur.

Selon Colletta (2005), d'autres études ont montré que la gestualité co-verbale facilitait l'accès lexical chez des personnes ayant des difficultés à activer les unités lexicales en mémoire, comme les sujets souffrant de troubles du langage.

L'hémisphère gauche, un même lieu pour la parole et la gestualité co-verbale :

Les études réalisées en neurosciences confortent également le lien entre la parole et la gestualité, notamment par l'observation de sujets aphasiques. Des données cliniques ont en effet révélé que l'aphasie, caractérisée par une lésion de l'hémisphère gauche et provoquant de graves troubles langagiers, était souvent accompagnée d'apraxie (difficulté à produire et à comprendre des gestes).

Il semblerait donc que les gestes qui accompagnent la parole, soient comme la parole, commandés par l'hémisphère gauche. Cette observation renforce l'hypothèse d'un lien fort entre parole et gestualité, et même d'une complémentarité entre les deux.

Qu'en est-il des autres modalités de perception ?

Colletta (2004) mentionne d'autres expériences qui ont permis de tester l'importance du canal auditif et visuel dans des activités de compréhension de la parole. Réalisées auprès de jeunes enfants, ces études montrent que la compréhension de la parole est plus efficace lorsque qu'il y a concordance entre la parole et la gestualité et lorsque les conditions auditives et visuelles sont réunies.

Ainsi, la perception de la parole semble bien être plurimodale et l'efficacité de la compréhension semble s'accroitre avec le nombre de modalités perceptives offertes.

« Au total, et même si des questions demeurent, il semble bien que les informations kinésiques soient intégrées aux informations prosodiques et linguistiques tant en perception de la parole qu'en production de la parole. […] les propriétés sémiotiques des signaux kinésiques les

rendent très complémentaires des informations linguistiques, raison pour laquelle leur rôle tant en matière de cognition langagière qu'en matière de communication et d'intercompréhension est sans doute plus important qu'on ne l'a cru jusqu'à aujourd'hui. » (Colletta, 2004 : 99)
Ces recherches ont montré qu'il existe bien une relation entre la parole et les mouvements corporels. En poussant plus loin cette complémentarité, il semble même que la gestualité agisse comme un activateur des images mentales et que l'efficacité de la compréhension augmente avec le nombre de modalités perceptives offertes.

Les méthodes utilisées par les orthophonistes tirent depuis longtemps parti des apports de l'intermodalité pour les apprentissages. En proposant différents points d'ancrage, ces méthodes permettent à un public qui présente des difficultés langagières très diverses et parfois très graves, d'améliorer la compréhension et d'accéder aux apprentissages.

2.3 Les méthodes qui utilisent la multimodalité pour multiplier les points d'ancrage

Nous nous intéressons dans cette partie aux propositions pédagogiques qui utilisent la multimodalité pour augmenter la compréhension et pour mieux fixer les apprentissages linguistiques.
Dans un premier temps nous présenterons deux méthodes utilisées en orthophonie pour des enfants qui présentent des troublent du langage : la méthode Borel-Maisonny (1966) et la méthode Makhaton (1970).
Nous nous intéresserons ensuite aux travaux de Gattegno (1972, 1988) dont la démarche a inspiré la grammaire en couleur de Maurice Laurent (2004, 2009), que nous détaillerons en dernier lieu.

- **Les méthodes conçues pour les publics en difficulté**

Les approches basées sur la motricité et la perception pour l'acquisition des compétences de la langue écrites sont exploitées par les orthophonistes et par les enseignants spécialisés. Les professionnels qui ont observé les résultats obtenus auprès de publics souffrant de difficultés très variées font le même constat : la gestualité permet d'améliorer la compréhension en favorisant l'oralisation et aide à structurer le langage oral et le langage écrit.

La méthode Borel-Maisonny : l'apprentissage de la lecture par le geste

La méthode Borel-Maisonny est une méthode d'apprentissage de la lecture qui a été conçue dans les années 60 par Suzanne Borel-Maisonny, une des fondatrices en France de l'orthophonie. Dans les premiers temps, elle a été très utilisée auprès d'enfants sourds puis de manière plus large par les enseignants spécialisés qui travaillent auprès d'enfants souffrant de « dys » (dyslexique, dysphasiques, etc.) comme une aide au déchiffrage : « on a quelquefois, en effet, nettement l'impression que le signe est reconnu et que seule manque la possibilité de l'exprimer. Le geste suffit à rappeler le son » (Borel-Maisonny, 1960 : 22).

Sa particularité est donc d'utiliser le canal visuel en exploitant la gestualité. Ces gestes sont de différentes sortes :

- Certains représentent une forme :

Par exemple : le son O, quelle que soit sa graphie (au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux) est représenté avec la main qui effectue un arrondi entre le pouce et l'index.

- D'autres sont représentatifs d'une image articulatoire :

Par exemple : le / l / est représenté avec l'index dressé vers le haut près de la bouche, comme le fait la pointe de la langue lors de la réalisation de cette consonne.

- Certains gestes soulignent une idée d'écoulement

Par exemple : le / f / est accompagné d'un geste de tout le bras, de gauche à droite, qui rappelle à la fois le son et la barre horizontale de sa graphie.

- Parfois le signe est associé à une petite scène :

Par exemple : le son 'ouin' est associé au cri du canard. Le pouce, l'index et le majeur sont allongés vers la bouche comme pour symboliser un bec. Si cela ne suffit pas à le distinguer d'un autre son, comme 'oi' par exemple, une image représentant un canard peut être posée sous la graphie.

En travaillant sur la gestualité associée au son, la méthode permet d'effectuer un travail de gymnastique phonatoire. Les enfants apprennent d'abord à respirer et à maitriser leur respiration puis travaillent sur le système phonatoire du français : vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue, etc. Pour la réalisation des sons, le geste permet également de travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème.

Pour Suzanne Borel-Maisonny, la conscience de la position articulatoire est, une condition sine qua non de l'émission d'un phonème : « avant d'apprendre à lire, il faut si possible savoir parler correctement » (Borel-Maisonny, 1960 : 16). Le geste associé au phonème permet ensuite de créer un conditionnement à l'identification de la lettre écrite et favorise la mémorisation des formes graphiques : « dans l'association 'geste symbolique, son, signe écrit', le geste constitue l'instrument de mémorisation » (Borel-Maisonny, 1960 : 19). L'enfant apprend alors progressivement à faire abstraction des différentes formes graphiques d'un même son.

Chez les enfants qui ont des troubles de mémorisation, le geste fournit une image mentale qui aide à la correspondance phonie-graphie. « L'expérience des dyslexiques nous a montré combien cette mémorisation était facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à acquisition complète de ce signe » (Borel-Maisonny, 1960 : 18).

Les gestes sont ensuite naturellement abandonnés lorsque les enfants n'en ressentent plus le besoin et qu'ils ont donc acquis les automatismes qui leur permettent de fixer phonème et graphème et ainsi de déchiffrer.

Le programme Makaton pour aider à communiquer

Le programme Makaton a été créé dans les années 1970 par Margaret Walker, une orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles d'apprentissage et de la communication. Il a été introduit en France en 1996 par l'association Avenir Dysphasie France.

Cette méthode de communication repose sur le postulat que la gestualité est liée à la parole et que l'utilisation de signes stimule le développement de la parole. Elle utilise donc la multimodalité (le geste, l'expression faciale, le contact oculaire, le langage corporel) comme support à la parole.

En associant des signes issus de la Langue des Signes Française (L.S.F.) et des pictogrammes, la méthode permet d'illustrer l'ensemble des concepts utiles à la communication (nommer, demander, refuser, décrire, exprimer un sentiment, etc.) et d'obtenir de véritables échanges.

En offrant une représentation visuelle du langage, le Makaton permet d'améliorer la compréhension et de faciliter l'expression. La gestualité permet aux enfants d'adopter une expression dynamique à l'image du langage oral.

Les pictogrammes sont utilisés pour les enfants qui ont des difficultés motrices et qui ne peuvent pas signer de manière précise. Comme nous l'avons vu précédemment avec la méthode de Borel-Maisonny, les pictogrammes, s'utilisent aussi pour développer les compétences de lecture et de langage. Une fois maitrisé, le Makaton permet de faire des phrases complètes avec les pictogrammes.

Cette méthode a pour but d'aider dans un premier temps l'enfant non verbal à se faire comprendre de son entourage. Puis les signes sont utilisés comme un support pour la parole lorsque l'enfant commence à parler. Comme la gestualité de Borel-Maisonny qui aide l'enfant à lire, les signes du Makaton sont naturellement abandonnés par les enfants au profit du langage verbal.

La méthode s'est révélée particulièrement efficace chez les sujets atteints d'autisme, alors que cette pathologie se caractérise par un déficit au niveau des capacités d'abstraction, d'imitation et de pointage dont on connait l'importance pour l'entrée dans le langage. « La multimodalité va donc être un atout non négligeable, le sujet autiste étant aidé sur le versant réceptif par l'utilisation des signes, et ayant à sa disposition les pictogrammes pour "exprimer" ses besoins. L'utilisation spontanée des signes se fera dans un second temps et permettra de diminuer énormément les situations anxiogènes et les troubles du comportement ou de l'adaptation souvent associés » (Franc et Gérard, 2004 : 11).

- **L'approche pédagogique de Caleb Gattegno**

D'autres approches pédagogiques placent la perception et la motricité au centre des apprentissages.

« […] les propositions les plus intéressantes en la matière sont originaires de la pédagogie Gattegno, qui donne l'occasion à l'apprenant de prendre conscience de ses propres savoirs épilinguistiques avant de lui fournir les concepts métalinguistiques correspondant à ces savoirs » (Colletta, 2004 : 311).

L'approche de Caleb Gattegno et la lecture en couleur

« Si vous rencontrez quelqu'un qui "connait" Caleb Gattegno - et ce n'est pas très fréquent - il associe la plupart du temps son nom uniquement à des matériels pédagogiques qu'il qualifie de méthode et qui ont, par leur originalité, retenu quelque peu son attention […]. Ce que personne

ou presque ne mentionnera, c'est bien la pensée de C. Gattegno, ses modèles et théories, qui l'ont conduit à une vision de plus en plus structurée de l'homme dans l'univers » (Laurent, 1992 : 1). Maurice Laurent (1992) s'est employé à faire connaitre la pensée de Gattegno et se l'est appropriée au point de concevoir des outils pédagogiques innovants (Laurent, 2004, 2009), prenant appui sur les principes qu'il défendait.

Docteur en mathématiques et en lettres, Caleb Gattegno a un parcours universitaire atypique. Investi dans la lutte contre l'analphabétisme, il crée en 1958 « *la Lecture en Couleurs* » pour plusieurs langues.

La pensée de Gattegno permet de comprendre sa théorie de l'apprentissage et de l'éducation ainsi que les approches, les techniques et les matériels pédagogiques qui en découlent.

En cherchant à comprendre l'évolution en termes d'énergie, Gattegno a développé un modèle de l'homme qui s'appuie sur trois constantes :

- La loi de la subordination et de l'intégration : c'est l'idée que l'évolution ne s'ajoute pas à ce qui est ancien, mais l'intègre. Le nouveau subordonne l'ancien.

« Par exemple, les mousses ne sont plus des algues vertes, mais elles ont subordonné tout ce que sont et savent faire les algues vertes » (Laurent, 1992 : 2).

- La loi de l'économie d'énergie : l'évolution permet aux différents fonctionnements d'utiliser de moins en moins d'énergie et de temps. Par exemple, l'énergie utilisée pour penser est infiniment inférieure à celle utilisée pour former des molécules.
- L'évidence des hiérarchies temporelles : certains événements ne peuvent se produire que dans un ordre bien déterminé, quel que soit le domaine. Ainsi, les enfants ne peuvent pas parler tant que leurs organes phonatoires n'ont été éduqués pour cela.

C'est de ce modèle de l'homme que Gattegno dégage l'essentiel de ce que doivent être pour lui les fondements des sciences de l'éducation. A n'importe quel âge, l'apprentissage représente pour Gattegno la prise de conscience qui permet de faire exister les connaissances : « c'est dans ce sens qu'il n'y a d'éducation que d'auto éducation ; et d'éducation que d'éducation de la conscience » (Laurent, 1992 : 3). Mais pour Gattegno, cette capacité nécessaire à l'éducation va au-delà d'une simple prise de conscience : les apprenants doivent être capables de prendre conscience de leur propre prise de conscience. Le rôle de l'enseignant a ici une importance de premier ordre : il doit guider ses élèves pour que ceux-ci effectuent les prises de conscience individuelles nécessaires à leur progression.

Dans la lecture en couleur, Gattegno part du principe que l'enfant a déjà réalisé l'apprentissage le plus complexe qui soit : celui du langage. Le savoir-faire et les facultés qui découlent de cette capacité doivent être utilisés dans les apprentissages futurs et notamment pour celui de la lecture.

Dans son approche, Gattegno fixe des étapes issues de hiérarchies temporelles et qu'il concrétise dans le matériel qu'il a créé. Une fois que les apprenants ont acquis la capacité de lire couramment, Gattegno indique le début d'un nouvel apprentissage qui consiste à transférer cette compétence à d'autres formes d'écrits comme les textes d'histoire, de sciences, de mathématiques, et qui requiert autant de nouvelles prises de conscience.

Seize tableaux muraux de mots en couleurs (cf. annexe 1) que les élèves manipulent grâce à un pointeur permettent de développer leur conscience phonologique. Une couleur est associée à chaque son, et à chaque son est rangé dans une colonne qui contient toutes les réalisations graphiques possibles de ce son.

Gattegno offre une démarche basée sur la dimension visuelle (les tableaux muraux agrémentés de couleurs et le classement en colonnes) et sur la dimension kinésique représentée par le pointage.

« […] dans le cas de l'approche prônée par Gattegno, les principes de base (la construction inductive des connaissances par le biais de l'expérience, la subordination de l'enseignement à l'apprentissage et l'adaptation aux capacités actuelles de l'apprenant, dans une perspective très vygotskienne) ainsi que le dispositif de travail (qui place l'évaluation formative et interactive des élèves au cœur de l'apprentissage) constituent des atouts supplémentaires qui sont loin d'être négligeables. » (Colletta, 2004 : 314).

Maurice Laurent a développé d'autres matériels qui viennent compléter la pensée et les propositions de Caleb Gattegno : les logiciels « *S'éduquer à orthographier* » et *« la dictée en couleurs »* ainsi que la démarche *« La grammaire en couleurs »* que nous allons présenter ci-dessous, puisqu'elle est à la base de l'approche pédagogique utilisée auprès des étudiants dans notre protocole.

De la grammaire implicite à la grammaire explicite (Laurent, 2003)

En s'inspirant de l'approche pédagogique de Gattegno, Laurent a développé en 2004 et 2009, une démarche pour enseigner la grammaire et l'orthographe, « La grammaire en couleurs ».

Le volet grammatical de l'approche pédagogique de Laurent a été proposé aux étudiants de première année de licence qui souhaitaient se former dans ce domaine. Une enquête visant à évaluer le ressenti des étudiants a été réalisée après un semestre d'utilisation de cette démarche. Les résultats sont présentés dans la deuxième partie de ce mémoire.

Laurent (2004) propose une activité grammaticale qui permet aux apprenants qui maitrisent déjà une certaine capacité d'expression orale et de compréhension, de travailler sur les parties du discours et les relations syntaxiques de leur langue.

Dans cette démarche, les unités sonores (les mots ou les groupes de mots de la langue parlée) sont symbolisées par des cadres vides (le « panneau muet des catégories de mots ») et identifiées par pointage.

La démarche débute par la découverte d'un panneau blanc composé de neuf rectangles (cf. annexe 2) dont la bordure est colorée. Les couleurs employées sont arbitraires, elles renforcent la dimension visuelle. Chaque rectangle correspond à une catégorie grammaticale, mais il ne comporte aucune terminologie. La place des rectangles aux autres n'est pas arbitraire : elle rappelle les liens entre les catégories (les déterminants sont placés sous les noms) ou les fusions (les déterminants prépositionnels sont à l'intersection des déterminants et des prépositions). Le panneau muet comprend également une plage vide qui permet de placer les mots ou les groupes de mots qui ont perdu leur rôle fonctionnel. La taille des rectangles a aussi une importance, qui est révélée plus tard lorsque la grammaire et l'orthographe grammaticale sont mis en parallèle.

L'apprenant pointe les mots de l'énoncé qu'on lui dicte dans les rectangles correspondants, en oralisant son geste.

L'exemple : *« Les élèves studieux travaillent dans la salle d'étude. »*, sera pointé :

Les (rectangle jaune) – élèves (rectangle vert) – studieux (rectangle violet) – travaillent (rectangle orange) – dans (rectangle rouge) – la (rectangle jaune) – salle (rectangle vert) – d'(rectangle rouge) – étude (rectangle vert).

Le pointage permet de respecter l'ordre temporel et de décomposer l'énoncé. L'oralisation de la phrase ne demande pas, dans un premier temps, d'explication ou de métalangage.

Puis l'enseignant multiplie les énoncés en les faisant varier et en les transformant :

Par exemple : « Les élèves studieux écoutent leur professeur. »

L'enseignant peut ensuite choisir de travailler sur un point précis de grammaire, par exemple les déterminants : « […] il est possible aussi de se servir d'un corpus annexe au corpus général, les énoncés ne comprenant plus qu'un déterminant et un nom, propres à mieux forcer les prises de conscience désirées: ces énoncés, limitant le nombre de questions possibles à se poser, permettent de focaliser l'attention sur l'étude d'un seul point » (Laurent, 2003 : 5).

Exemple sur la variation des déterminants :

- *Les élèves travaillent*
- *Ces élèves travaillent*
- *Deux élèves travaillent*
- ….

« L'objectif est de placer les élèves dans une situation de réflexion et de recherche pour les amener à établir peu à peu des critères personnels conscients dont ils se serviront pour choisir quel rectangle associer à tel ou tel mot. […] Ce que nous voulons, c'est que la curiosité, le besoin de trouver, de comprendre, de savoir, soient à l'œuvre et que cet état de recherche maintienne la présence des élèves à l'étude en cours, qu'ils fassent des conjectures, les infirment ou les confirment, soient mentalement actifs… Et pour qu'il en soit ainsi, il est impératif de respecter et de prendre en compte la diversité des stratégies mentales » (Laurent, 2003 : 4).

Pour que les prises de conscience se fassent pour tous les élèves, le rôle de l'enseignant est primordial. Celui-ci doit être sensible aux difficultés, aux doutes, aux réussites de chaque élève et les comprendre pour adapter le corpus. Il doit également parvenir à convaincre chaque élève de la nécessité de participer et d'exposer ses doutes. Cela le conduit à pratiquer un enseignement différencié.

Afin que les démarches mentales des élèves aient le temps de se construire, l'attitude de l'enseignant comme celle des autres élèves, doit rester la plus neutre possible : être patient et respectueux envers les difficultés de chacun, considérer l'erreur comme une transition indispensable à l'apprentissage « il n'y a pas d'enseignement sans éducation, ni d'apprentissage réussi sans libération de l'affectivité créatrice » (Laurent, 2003 : 11).

Dès que le pointage devient sûr et facile, les élèves devront oraliser les démarches qui leur ont permis de faire un choix. Un deuxième travail consistera alors à structurer et préciser le contenu de leur pensée en utilisant le métalangage.

En présentant plusieurs modalités pour les apprentissages (visuelle, auditive, kinésique) et en multipliant les points d'ancrage, ces méthodes nous montrent qu'elles réussissent un double défi : l'accès à la compréhension et aux apprentissages chez des publics présentant des troubles cognitifs parfois très lourds et l'accès aux notions complexes auprès de tous les publics.

C'est dans cette perspective que nous préconisons l'utilisation des principes issus de ces différentes méthodes auprès des étudiants. L'utilisation de la multimodalité dans une démarche d'apprentissage inductive pourrait permettre d'inscrire dans la durée, des notions qui, pour beaucoup d'adultes sortis du système scolaire, sont fragiles et parcellaires.

3. Problématique

Le développement des formations de remises à niveau en grammaire et en orthographe à l'université et d'outils comme les logiciels d'auto-apprentissage de l'orthographe montrent que les difficultés dans la maitrise de la langue sont une réalité, chez les étudiants de première année. Ce public de jeunes adultes a pris conscience que ses lacunes en situation de production écrite le pénalisent et souhaite y remédier. L'analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants entrant à l'Université dans la filière sciences du langage a permis à la fois d'identifier les principaux besoins en terme de formation et les spécificités de ce public. Faisant suite à cette étude, ce mémoire a pour objectif de dégager des pistes didactiques adaptées qui permettent aux étudiants de devenir des acteurs du ré-apprentissage de leur langue. En rompant avec une attitude passive, ces pistes de réflexion s'inscriront dans une démarche qui utilisera la multimodalité et cherchera à restaurer le dialogue intérieur en développant les capacités métalinguistiques pour que les acquis puissent s'inscrire dans la durée.

L'analyse de deux enquêtes portant sur une démarche particulière (méthode Maurice Laurent, présentée dans la 1ère partie de ce mémoire consacrée aux démarches inductives) et sur un logiciel d'auto-apprentissage de l'orthographe mis à la disposition des étudiants (logiciel Orthodidacte en 2ème partie) serviront de point de départ aux propositions didactiques finales.

2ème partie : Recueil de données : deux enquêtes pour mesurer l'impact de différentes démarches pédagogiques auprès d'un public adulte

Après un semestre de formation en grammaire et en orthographe d'étudiants de 1ère et 2ème année de licence inscrits volontairement, nous avons cherché à savoir si la remise à niveau proposée a été appréciée des étudiants et s'ils pensent avoir progressé.

Un 1er questionnaire « Evaluation du cours de grammaire et d'orthographe » distribué aux deux groupes qui ont bénéficié d'une démarche d'enseignement particulière a permis de recueillir des informations sur le déroulement du cours, la méthode utilisée, les thèmes abordés et le sentiment de progression.

Lors du même semestre, ces mêmes étudiants ont eu la possibilité d'utiliser un logiciel d'auto-apprentissage de l'orthographe (Orthodidacte). Un deuxième questionnaire nous a permis de nous rendre compte de l'utilisation que les étudiants avaient fait de cet outil dans le but de savoir si cette démarche plus transmissive leur avait convenu.

Cette seconde partie présentera les deux enquêtes réalisées auprès d'étudiants de licence participant volontairement à une formation de remise à niveau en langue, résultats qui permettront d'illustrer et d'appuyer les propositions didactiques finales.

Chapitre 1 : L'utilisation d'une démarche inductive auprès des étudiants : l'approche de Maurice Laurent

1. Méthodologie de l'enquête

- **Présentation de l'échantillon**

A la rentrée 2011 et pour la deuxième année, un cours de remise à niveau en grammaire et en orthographe[9] a été ouvert par le département de Sciences du langage pour les étudiants de première et deuxième année de Licence. Cette formation est destinée aux étudiants qui ont des

[9] L'option de remise à « niveau en orthographe & grammaire » a accueilli cette année 70 étudiants de 1ère et de 2ème année de licence, dont 48 étudiants de Sciences du Langage (soit 69%), les autres étudiants venant des UFR de Lettres et de Langues.

difficultés en grammaire et en orthographe et non à ceux qui souhaitent se perfectionner. Malgré cette recommandation précisée lors des inscriptions, certains étudiants de bon niveau ont choisi de suivre ce cours dans le but de se préparer au concours d'orthophonie.
Cet enseignement a eu lieu durant toute l'année universitaire, à raison de 2 heures par semaine.

Un premier questionnaire, que nous nommerons « questionnaire 1 » (cf. annexe 1) a été distribué à la fin du premier semestre, aux 46 étudiants qui ont suivi un enseignement fondé sur la démarche de Maurice Laurent[10].
Nous avons finalement recueilli 35 questionnaires que la majorité des étudiants ont choisi de rendre de façon anonyme.

- **Présentation du questionnaire 1**

L'objectif de cette enquête est d'évaluer le ressenti des étudiants, tant au niveau de la démarche utilisée que des contenus.
Nous avons choisi d'exploiter le questionnaire selon deux critères :

- Un critère quantitatif : pour mesurer l'utilité des séances, la progression des étudiants et établir des statistiques. Les données recueillies dans les questionnaires ont été exploitées avec le logiciel Excel (cf. annexe 4). Les analyses de corrélation ont en revanche été réalisées avec le logiciel SPSS.
- Un critère qualitatif : pour déterminer l'opinion des étudiants sur le déroulement du cours, la démarche pédagogique de l'enseignante et les progrès qu'ils pensent avoir effectués (cf. annexe 5).

- **Organisation du questionnaire 1**

Le questionnaire est composé 9 questions mixtes qui proposent une liste de modalités de réponses partiellement ouvertes, car elles invitent l'étudiant à apporter des précisions.
Par exemple : question 2 « Le nombre d'heures consacré à cet enseignement vous a-t-il convenu : Oui – Non, pourquoi ? »

[10] Voir le détail de la méthode de Maurice Laurent dans la partie 1, à la page 57.

Le questionnaire est organisé en 4 parties qui nous permettent de d'évaluer le cours de remise à niveau en orthographe et de grammaire des étudiants sous différents aspects, tant au niveau de la démarche que des contenus.

1) Le déroulement du cours

Cette partie comporte trois questions qui ont pour principal objectif de déterminer le profil des étudiants qui ont participé à la formation. Le profil des étudiants est particulièrement important pour l'exploitation des différentes questions du questionnaire, le niveau des étudiants devant correspondre aux objectifs du cours « orthographe & grammaire », pour que la formation soit efficace. Nous nous interrogions notamment sur la proportion d'étudiants qui se seraient inscrits avec un niveau supérieur à celui annoncé dans les objectifs de cette formation.

2) La méthode utilisée

Le questionnaire a été distribué aux deux groupes d'étudiants qui ont bénéficié d'une démarche d'enseignement inductive inspirée de la « La grammaire en couleur » de Maurice Laurent. La question 4 permet dans un premier temps de recueillir les impressions des étudiants sur cette démarche particulière : a-t-elle été appréciée des étudiants ? Les a-t-elle aidés à progresser ?

3) Les thèmes abordés

Les thématiques proposées aux étudiants ont été choisies en fonction des besoins en français écrit déterminés d'après les résultats de notre enquête (2011). Les questions 5 et 6 visent à vérifier que les notions abordées en classe correspondent aux attentes des apprenants. Dans la question 7, une échelle de 1 à 4 permet aux étudiants d'exprimer l'utilité de chaque séance (*1* représentant le fait que la séance a été jugée inutile et *4* qu'elle leur a été utile).

4) La progression

Recueillir le sentiment de progression des étudiants n'est pas une tâche aisée, puisqu'ils ne disposent pas de données chiffrées pouvant leur permettre de mesurer leurs progrès. Le questionnaire leur a proposé d'indiquer leur ressenti sur la question en plaçant une croix dans une échelle de progression.

Chaque séance de cours et chaque thématique ont ainsi été évaluées par les étudiants :

- Par une échelle de 1 à 4 pour mesurer leurs progrès sur chaque thématique proposée en cours : *1* représentant le fait de n'avoir fait aucun progrès et *4* d'avoir beaucoup progressé.
- Par 1 échelle de 1 à 5 pour indiquer leur sentiment de progression globale, après un semestre de formation : *1* représentant le fait de n'avoir fait aucun progrès et *4* d'avoir beaucoup progressé.

2. Analyse des données

2.1 Un cours adapté aux étudiants les plus en difficultés en langue

- **Niveau du cours et du groupe**

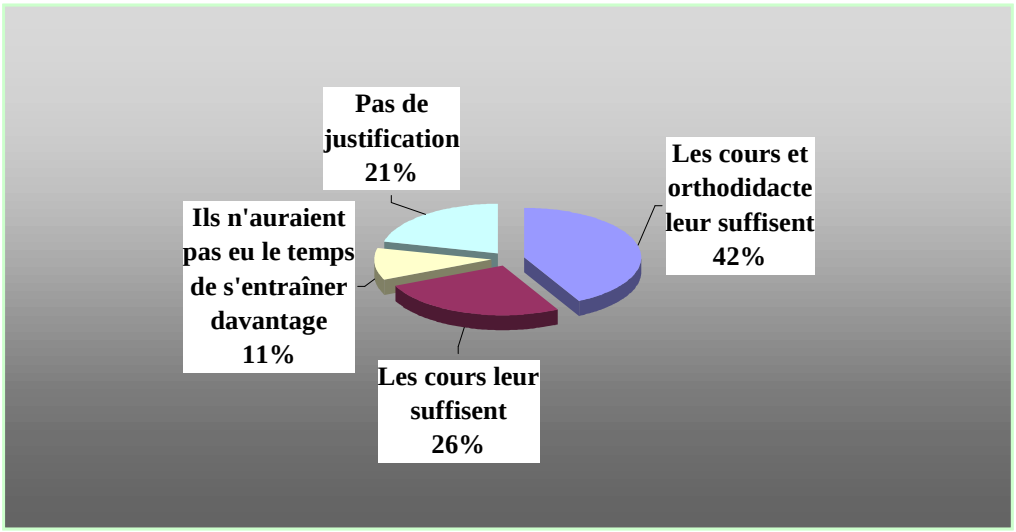
Le niveau de ce cours était globalement adapté aux étudiants les plus faibles en grammaire et en orthographe puisque 82% ont estimé que cette remise à niveau correspondait à leurs besoins. Les 18% restant représentent très probablement ceux qui auraient souhaité s'entraîner davantage en vu de passer les concours. Certains commentaires montrent qu'ils auraient été plus à l'aise dans un cours de perfectionnement : *« les thèmes les plus simples étaient quelques fois ennuyants car plutôt maitrisés pour ma part » (question 9, questionnaire 15).* Cette information conforte les conclusions dégagées lors de notre enquête (2011) qui montraient que la formation en Sciences du langage accueille des étudiants dont les compétences en langue sont très hétérogènes. Si une remise à niveau depuis les bases constitue une priorité pour aider les étudiants les plus en difficulté, les besoins d'une autre catégorie d'étudiants ne devraient pas être ignorés. Ceux qui possèdent un niveau correct mais souhaitent quand même s'améliorer devraient pouvoir bénéficier d'un cours de perfectionnement qui porterait plutôt sur les cas particuliers, comme les exceptions du français ou sur l'approfondissement d'un point précis dans l'optique de préparer les concours d'orthophonie (cet objectif professionnel concernerait au moins 20% de la promotion).

- **Des besoins d'entraînement hétérogènes**

Chaque séance proposait de réviser un point particulier de grammaire et d'orthographe accompagné d'exercices. Les étudiants avaient également la possibilité de s'entraîner sur le logiciel Orthodidacte. Il n'a donc pas été fourni d'exercices supplémentaires à faire à la maison.

Ce choix des enseignantes semble correspondre aux attentes d'une petite majorité d'étudiants, qui a déclaré ne pas souhaiter d'exercices supplémentaires, comme en témoigne le graphique 1 :

1- Répartition des étudiants qui n'auraient pas souhaité d'exercices supplémentaires



D'après les résultats de l'enquête, un peu plus de la moitié (54%) des étudiants ont en effet estimé que les exercices donnés en cours et la possibilité d'utiliser le logiciel Orthodidacte leur avaient suffi :

- 26 % des étudiants qui n'auraient pas souhaité d'exercices supplémentaires ont estimé que l'entraînement proposé en cours leur avait suffi : *« [non] les exercices en cours sont suffisants » (question 3, questionnaire 7).*
- 42% disent cependant avoir complété le cours en utilisant le logiciel Orthodidacte : *« à nous d'en chercher si on considère en avoir besoin. Ceux donnés en cours + orthodidacte m'ont suffi » (question 3, questionnaire 17).*
- Par ailleurs, 11% ont déclaré que des exercices supplémentaires auraient été trop contraignants : *« [non] parce que ça aurait fait trop » (question 3, questionnaire 6).*

Pour s'entraîner davantage sur des thèmes qui ne sont pas présents dans Orthodidacte (comme les catégories grammaticales), une proportion non négligeable d'étudiants (42%) auraient toutefois souhaité disposer d'exercices d'application supplémentaires : *« orthodidacte ne permet pas de s'exercer sur la grammaire par exemple (classe grammaticale, etc.) » (question 3, questionnaire 19.* 14 % d'entre eux ont également déclaré qu'ils en auraient eu besoin pour gagner en

confiance : *« pour encore plus pratiquer et être encore plus sûre de moi » (question 3, questionnaire 13).*

Nous constatons que si l'accès au logiciel Orthodidacte semble convenir à la majorité des étudiants qui souhaitent s'exercer en plus des heures de cours, plus d'un tiers des étudiants auraient besoin d'un entraînement davantage guidé par l'enseignant et en lien avec les thématiques étudiées en cours.

2.2 La démarche Laurent pour aider les étudiants à progresser en grammaire et en orthographe

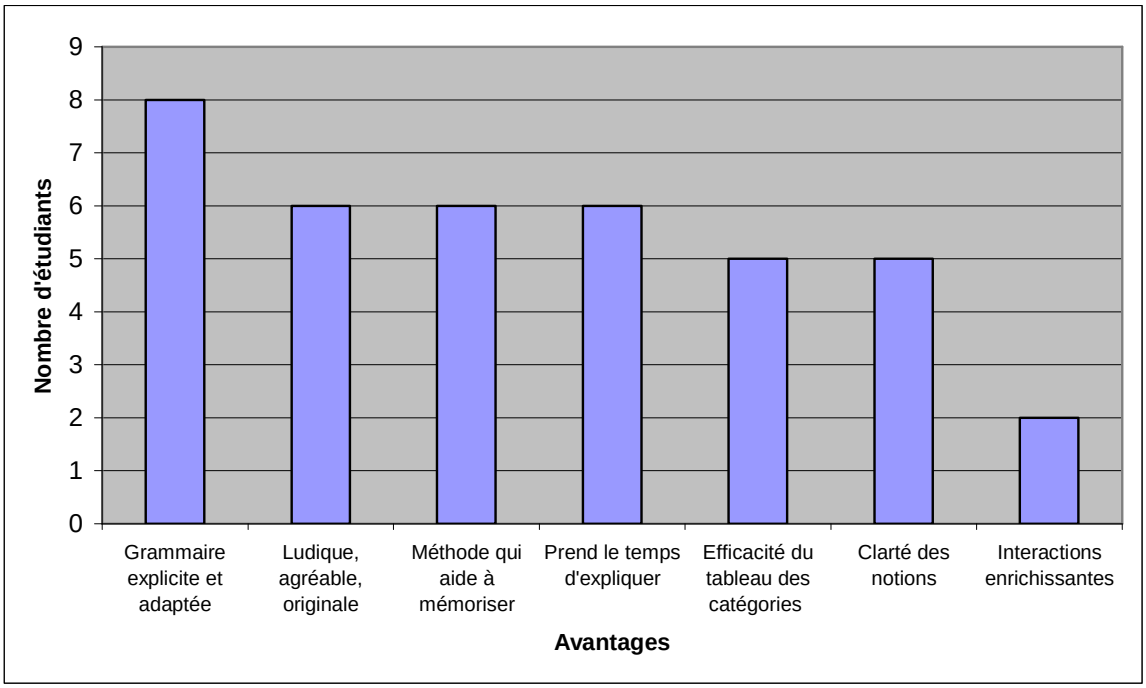
Dans le cadre de cette remise à niveau, le choix de l'approche pédagogique de Laurent est lié à une volonté de l'équipe enseignante d'adopter une démarche inductive qui permette de placer les élèves dans une posture active. En proposant une double approche de la grammaire par le sens et par les structures, les enseignantes ont fait le pari que ce type de démarche permettrait de développer chez les étudiants des compétences en langue qui puissent s'inscrire dans la durée.

Le questionnaire a révélé que la démarche Laurent a plutôt été appréciée des étudiants, puisque plus de la moitié (54%) ne lui a trouvé que des qualités et seulement 9%, que des défauts. Pour comprendre ce que les étudiants ont apprécié et moins aimé, nous avons exploité les commentaires relevés dans la question 4[11]. Dans certaines réponses, il a néanmoins été difficile de dissocier ce qui relevait de la démarche de Laurent de ce qui appartenait à la pédagogie de l'enseignante. Nous avons donc choisi de traiter ces deux dimensions à la fois :

- **Les principales qualités de la démarche Laurent selon les étudiants**

Sur les 35 étudiants qui ont répondu à cette question, 19 n'ont trouvé que des qualités à la démarche utilisée en cours, tant au niveau de la méthode Laurent que de la pédagogie de l'enseignante :

2- Principales qualités de la démarche de Laurent selon les étudiants



Une grammaire explicite, mieux adaptée aux adultes

Parmi les principales qualités évoquées, les étudiants ont particulièrement apprécié le fait qu'il s'agisse d'une grammaire plus explicite et plus concrète qui permet d'effectuer des manipulations sur la langue : *« méthode différente des méthodes de primaire et collège. Nouvelle façon d'apprendre : on apprend mieux ! » (questionnaire 8).* Différente des méthodes utilisées à l'école, ils la considèrent mieux adaptée à un public adulte et notamment à ceux qui sont en difficulté : *« [méthode] plus adaptée à notre âge » (questionnaire 12),* « [méthode] désireuse d'aider ceux qui sont dans la difficulté » *(questionnaire 6).*

Ils ont également apprécié son originalité et son aspect ludique qui la rend agréable *« Une approche différente, très ludique ! J'ai beaucoup apprécié » (questionnaire 33).*
La démarche sollicitant la mémoire avec le tableau des catégories, les étudiants considèrent qu'elle propose un apprentissage plus efficace leur permettant de mieux retenir les notions et de les retrouver : *« Permet de bien retenir grâce au tableau » (questionnaire 13).*

[11] Question 4 : « Que pensez-vous de la méthode utilisée par l'enseignante (méthode Maurice Laurent) ? : principales qualités et principaux défauts »

Prendre le temps de fixer les connaissances

Le temps passé à la compréhension des notions est considéré comme une grande aide. Pour la première fois, certains étudiants ont le sentiment de pouvoir prendre le temps nécessaire à une bonne compréhension : *« Prend bien le temps d'expliquer » (questionnaire 19)*. Nous ne savons pas si dans ce commentaire, l'étudiant parlait de la méthode qui grâce aux manipulations, laisse aux apprenants le temps nécessaire à la compréhension ou s'il parlait de la pédagogie de l'enseignante. Mais quoiqu'il en soit, le temps mis à la disposition de la compréhension nous semble être une condition indispensable à la réussite de ce type de formation. Les programmes scolaires de plus en plus chargés à l'école primaire et au collège ainsi que l'hétérogénéité du niveau des élèves dans les classes rendent souvent très compliquée la différenciation dans l'évolution de la progression des élèves. Comme le dénoncent Manesse et Cogis (2007), le dégagement supplémentaire de temps pour les quelques élèves qui ne suivent pas est souvent tout aussi complexe à réaliser. Certains élèves auraient pourtant besoin de plus de temps ou de plus d'exemples pour bien fixer les apprentissages.

Travailler sur la langue à l'université : exploiter l'absence de programme pour personnaliser l'enseignement

A l'Université, les formations de remise à niveau ont un avantage de taille : ici, pas de programme à tenir ni d'échéance. Il nous semble plus efficace de chercher à fixer durablement les notions abordées plutôt que de vouloir rattraper plusieurs années de difficultés en langue, au prix, une nouvelle fois, de la compréhension.

C'est pour cela aussi qu'une certaine homogénéité du groupe nous semble particulièrement importante. Un niveau complètement homogène serait impossible à atteindre, car chaque individu, comme on l'a vu (cf. 2.1, chap. 1, partie théorique) dispose de ses propres zones de faiblesse en langue.. Les compétences des étudiants plus à l'aise avec certaines notions peuvent représenter une aide précieuse pour le groupe et pour la construction des apprentissages, mais à condition qu'il ne s'agisse pas toujours des mêmes étudiants et que chacun puisse apporter sa pierre à l'édifice. D'ailleurs, quelques étudiants ont considéré que la principale qualité de la démarche de Laurent résidait dans les interactions qu'elle induit : *« Le fait de toujours faire participer les élèves est enrichissant » (questionnaire 20).*

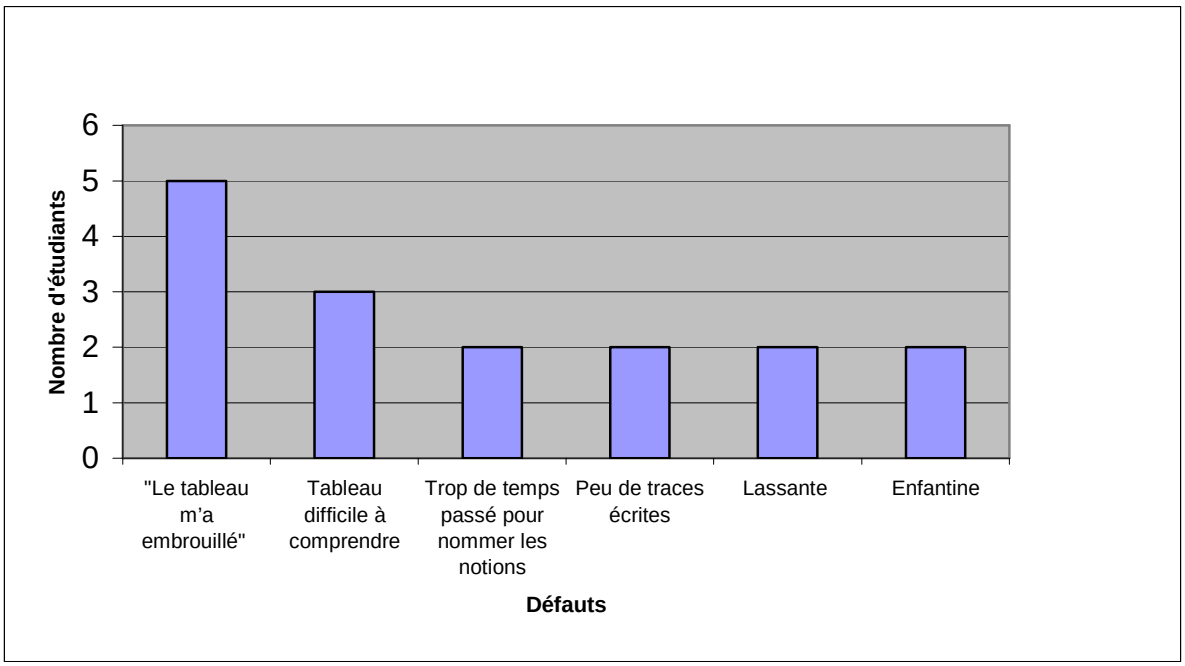
Les apports de la démarche Laurent auprès des étudiants qui sont en difficulté en langue paraissent prometteurs. En rompant avec les méthodes proposées traditionnellement et en axant la construction des savoirs sur les prises de conscience individuelles, la démarche de Laurent permet enfin de procéder à une véritable différenciation de l'enseignement.

- **Une démarche parfois déstabilisante**

Seuls 2 étudiants sur 35 n'ont pas apprécié la démarche de Laurent et ne lui a trouvé que des défauts. 8 étudiants ont quant à eux émis un avis mitigé.

Le tableau ci-dessous recense les différents commentaires recueillis chez ces 10 étudiants :

3- Principaux défauts de la démarche de Laurent selon les étudiants



Une attention indispensable lors de la découverte du panneau muet

Parmi les défauts évoqués, la moitié concerne le tableau muet des catégories :

- 5 étudiants ont trouvé que le tableau des catégories grammaticales avait déstabilisé leurs connaissances *« Lorsque je connaissais les règles, le tableau m'a plus embrouillé qu'autre chose » (questionnaire 1).*
- Les 3 autres étudiants ont eu beaucoup de difficultés à comprendre le tableau des

catégories et à l'utiliser : *« Méthode difficile à acquérir » (questionnaire 26).*

La maîtrise du tableau des catégories est un élément fondamental de la démarche. Au début, sa compréhension ne suppose qu'un exercice de rétention, car comme nous l'avons vu précédemment, l'organisation du tableau est arbitraire pour l'élève qui le découvre, d'autant plus que la nouveauté de l'exercice a de quoi surprendre.

L'absence de quelques étudiants à la première séance (dédiée à la découverte du tableau) a sans doute freiné par la suite leur adhésion à la démarche, et est sans doute à l'origine des commentaires négatifs. Peut-être certains étudiants sont-il également rétifs au caractère abstrait du tableau muet, ou encore moins réceptifs à la dimension visuelle, et peuvent rencontrer des problèmes de mémorisation, surtout s'ils n'ont pas souhaité participer à l'exercice de pointage : il est en effet indispensable que la dimension kinésique soit associée à cette phase de mémorisation. Comme le souligne Laurent (2003 : 4) : « ils [les élèves] doivent tous pouvoir venir au tableau rapidement pour pointer des énoncés ». Dans la formation « grammaire et orthographe », certains (rares) étudiants renaclaient à jouer le jeu, l'activité de pointage supposant de s'exposer face au groupe.

Nous empruntons à Laurent (2003) sa définition du terme pointer : « Dans toute la suite, pointer signifiera exactement : toucher, à l'aide d'un pointeur, dans l'ordre temporel, un à un, les rectangles qui correspondent aux catégories grammaticales auxquelles appartiennent les mots de la phrase considérée, tout en redonnant oralement les mots au fur et à mesure du pointage. A ce stade, tables, papiers et crayons sont totalement inutiles : seule la présence des élèves est indispensable » (Laurent, 2003 : 4).

L'énoncé proposé pour découvrir le tableau permet d'utiliser tous les rectangles, comme le propose Laurent (2003 : 3) : « Avec des préadolescents, des adolescents ou des adultes francophones, il est possible de commencer avec une phrase telle qu'elle comprenne au moins un représentant de chaque catégorie de mots ». Si cela n'a pas posé de difficultés particulières pour le reste du groupe, l'enseignant doit s'assurer qu'aucun élève n'a de résistance avant de continuer « Lorsque la classe démontre une bonne maîtrise, pointer de tels énoncés est si facile et si rapide qu'il n'y a plus de défi intellectuel. Il convient de rapidement en faire surgir de nouveaux » Laurent (2003 : 3). Chaque élève devrait donc passer au tableau pour s'exercer et cela durant quelques semaines.

Une corrélation entre le niveau de l'étudiant et son opinion sur la démarche

Parmi les étudiants qui n'ont pas apprécié la démarche, nous retrouvons certains des étudiants qui avaient un niveau plus élevé et qui se sont ennuyés lors de certaines séances. Ces étudiants ont trouvé que le temps passé à nommer les différentes notions était trop long, ce qui semble avoir eu une incidence sur le jugement qu'ils ont porté à la démarche *: « Cette méthode est plutôt réservée aux enfants » (questionnaire 35), « lassant, enfantin » (questionnaire 2), «Parfois un peu trop de temps passé sur un même point » (questionnaire 5).*

Deux étudiants parmi ceux qui déclaraient avoir un niveau plus élevé ont également estimé que la démarche et plus précisément l'utilisation du tableau des catégories avait déstabilisé leurs connaissances : *« Je trouve que cette méthode embrouille les notions » (questionnaire 4), « Lorsque je connaissais les règles le tableau m'a plus embrouillé qu'autre chose et donc il a fallu que je change ma méthode d'apprentissage » (questionnaire 1)*. Il semble que certains étudiants ne soient pas prêts à modifier leurs habitudes de travail. Si cette difficulté est sans doute moins présente chez les enfants qui sont en phase d'apprentissage, pour les adultes en situation de ré-apprentissage, ce type de blocage - auquel seulement deux étudiants font allusion - n'est peut-être pas si isolé. Le fait de repérer les résistances qui peuvent exister chez certains étudiants pourrait peut-être permettre d'en identifier les raisons et de trouver avec eux un compromis[12].

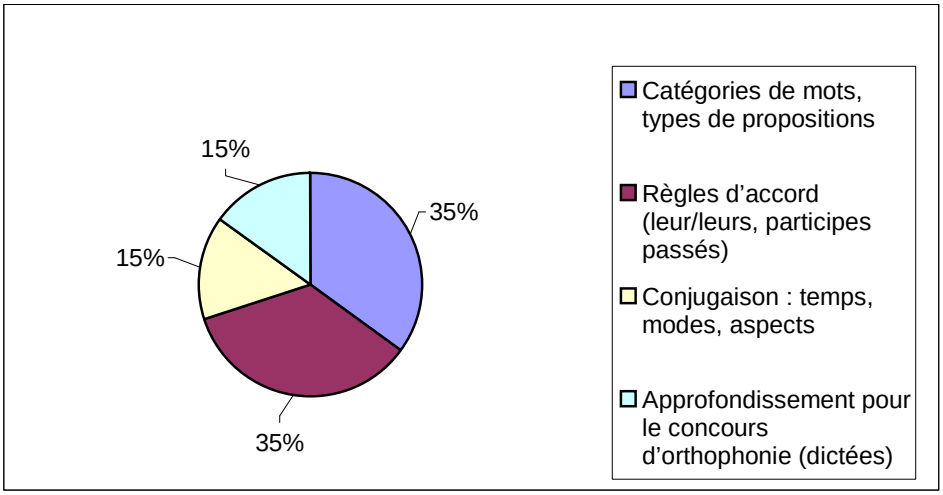
Enfin, une information sur les difficultés propres à la langue française qui rendent son orthographe particulièrement complexe[13], pourrait permettre aux étudiants les plus faibles de se débarrasser de leurs complexes et à tous de se rendre compte que les connaissances en langue ne sont jamais définitivement acquises. Un tel travail permettrait d'introduire le bénéfice des démarches qui comme celles de Laurent, permettent de développer la réflexion métalinguistique, outil indispensable à l'activité d'orthographier. La multimodalité proposée par l'intermédiaire du panneau muet serait présentée comme un allié permettant de mieux fixer les connaissances et surtout de servir d'aide-mémoire pour les notions grammaticales particulièrement complexes.

[12] Le compromis pourrait par exemple consister à laisser l'étudiant utiliser sa démarche (qu'il devra verbaliser) pour les notions qu'il maitrise, mais qu'il s'engage à utiliser la démarche de Laurent pour les notions qui résistent.
[13] Un tel travail est déjà fait avec les étudiants qui suivent le cursus de sciences du langage, mais les étudiants provenant d'autres filières n'ont peut-être pas conscience des spécificités orthographiques de la langue française.

3. Etat des lieux après un semestre de remise à niveau

Lorsque les étudiants se sont inscrits à la formation de remise à niveau, ils étaient 40 % à avoir des attentes sur des points précis de grammaire et d'orthographe, ce qui montre qu'ils ont une certaine conscience de leurs difficultés en langue.

4- Les attentes des étudiants en matière de formation orthographique et grammaticale



La lecture du graphique 4 montre que les demandes des étudiants en matière de formation correspondent aux difficultés que notre première enquête de Blondel avait révélées. Il s'agit en effet principalement de l'orthographe grammaticale (règles d'accord, conjugaison) et de la grammaire de la phrase (catégories grammaticales).

3.1 Des thématiques en lien avec les besoins des étudiants en grammaire et en orthographe

Le 1er semestre a été composé de 12 séances de deux heures (le questionnaire a été distribué lors de la séance 11), dont les thématiques ont été les suivantes :

Tableau 1- Détail des séances du 1er semestre

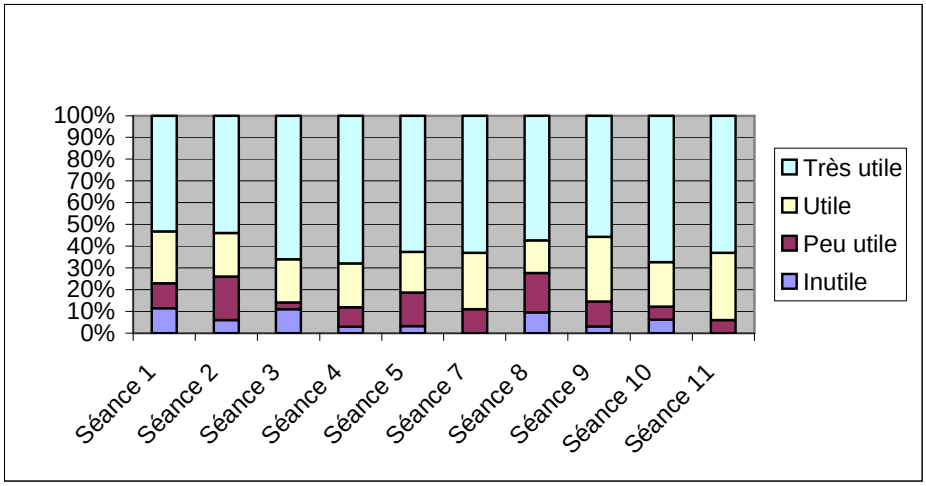
Séances	Notions
1	- Découverte du tableau des catégories - Reconnaissance des catégories - Le pluriel des noms
2	- Les adjectifs qualificatifs et les participes passés employés comme adjectifs - Les accords
3	- Les pronoms personnels : distinction pronoms sujets / COD / COI
4	- Leur et leurs, distinction entre les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, adverbiaux
5	- Distinction tous / tout / toute / toutes
6	Contrôle continu
7	- 1ère approche des pronoms relatifs
8	- pronoms relatifs (suite et fin) - Etude du présent : conjugaison, dictée
9	- Le système temporel : temps, modes et désinences verbales
10	- Subjonctif présent et passé : règles de fonctionnement, désinences verbales
11	- Compléments de phrase - Compléments de verbes : COD, COI, attribut du sujet et du COD
12	- Accords du participe passé (non traité dans le questionnaire)

Ces thématiques correspondent en grande partie aux attentes que certains étudiants avaient lors de leur inscription : (5 séances d'orthographe grammaticale, 3 séances sur les catégories grammaticales, et 3 séances de conjugaison). Certains thèmes non abordés au 1er semestre (tels que les différents types de propositions et leurs fonctions grammaticales), seront abordés au 2nd semestre.

Des séances utiles et de réels progrès pour plus de la moitié des étudiants à chaque séance

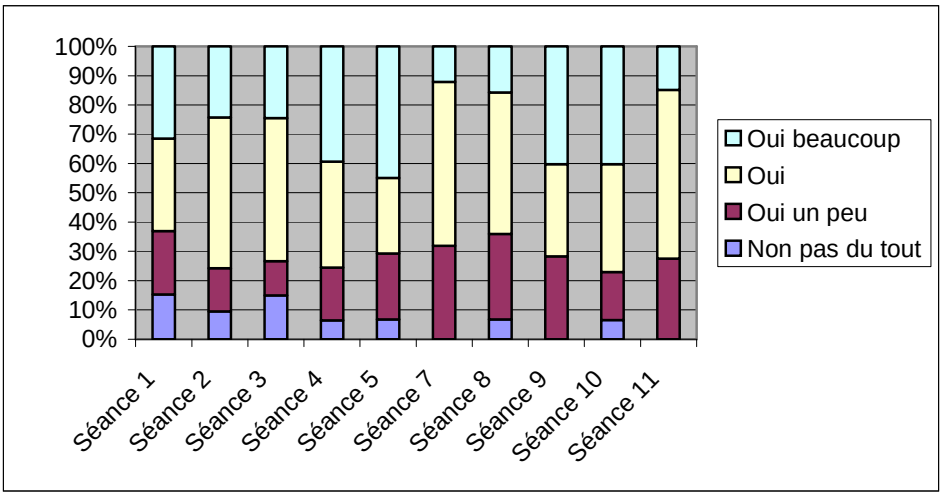
Le graphique 5 montre que pour chaque séance, la majorité des étudiants a considéré que les thématiques abordées étaient très utiles et donc adaptées à leurs besoins : *« Tous les thèmes abordés ont été utiles et bénéfiques : soit ils m'ont permis de réviser des choses oubliées, soit ils m'ont permis de progresser » (question 7, questionnaire 13).*

5- Sentiment d'utilité des différentes notions abordées dans les 11 séances



De même, comme le montre le graphique 6, plus de la moitié des étudiants a eu le sentiment de progresser sur la thématique proposée à chaque séance : *« Les thèmes permettent de poser les bases et d'évoluer » (question 9, questionnaire 14), « J'ai re-acquis toutes les bases » (question 9, questionnaire 20).*

6- Sentiment de progression des étudiants selon les séances



Les séances jugées les plus utiles sont celles qui les ont fait progresser :

C'est la séance 4 sur « leur et leurs » et sur la distinction entre les pronoms, que les étudiants ont trouvé la plus utile. Avec les séances 2 (les adjectifs qualificatifs et les participes passés employés comme adjectifs) et 10 (subjonctif présent et passé), ce sont les 3 séances qui ont donné aux étudiants le sentiment d'avoir fait le plus de progrès.

Par ailleurs, les séances 7 (pronoms relatifs), 9 (le système temporel) et 11 (compléments de phrase et compléments de verbes) ont convenu à l'ensemble des étudiants puisque quasiment aucun étudiant n'a trouvé ces séances inutiles (1 étudiant a jugé la séance 9 inutile) et aucun étudiant n'a eu le sentiment de n'avoir fait aucun progrès, comme le montre le graphique 7 :

7- Sentiment de progression, séance 11

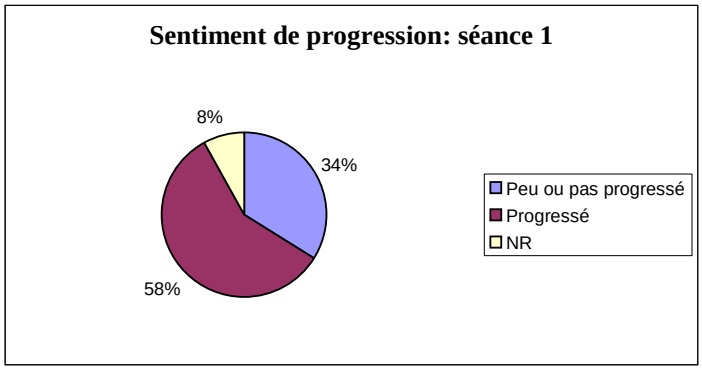
Deux thématiques qui divisent les étudiants :

C'est la 1ère séance (découverte du tableau des catégories) qui a été jugée la moins utile. Cette séance avait pour objectif de mémoriser le panneau muet de découvrir la démarche de Laurent. Elle est également celle qui les aurait fait le moins progresser.

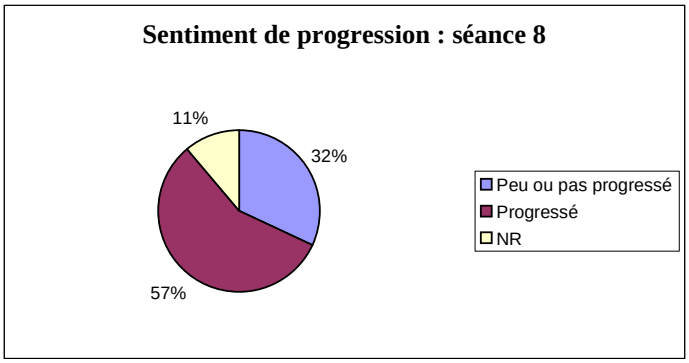
La séance 8 sur l'étude du présent n'a pas non plus fait l'unanimité, puisque 26% l'a trouvé inutile ou peu utile. Les étudiants ont probablement globalement l'impression de maîtriser le présent de l'indicatif et pourtant de nombreux exemples pourraient leur montrer que le présent comporte différentes valeurs ainsi que de nombreuses irrégularités.

Ce sont également ces deux séances qui divisent particulièrement les étudiants par rapport à leur sentiment de progression :

8- Sentiment de progression, séance 1



9- Sentiment de progression, séance 8



On remarque que peu de thématiques ont été jugées inutiles et la tendance générale pour chaque séance est au progrès. Même les étudiants les plus avancés ont admis que les séances qu'ils ont jugées inutiles leur ont néanmoins permis de faire des progrès.

Une progression globale encourageante

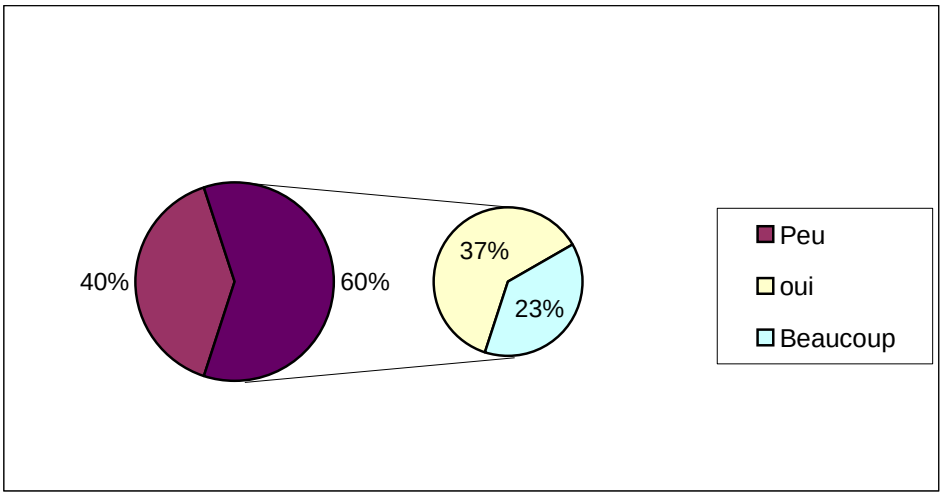
Pour indiquer comment ils qualifieraient leurs progrès durant ce premier semestre, les étudiants ont coché une échelle de 0 à 4 :

Tableau 2- Sentiment de progression globale des étudiants

Non, pas du tout	1	2	3	Oui beaucoup
0	3% (1 étudiant)	37% (13 étudiants)	37% (13 étudiants)	23% (8 étudiants)

Le graphique 10 permet de visualiser les deux grandes tendances du sentiment de progression des étudiants : des progrès peu significatifs (40%) et de réels progrès (60%).

10- Sentiment de progression globale des étudiants



Aucun étudiant ne pense n'avoir fait aucun progrès, mais 40 % estiment avoir peu progressé (échelle : 1 et 2). Parmi ces 14 étudiants, nous retrouvons les 6 étudiants dont le niveau était plus élevé que celui du cours. Nous pouvons noter que même chez ces étudiants, aucun n'a eu le sentiment de n'avoir fait aucun progrès, même s'ils disent s'être ennuyés.

En revanche 21 étudiants sur 35 (60%) ont le sentiment d'avoir progressé en grammaire et en orthographe, ce qui représente un résultat encourageant. Parmi eux, 8 étudiants (soit 23% de la totalité des étudiants qui ont suivi ce cours) ont le sentiment d'avoir beaucoup progressé.

Les étudiants qui ont le sentiment d'avoir progressé ont apprécié la démarche Laurent

Nous avons cherché à tester la présence d'une corrélation entre le fait que les étudiants aient apprécié ou non la démarche de Maurice Laurent et les progrès qu'ils ont réalisés (cf. annexe 6). Pour vérifier l'existence de cette corrélation, nous avons effectué le test du Chi-deux avec le logiciel SPSS.

Hypothèse 1 : ce sont les étudiants qui ont apprécié la démarche de Laurent qui ont fait le plus de progrès.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le fait d'avoir apprécié la démarche et les progrès réalisés.

Résultats :

Il semble bien y avoir une corrélation entre les progrès réalisés et l'adhésion à la démarche utilisée, puisque ce sont les étudiants qui ont le plus apprécié la démarche qui ont le plus progressé.

Inversement, les étudiants qui ont le moins apprécié la méthode sont ceux qui ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment progressé (aussi bien ceux qui avaient un niveau plus élevé que ceux qui avaient un faible niveau correspondant à celui du cours). L'étudiant qui a le sentiment d'avoir fait le moins de progrès (case 1 de l'échelle de progression) n'a trouvé que des défauts à la méthode : « […] je ne trouve pas cette méthode très efficace. Après le cours je suis toujours obligée de refaire les exercices pour mieux comprendre. »

3.2 Bilan

Un bilan encourageant

Les résultats de cette enquête montrent que l'objectif a été atteint : les étudiants qui avaient le plus de difficultés en grammaire et en orthographe ont particulièrement apprécié la démarche proposée par l'enseignante et ont progressé en langue.

Les étudiants ont aimé à la fois l'originalité de la démarche qui permet de rompre avec les méthodes qu'ils ont connues jusqu'à présent, les manipulations sur la langue et le temps passé pour accéder à la compréhension. Ils ont considéré que cette méthode leur permettait d'apprendre plus efficacement en leur fournissant des outils pour retrouver les notions.

Chaque cours proposait un entraînement sur une thématique avec la méthode Maurice Laurent puis un temps d'exercices. L'enseignante n'a donc pas fournis d'exercices supplémentaires à faire à la maison. Cette démarche a plutôt satisfait les étudiants puisque la majorité a estimé que les exercices proposés en cours et la possibilité d'utiliser le logiciel Orthodidacte leur avaient suffis. Néanmoins, certains étudiants qui ont particulièrement besoins d'être rassurés sur leurs compétences, ont regretté de ne pas pouvoir s'entraîner davantage. Nous verrons d'ailleurs dans les résultats de l'enquête consacrée à ce logiciel, que ce sont ces étudiants qui n'ont pas utilisé le logiciel pour s'entrainer.

Une attention particulière à porter à la séance de découverte

Nous avons constaté que l'acquisition du tableau des catégories a posé des difficultés à 8 des 35 étudiants qui ont répondu au questionnaire et cette information nous paraît importante. Il semblerait que certains étudiants aient éprouvé des difficultés à mémoriser le panneau muet et que d'autres aient opposé des résistances par peur de déstabiliser leurs connaissances. Paradoxalement, la première séance destinée à la découverte du tableau des catégories a été jugée comme la séance la moins utile et celle qui leur a permis d'effectuer le moins de progrès. Ce constat nous amène à faire l'hypothèse que les étudiants n'ont peut-être pas suffisamment mesuré l'importance de la démarche d'enseignement : cette séance n'avait pas pour objectif direct de faire progresser les élèves, elle est primordiale pour la suite du cours. Les résultats de l'enquête montrent en effet que l'adhésion à la démarche utilisée semble être un facteur important de réussite. Cette information conforte la nécessité pour l'enseignant de s'assurer que chaque apprenant maîtrise le panneau muet mais aussi de l'amener (par la pratique) à identifier l'avantage que présente une telle démarche, fondée sur l'induction, dans la rétention et l'appropriation à long terme des connaissances.

Cette première séance pourrait ainsi être l'occasion d'informer les apprenants sur les grands principes sous-jacents de la démarche, issus de la pédagogie de Gattegno et qui favorisent l'apprentissage : l'importance de la présence[14], la nécessite des prises de conscience, l'éducation à la perception, une posture active qui place l'apprenant dans une attitude de recherche et d'interaction. La démarche de Laurent exige en effet des apprenants qu'ils pensent différemment la grammaire et qu'ils s'approprient une méthode qu'ils n'ont jamais utilisée auparavant. De leur degré d'investissement dépendront les progrès réalisés.

L'hétérogénéité du groupe : avantages et inconvénients

L'enquête révèle que le niveau de ce cours était bien adapté aux étudiants les plus faibles en grammaire et en orthographe. Néanmoins, les questions ouvertes ont permis de révéler que certains étudiants s'étaient inscrits alors que leur niveau était plus avancé, probablement pour s'entraîner davantage. Mais cela ne leur a pas vraiment été bénéfique. Ils ont eu tendance à imputer à la méthode le décalage entre leurs connaissances et celles des étudiants les plus faibles.

[14] Laurent parle de « présence » pour évoquer l'attention, mais l'objectif reste le même : il s'agit de « concentrer son énergie en un point précis » (Laurent, 2009 : 462)

En revanche, les compétences des étudiants les plus à l'aise peuvent représenter une aide précieuse pour le groupe et pour la construction des apprentissages. Les interactions peuvent alors être l'occasion pour ceux qui maîtrisent mieux la langue, de soulever quelques points qui ne sont pas clairs et mettre en place une réflexion métalinguistique plus poussée.

Dans l'ensemble, les étudiants ont trouvé que les thématiques des séances étaient très utiles par rapport à leurs besoins. Plus de la moitié des étudiants a eu le sentiment de progresser sur les notions proposées à chaque séance. Ainsi, même la séance 8 qui est apparue comme statistiquement la moins utile de toutes, a été considérée comme nécessaire à 68 % des étudiants et a permis à 57% de progresser.

Le bilan de ce semestre de remise à niveau est donc plutôt positif puisque 60% des étudiants pensent avoir progressé. 23 % d'entre eux ont même le sentiment d'avoir beaucoup progressé et aucun de n'avoir fait aucun progrès. Tous les étudiants interrogés vont continuer la remise à niveau au second semestre.

Chapitre 2 : Le logiciel Orthodidacte, un outil pour l'auto-apprentissage de l'orthographe

1. Présentation de la plate-forme

Orthodidacte est une plate-forme d'apprentissage en ligne de l'orthographe qui a été développée en 2010 par une équipe d'ingénieurs[15].
Ce logiciel est destiné à un très large public adulte, de la remise à niveau jusqu'au perfectionnement. Il propose des exercices et des leçons classés par thématiques, pour 4 niveaux, du débutant à l'expert et complète l'entrainement par des émissions sur des notions particulières. Cet outil a également la particularité de contenir des algorithmes de recherche de lacunes qui permettent de calculer automatiquement un programme d'apprentissage personnalisé et de s'adapter au niveau d'orthographe de l'utilisateur. A chaque nouvel entraînement, le logiciel indique en effet le niveau du dernier parcours utilisé, le niveau attribué lors du dernier test et les notes obtenues dans chaque thématique. Les thématiques proposées concernent principalement

[15] Concepteurs : Michael Hiroux et Guillaume Terrien, société Zugmo (cf. http://www.orthodidacte.com/index.html)

l'orthographe grammaticale (conjugaison, accord en genre et en nombre, homophones, accord du participe passé) et quelques thématiques relèvent de l'orthographe lexicale (doubles consonnes, mots composés, accents).
Le logiciel propose également des bilans réguliers sous la forme de statistiques, pour évaluer sa progression. Ces deux caractéristiques ont séduit l'équipe enseignante de Sciences du Langage à l'université Grenoble III qui a décidé, à la rentrée 2011, de tester ce logiciel auprès des étudiants inscrits au cours d'orthographe et grammaire afin qu'ils puissent s'entrainer en autonomie, en fonction de leurs propres besoins.

Le logiciel comporte un test de positionnement de 200 questions qui a permis d'évaluer le niveau initial des étudiants. Sur les quatre niveaux proposés par Orthodidacte (du débutant à l'expert), les deux premiers (débutant et intermédiaire) correspondent à la grande majorité de notre public. Ces deux premiers niveaux introduisent en effet les bases de l'orthographe. Les niveaux avancé (1 seul étudiant a obtenu ce niveau lors de sa 1ère connexion) et expert s'adressent en effet à un public déjà très averti et proposent des exercices portant sur les subtilités de l'orthographe (mots composés peu usuels, cas particulier de l'accord du participe passé avec verbes pronominaux, exceptions, etc.), et non sur les règles courantes sur lesquelles les étudiants ont besoin de s'entrainer.

1. Méthodologie de l'enquête

- **Présentation de l'échantillon**

Les 70 étudiants inscrits au cours de « remise à niveau en grammaire et en orthographe » ont bénéficié d'un accès au logiciel d'auto-apprentissage de l'orthographe *Orthodidacte* durant l'année universitaire 2011-2012.
Un deuxième questionnaire que nous nommerons « questionnaire 2 » (cf. annexe 7) visant à évaluer l'utilisation de cette plateforme par les étudiants leur a été distribué en décembre 2011.

Sur les 70 étudiants qui ont reçu ce questionnaire, seuls 35 étudiants y ont répondu.

Cette enquête nous a permis d'identifier les activités privilégiées des utilisateurs réguliers du logiciel, leur avis sur cet outil et les bénéfices qu'ils en ont retirés. Nous avons ensuite essayé de comprendre pourquoi une grande part d'étudiants n'a pas ou peu utilisé le logiciel.

- **Présentation du questionnaire 2**

L'objectif de cette enquête est de déterminer précisément les activités pratiquées sur le logiciel lorsque les étudiants se connectent ainsi que l'aide que cet outil leur a procuré. Ces informations ont été exploitées selon un critère quantitatif, pour établir des statistiques. Les données recueillies dans les questionnaires ont été exploitées avec le logiciel Excel (cf. annexe 8) et les analyses de corrélation ont été réalisées avec le logiciel SPSS.
Un critère qualitatif nous a permis dans un second temps de dégager l'opinion des étudiants sur cet outil d'auto-formation.

- **Organisation du questionnaire 2**

Le questionnaire est composé de 14 questions dont 2 questions ouvertes, 3 questions fermées et 9 questions mixtes qui proposent une liste de modalités de réponses partiellement ouvertes et invitent l'étudiant à apporter des précisions.
Par exemple : question 1 « Avez-vous déjà utilisé le logiciel Orthodidacte ? : Oui – Non, pourquoi ? »
Le questionnaire est organisé en 3 parties :

1) L'utilisation du logiciel

Deux questions ont pour objectif de déterminer la fréquence d'utilisation du logiciel ainsi que les activités pratiquées par les étudiants lorsqu'ils se connectent.

2) Les activités du logiciel

Cette partie vise à détailler l'utilisation des activités proposées par le logiciel (le test d'auto-évaluation, le parcours personnalisé, les émissions Orthotélé, les cours et les exercices). Pour chaque activité, un traitement quantitatif et qualitatif nous a permis d'apprécier l'efficacité de ces activités dans le parcours de formation de l'étudiant ainsi que son ressenti. Nous nous interrogions notamment sur la pertinence du test d'auto-évaluation pour rendre compte du niveau des étudiants.
L'utilité des différentes activités a pu être mesurée grâce à une échelle de 1 à 4 : inutile, peu utile, utile, très utile.

3) La progression :

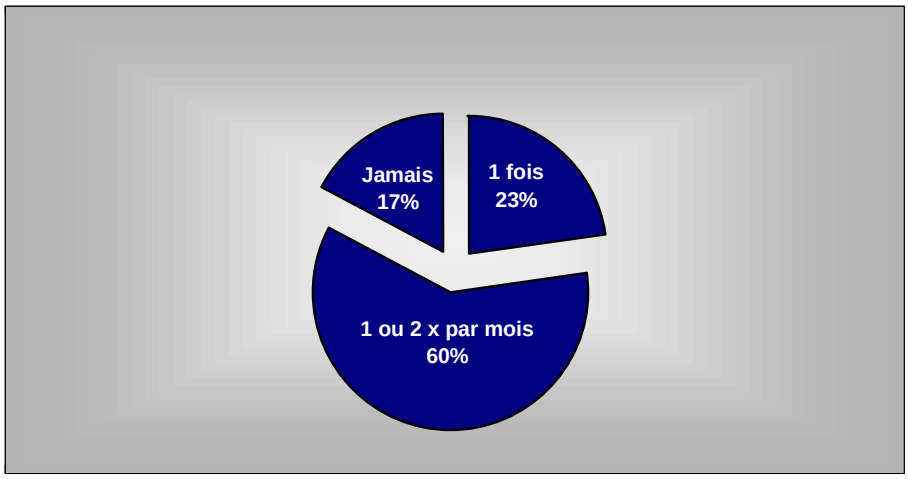
Cette dernière partie nous permet de déterminer les progrès que les étudiants ont effectué après trois mois d'utilisation du logiciel. La plate-forme dispose de données statistiques fournies aux étudiants, ce qui nous donne des indications précises sur les progrès effectués.

3. Quelle utilisation du logiciel Orthodidacte par les étudiants ?

3.1 Une utilisation contrastée du logiciel

- **L'utilisation du logiciel durant un semestre**

11- Fréquence d'utilisation du logiciel

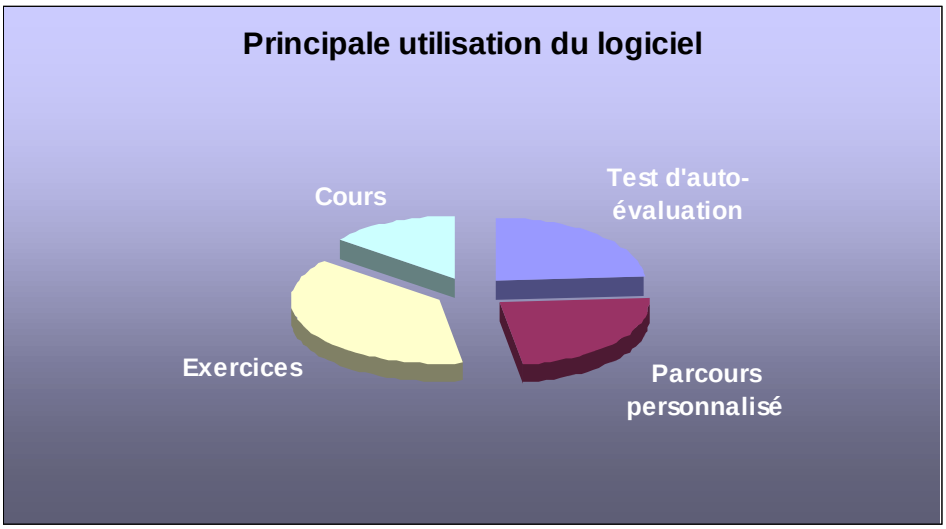


17 % des étudiants ne se sont jamais connectés au logiciel. La majorité déclare ne pas l'avoir fait faute de temps ou à cause de difficultés de connexion à Internet ou au logiciel, mais indique qu'ils souhaiteraient l'essayer.
Un seul étudiant déclare ne pas ressentir le besoin de l'utiliser.

Ainsi, seuls 60% se connectent régulièrement à raison de 1 ou 2 fois par mois. Les 23% qui ne se sont connectés qu'une seule fois n'ont fait que le test d'auto-évaluation et n'ont pas donné suite.
Pourtant, tous les étudiants participent volontairement au cours de remise à niveau en grammaire et en orthographe, ce qui témoigne de leur motivation.

- **Détails de l'utilisation du logiciel chez les étudiants qui se connectent régulièrement**

12- Principale utilisation du logiciel



Les étudiants qui se connectent régulièrement utilisent principalement les exercices, mais également toutes les autres activités à l'exception des émissions. Le logiciel ne se substitue pas à la formation proposée à l'université : les étudiants l'utilisent pour s'entrainer davantage en dehors des cours.

Les émissions

Seuls 4 étudiants disent regarder régulièrement les émissions, ce qui est relativement faible. Parmi ceux qui ne les regardent pas et qui en ont donné les raisons, on observe trois tendances :

- le manque de temps
- l'ignorance de l'existence de cette ressource
- le peu d'intérêt que cette ressource représente : 80 % de ceux qui ont regardé au moins une fois les émissions, les trouvent peu intéressantes car trop courtes pour apporter une utilité quelconque.

Dans la majorité des cas, les étudiants déclarent qu'ils préfèrent se connecter pour s'exercer et bénéficier des cours.

Les exercices

Pour chaque thématique, trois types d'exercices sont proposés à l'entraînement. Après avoir présenté les exercices et les objectifs pédagogiques qu'ils impliquent, nous nous intéresserons aux pratiques et aux avis des étudiants.

- ***Les phrases à trou*** *:*

Dans cet exercice, l'utilisateur complète les trous en choisissant parmi une liste de propositions. Lorsque le choix est validé, un écriteau apparaît : Bravo ! Bonne réponse ou Mauvaise réponse

Exemple d'un exercice de conjugaison de niveau intermédiaire :

Compléter la phrase : « _ le temps qu'il faudra. »

Choix :

- *Prenai*
- *Prenais*
- *Prenait*
- *Prené*
- *Prener*
- *Prenez*

- ***Les QCM :***

Pour chaque question plusieurs réponses sont proposées parmi lesquelles une ou plusieurs sont correctes. Lorsque la réponse est juste, une coche verte apparaît et en cas d'erreur, c'est une croix rouge.

Exemple d'un exercice sur les doubles consonnes de niveau intermédiaire :

Choisir la réponse correcte :

- *Courroie*
- *Couroie*
- *je ne sais pas*

A la fin de la série de questions dans les exercices de type QCM et phrases à trou, le logiciel propose un récapitulatif de toutes les questions :

Exemple : « le mois prochain je _ te voir »

Si l'apprenant s'est trompé : En rouge : la mauvaise réponse « Je viendrez »

En vert : la correction : je viendrai

- ***Les carrés de mots :***

Dans cet exercice, 4 mots sont proposés en lien avec une thématique. L'utilisateur doit cliquer sur le ou les mots qui sont mal orthographiés.

Lorsque le choix est validé, le logiciel valide les bonnes réponses en mettant la couleur de fond en vert. Les réponses erronées de l'utilisateur se mettent en rouge.

Deux types de réponses peuvent donc s'afficher en vert, cette couleur indiquant si la réponse de l'utilisateur est juste :

- le mot mal orthographié si celui-ci a été sélectionné
- le mot bien orthographié s'il n'a pas été sélectionné

Deux types de réponses peuvent donc apparaître en rouge :

- le mot mal orthographié s'il n'a pas été sélectionné
- le mot bien orthographié s'il a été sélectionné

1) Exemple sur le thème des doubles consonnes de niveau intermédiaire :

asaisoner	***empoissonner (intoxiquer)***
innopiné	***marrant***

Si l'apprenant ne commet pas d'erreur et sélectionne « asaisoner », « empoissonner » et « innopiné », alors toutes les cases se mettent en vert, comme symbole de bonne réponse :

asaisoner	***empoissonner*** *(intoxiquer)*
innopiné	***marrant***

2) Autre exemple :

esor	***invraisemblable***
nourrisant	***desiccation***

Si l'apprenant se trompe et sélectionne les 4 mots, « invraisemblable » qui est le seul mot correctement orthographié s'affichera en rouge et les autres en vert :

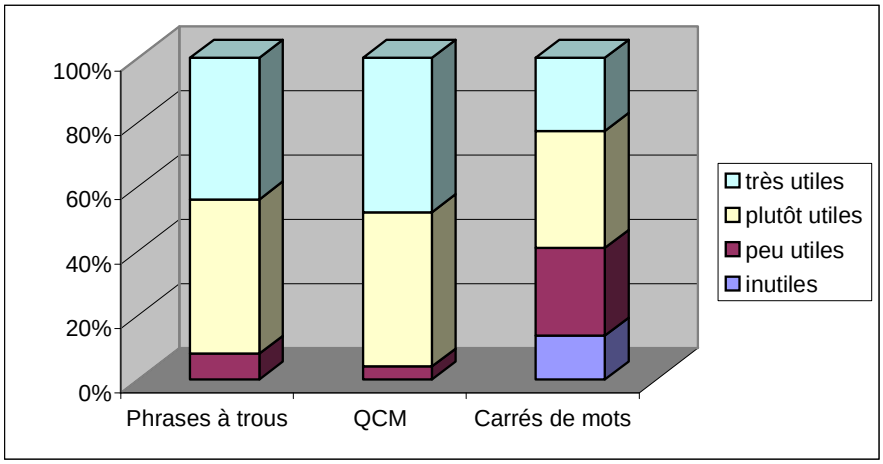
esor	***invraisemblable***
nourrisant	***desiccation***

Dans ce dernier exemple, le seul mot bien orthographié apparaît en rouge (couleur qui représente l'erreur de l'apprenant) et tous les mots mal orthographiés apparaissent en vert (symbole de bonne réponse).

Ce principe ne nous paraît pas convenable, dans la mesure où il valide le choix de l'apprenant (détecter un mot mal orthographié, ne pas détecter un mot bien orthographié), ce qui affiche une correction qui visuellement n'a aucun sens et laisse une image erronée. En effet, comme nous l'avons vu (cf. 2.1, chap. 2, partie théorique), le cerveau photographie le mot pour l'intégrer en mémoire. Si l'exercice a pour objectif de faire apprendre à l'apprenant de nouveaux mots, alors le processus de mémorisation sera déstabilisé, la couleur rouge ayant empiriquement la connotation d'erreur.

Les étudiants ne sont d'ailleurs pas tellement réceptifs à cet exercice :

13- Evaluation du type d'exercices par les utilisateurs



41% considèrent en effet les carrés de mots peu utiles, voire inutiles. Parmi ceux-ci :

- 56% les trouvent trop compliqués et n'ont pas bien compris leur fonctionnement.
- les autres ne voient pas l'intérêt de s'entraîner de cette manière et considèrent que cet exercice induit en erreur.

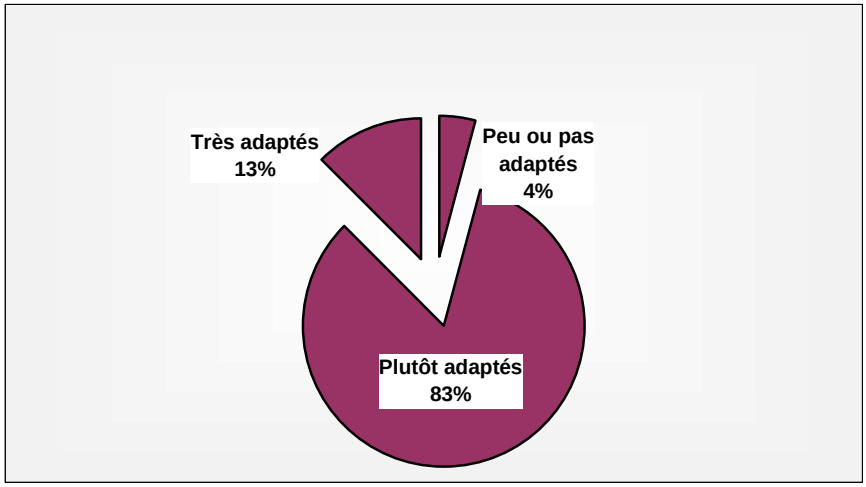
Par ailleurs, 12% des étudiants qui pratiquent des QCM et des exercices de phrases à trous ne font pas les carrés de mots.

Les QCM et les phrases à trous sont en revanche appréciés des étudiants puisque plus de 90% les trouvent utiles (plutôt utiles et très utiles). Les quelques étudiants qui ont fait des commentaires trouvent ces exercices pratiques et rapides pour s'entraîner.

Les cours

D'avis général, les étudiants apprécient les cours proposés par le logiciel :

14- Les cours sont-ils adaptés au niveau des étudiants ?

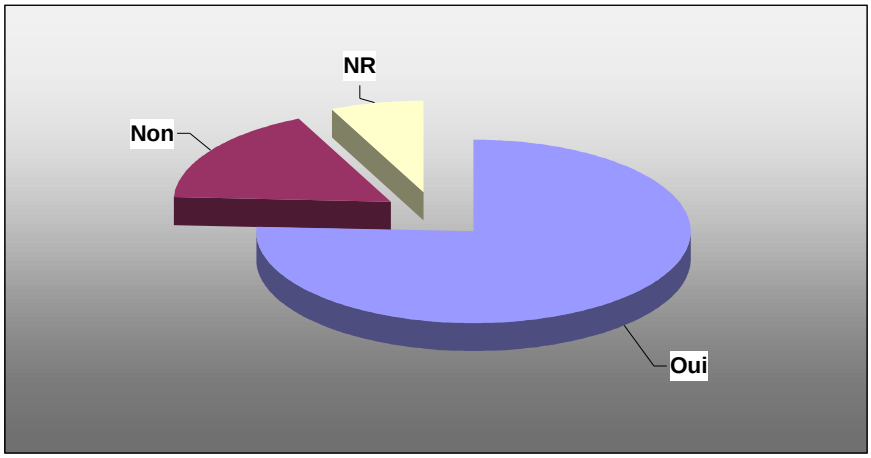


83% de ceux qui les utilisent les considèrent plutôt adaptés à leur niveau. Les commentaires recueillis montrent qu'ils les trouvent assez complets, bien faits et faciles à comprendre.
Un seul étudiant considère qu'ils sont peu adaptés.

Le parcours personnalisé

Suite au test de positionnement proposé lors de la 1ère connexion, le logiciel attribue un niveau à l'apprenant et lui propose un parcours de formation personnalisé qui cible les cours et les exercices sur ses principales lacunes.

15- Utilisation du parcours personnalisé



76% des étudiants utilisent le parcours personnalisé. 9% d'entre eux disent particulièrement l'apprécier car il leur permet de suivre leur évolution et d'améliorer leurs points faibles.
D'après le graphique « Principale utilisation du logiciel » (cf. Graphique 11, p.81), 24 % des étudiants utilisent principalement cette activité. En revanche, 17% disent ne pas vouloir l'utiliser : ceux qui ont justifié leur réponse le trouvent rébarbatif : *« ce sont les mêmes exercices qui reviennent »*.

Le parcours personnalisé cible les exercices sur les difficultés : les étudiants ne s'entraînent donc que sur leurs points faibles. Cette approche qui n'est pas très stimulante, particulièrement chez un public en difficultés, peut expliquer le peu d'engouement que suscite la plateforme auprès des étudiants.

3.2 Le test d'auto-évaluation : un outil efficace mais peu gratifiant

- **Présentation du test de positionnement**

Le test d'auto-évaluation est composé de 200 questions[16] sous la forme d'un questionnaire à choix multiple que l'usager doit terminer dans un temps imparti. Pour chaque question, une ou

[16] Chaque question dispose d'un temps limité de réponse, avec la possibilité de faire une pause entre deux questions « le temps total passé sur l'évaluation n'a pas d'importance. Ce n'est pas une course : le but est d'aller aussi loin que possible dans l'évaluation en utilisant le temps imparti pour chaque question. » (Orthodidacte.com, 2012).

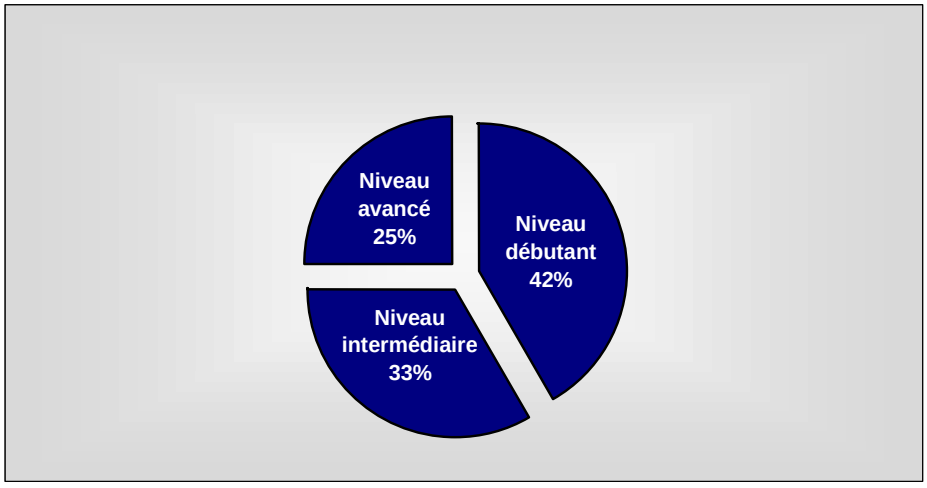
plusieurs réponses sont possibles. L'utilisateur a également la possibilité de cliquer sur 'je ne sais pas', ce qui lui permet de ne pas perdre de points en cas de mauvaise réponse.

A la fin de l'évaluation, le logiciel attribue un niveau (débutant, intermédiaire, avancé ou expert) et une note sur 20. Le score de chaque thématique est également commenté dans un rapport détaillé (cf. annexe 9), ce qui permet à l'utilisateur de bénéficier d'une vision précise de son évaluation.

- **Le niveau des étudiants de licence, selon le logiciel Orthodidacte**

52 % des étudiants ont retenu le niveau que le logiciel leur avait attribué lors du premier test qu'ils ont effectué et ont pu le restituer dans notre enquête. Les réponses des étudiants montrent que les trois premiers niveaux sont représentés, avec néanmoins une majorité de débutants :

16- Niveau attribué lors du 1er test d'auto-évaluation



En revanche, 35% des étudiants n'ont pas retenu le niveau attribué par le logiciel, mais une note :

- des notes sur 10 : 7 - 7,5
- des notes sur 20 : 6 - 7,5 – 8 - 11,43 – 13

Certains étudiants qui ne se souvenaient ni de leur note, ni de leur niveau, ont fait des commentaires du type : *« mauvais »*, *« le plus bas »*, *« note inférieure à 10 »*.

La restitution de notes sur 20 sans le niveau correspondant n'a quant à lui aucun intérêt : 11,43/20 dans un niveau avancé ne témoigne pas du même niveau d'expertise que cette même

note dans un niveau débutant. Par ailleurs, certains étudiants ont réussi à décrocher un niveau avancé mais avec des notes parfois catastrophiques (3/20 par exemple), ce qui n'est pas stimulant.

Les réponses fournies par les étudiants sur la question du niveau attribué par le logiciel nous paraissent importantes car elles témoignent de deux éléments :

- Il semble exister chez les étudiants une confusion concernant le fonctionnement du système de notation du logiciel.
- Cette confusion focalise l'attention de certains étudiants sur leur note, ce qui n'est pédagogiquement pas acceptable, surtout chez un public en difficultés. La note renvoie au parcours scolaire de ces étudiants, qui dans le domaine de la langue, a été marqué par l'échec. Nous estimons davantage formateur de chercher à redonner confiance à ce public avant de le stigmatiser de nouveau avec de mauvais résultats.

- **L'impact du score attribué par le logiciel lors de la 1ère connexion**

Pour comprendre pourquoi certains étudiants n'ont pas continué à utiliser le logiciel après avoir fait le test d'auto-évaluation, nous nous sommes demandé si le niveau ou le score attribué par le test d'auto-évaluation avait pu jouer un rôle :

L'impact de l'inéquation entre le résultat estimé et le résultat attribué par le logiciel

Dans un premier temps, nous sommes partis de l'hypothèse que les étudiants n'ont pas continué à utiliser le logiciel parce qu'ils avaient été déçus ou découragés lors de leur première connexion, par l'obtention d'un score plus faible au test d'évaluation que celui qu'ils s'imaginaient avoir. La question 4 du questionnaire[17] nous a permis de savoir si les étudiants pensaient que leur score correspondait à leur niveau.

Nous avons donc testé la corrélation portant sur la présence ou non d'une adéquation entre le niveau que le logiciel leur a attribué et le niveau que les étudiants pensaient avoir (cf. annexe 10).

Hypothèse 1 : *le fait que les étudiants aient obtenu au test d'auto-évaluation un score (niveau ou note) inférieur au niveau qu'ils pensaient avoir, a eu une influence négative sur l'utilisation du logiciel.*

[17] Question 4 : « Trouvez-vous que ce résultat correspond au niveau que vous pensiez avoir ? »

Hypothèse nulle : *il n'y a pas de lien entre l'utilisation du logiciel et le fait d'avoir obtenu un score inférieur au niveau estimé.*

Résultats

La corrélation est positive, ce qui signifie que les étudiants ont eu plutôt tendance à utiliser davantage le logiciel lorsque le score attribué lors du test d'auto-évaluation était en adéquation avec le niveau qu'ils pensaient avoir.
En revanche le test de Fisher montre que nous ne pouvons pas généraliser cette tendance car ce résultat n'est pas suffisamment significatif ($p > 0,0001$).

L'impact d'un faible résultat obtenu lors du test d'auto-évaluation caractérisé par une note en dessous de la moyenne

Nous avons vu qu'à la question 3 (niveau attribué par le logiciel lors du test d'auto-évaluation), les étudiants ont fourni trois types de réponses :

- un niveau : débutant, intermédiaire ou avancé
- une note : sur 10 ou sur 20
- une appréciation personnelle

Nous avons alors cherché à savoir si ce n'était pas plutôt la nature du résultat obtenu qui avait eu un impact sur l'utilisation du logiciel (cf. annexe 11). Nous avons donc testé la corrélation entre l'utilisation du logiciel et l'obtention d'un faible score lors du 1er test d'auto-évaluation :
Hypothèse 2 : *ce sont les étudiants qui ont obtenu les résultats les plus bas (note en dessous de la moyenne ou appréciation personnelle du type « mauvais », « le plus bas ») lors du test d'auto-évaluation, même s'ils avaient conscience de leur niveau, qui n'ont pas continué à utiliser le logiciel.*

Hypothèse nulle : *il n'y a pas de lien entre l'utilisation du logiciel et le fait d'avoir obtenu un mauvais résultat lors du test d'auto-évaluation.*

Résultats

La corrélation est négative : plus les étudiants ont obtenu un score inférieur à la moyenne (ou le sentiment d'avoir échoué au test) et moins ils ont continué à utiliser le logiciel.

Ici encore, cette tendance n'est pas généralisable ($p > 0,0001$).

Conclusion

L'échantillon des étudiants qui ont répondu à ces questions n'est pas suffisamment significatif pour pouvoir affirmer qu'il y a une corrélation entre le résultat obtenu lors du test d'auto-évaluation et l'utilisation du logiciel Orthodidacte. Nous n'avons pu observer que des tendances, la deuxième étant la plus marquée :

- Les étudiants ont eu tendance à utiliser davantage le logiciel lorsque le score attribué lors du test d'auto-évaluation était en adéquation avec le niveau qu'ils pensaient avoir.
- Les étudiants qui ont cessé d'utiliser le logiciel sont plutôt ceux qui ont obtenu un score inférieur à la moyenne ou qui ont eu le sentiment d'avoir échoué au test.

Les pourcentages confortent cette dernière tendance, puisque 67 % des étudiants qui ont fait des commentaires du type « mauvais », « le plus bas » ne sont pas allés au delà du test, tout comme 63 % des étudiants qui se souviennent avoir eu une note inférieure à la moyenne. En revanche tous les étudiants qui se souviennent avoir obtenu une note supérieure à la moyenne ont continué à s'entraîner régulièrement.

Ces résultats nous interpellent sur la nature du public auquel s'adresse ce type d'outil et sur le poids qu'une évaluation négative peut avoir. En effet, alors qu'ils s'étaient montrés volontaires dans cette activité optionnelle, les étudiants les plus en difficultés qui ont essayé le logiciel n'ont pas poursuivi son utilisation, sans doute découragés.

- **Le test : un outil d'auto-évaluation efficace**

L'analyse des commentaires sur le test d'auto-évaluation recueillis dans l'enquête nous montre que ce n'est pas l'outil qui semble être à l'origine du découragement de certains étudiants, mais bien le résultat.

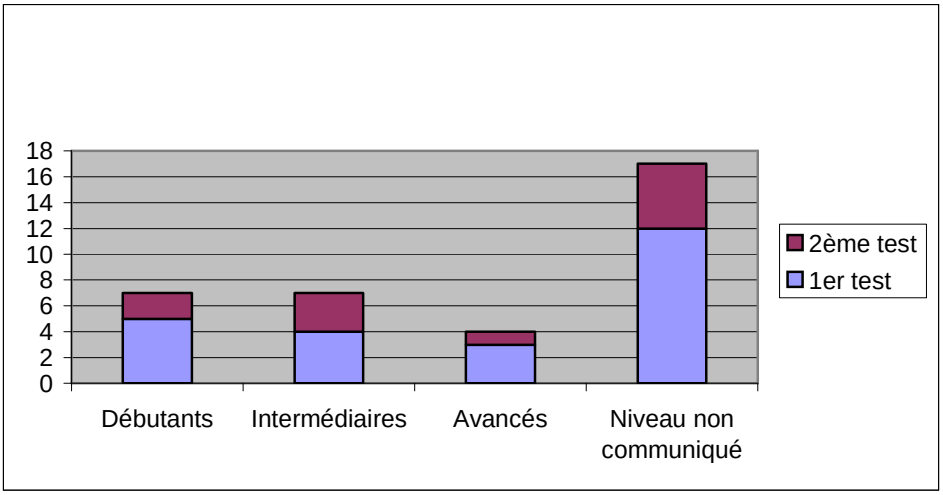
Seuls 42% des étudiants ont fait des commentaires sur le test d'auto-évaluation. Parmi eux :

- 60% ont trouvé le test trop compliqué, trop long ou stressant à cause du chronomètre.
- 40% l'ont estimé intéressant car il leur a permis de cibler leurs points faibles et d'évaluer leur niveau.

Ce dernier sentiment est partagé par la majorité des étudiants qui ont répondu à la question 5[18], puisque 71 % des étudiants interrogés ont trouvé que le test d'auto-évaluation avait bien mis en évidence les faiblesses en orthographe qui leur posent problème en général.

D'ailleurs, 45% des étudiants qui avaient passé un test d'auto-évaluation en ont repassé un autre après s'être entraînés, ce qui montre que le test est considéré comme un outil d'auto-évaluation relativement fiable par les étudiants.

17- Nombre de tests repassés en fonction du niveau d'origine



Lorsque l'on regarde le profil des étudiants qui en ont repassé un autre après s'être entraînés, nous observons qu'il s'agit majoritairement de ceux qui ne se souvenaient pas de leur niveau lors du 1er test.

Détail des progressions en fonction du niveau d'origine :

Parmi les étudiants qui se souvenaient du niveau attribué par le logiciel lors du 1er test, ce sont principalement ceux qui avaient obtenu un niveau intermédiaire qui se sont réévalués (75 % des niveaux intermédiaires ont repassé un test). Ce chiffre nous montre que ces derniers semblent plus particulièrement attachés à l'évaluation de leurs progrès.

[18] Question 5 : « Dans le détails des résultats, le test révèle-t-il les points d'orthographe qui vous posent problème en général ? »

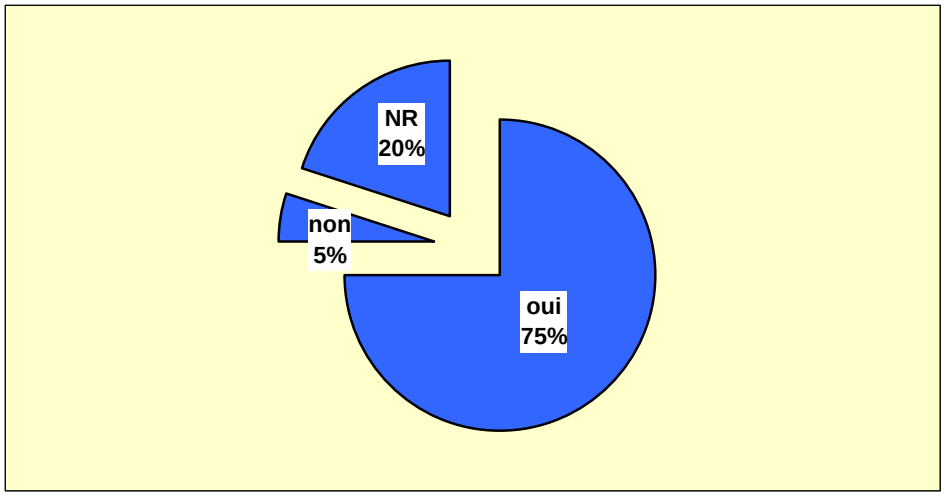
En revanche aucun n'a accédé à un niveau supérieur, tout comme les étudiants de niveau avancé qui ont refait un test. Les deux étudiants qui sont passés à un niveau supérieur sont ceux que le logiciel avait désignés comme débutants lors du premier test. Cette évolution nous semble normale, car le passage d'un niveau à un autre demande une grande progression individuelle. Cette information nous semble constituer un indicateur de fiabilité de ce test quant à l'attribution du niveau des utilisateurs.

Parmi les 11 étudiants qui ne se souvenaient pas du niveau attribué lors du premier test mais d'une note ou d'un sentiment d'échec, 4 étudiants ont répondu que le logiciel leur avait attribué un meilleur niveau lors du second test, parce que leur note était supérieure à la note précédente : *« 14/20 », « meilleur mais toujours inférieur à 10 », « 11/20 », « 8/10 »* (Les 7 autres étudiants n'ont pas répondu à la question). Nous pouvons noter que ces étudiants n'ont pas non plus communiqué leur niveau, mais une note. Pour certains étudiants, la note reste donc un important indicateur de réussite, ce qui montre que le formateur doit faire preuve d'une grande prudence s'il choisit d'adopter un système de notation pour évaluer les progrès des apprenants.

3.3 Des progrès en cas d'utilisation régulière du logiciel

Les étudiants qui utilisent régulièrement le logiciel progressent :

18- Progression des étudiants sur des points d'orthographe précis



Parmi les étudiants qui utilisent régulièrement le logiciel, 75% disent avoir progressé sur certains points d'orthographe. Parmi ceux-ci, certaines notions sont récurrentes :

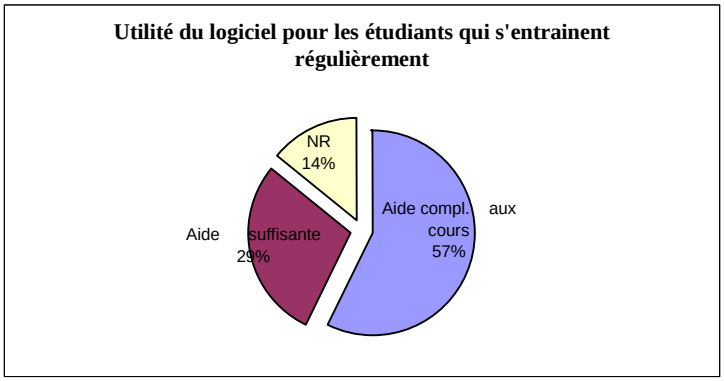
- Pluriel des mots composés : 41%
- Accords particuliers : 29%
- Redoublements de consonnes : 12%

20% des étudiants qui pensent avoir progressé en orthographe n'ont pas su détailler sur quelles notions. Nous pouvons nous demander si le logiciel met suffisamment en avant les progrès et les réussites, pour que les étudiants puissent les identifier.

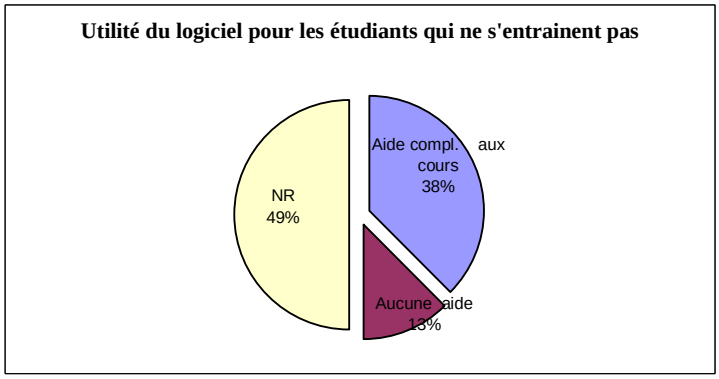
Orthodidacte, une aide complémentaire au cours de remise à niveau

57 % des étudiants qui ont répondu à la question 13[19] considèrent le logiciel comme une aide complémentaire aux cours dont ils disposent à l'université (14% n'ont pas répondu à la question).

19- Utilité du logiciel pour les étudiants qui s'entrainent régulièrement



20- Utilité du logiciel pour les étudiants qui ne s'entrainent pas



Les étudiants qui utilisent régulièrement Orthodidacte sont plus nombreux à considérer le logiciel comme une aide complémentaire (86%) que ceux qui n'utilisent pas le logiciel.

Un peu moins d'un tiers des utilisateurs réguliers le considèrent suffisant pour progresser.
Les étudiants qui n'utilisent pas le logiciel n'ont évidemment pas le même point de vu quant à l'aide que le logiciel pourrait leur apporter, ce que révèle le taux de non réponse mais aussi le fait qu'aucun d'entre eux ne pense que celui-ci serait suffisant pour les « remettre à niveau ».

[19] Quelle place accorderiez-vous à ce logiciel dans votre parcours universitaire : 1- une aide complémentaire des cours de remise à niveau de l'université, 2- une aide qui pourrait suffire à vos besoins, 3- le logiciel ne m'aide pas »

Enfin, les étudiants sont une majorité à considérer que le logiciel constitue une aide complémentaire qui ne pourrait se substituer aux cours de l'université.

▪ Bilan

Une utilisation contrastée

Le bilan de l'utilisation du logiciel Orthodidacte par les étudiants inscrits au cours de remise à niveau en grammaire et en orthographe est plutôt contrasté.

Si 83 % d'entre eux se sont déjà connectés au logiciel, seuls 60% l'utilisent régulièrement à raison de 1 à 2 fois par mois. Ils se connectent principalement pour s'exercer et pour bénéficier des cours. Le logiciel est majoritairement considéré comme une aide complémentaire qui ne pourrait se substituer au cours.

Le niveau attribué lors du 1er test d'auto-évaluation est assez hétérogène avec néanmoins une plus grande part de débutants. Ces données ne se basent que sur les informations fournies par la moitié des étudiants seulement, puisque les autres n'ont pas retenu leur niveau.

35% n'ont en effet retenu qu'une note sur 10 ou sur 20, certains ne gardant même que le sentiment d'avoir échoué au test : *« mauvais »*, *« le plus bas »*.

Un outil peu adapté aux usagers les plus en difficultés

Dès leur première connexion, les étudiants les plus en difficultés semblent avoir plutôt considéré le test d'entrée comme le révélateur d'un faible niveau, plutôt que comme le point de départ d'une progression personnalisée et adaptée. En nous intéressant aux 23% d'étudiants qui n'ont fait que le test d'auto-évaluation sans donner de suite, nous observons que le fait d'avoir eu une note inférieure à la moyenne ainsi que le sentiment d'avoir échoué au test semblait avoir eu un impact sur l'utilisation du logiciel. La note conserve donc une importance de premier ordre pour certains étudiants et plus particulièrement pour ceux qui sont les plus en difficultés en grammaire et en orthographe.

Il semble régner malgré tout une certaine confusion quant à la signification de la note et du niveau attribués lors du test d'auto-évaluation. Certains étudiants ont surtout été sensibles à leur note plutôt qu'à leur niveau. Or, détachée du niveau, une note ne reflète pas le niveau de l'utilisateur.

Le système de notes nous semble donc peu acceptable, dans la mesure où la note reste toujours soumise à une appréciation personnelle et à une autocritique parfois vive selon les individus. L'étudiant qui répond à la question 11[20] par : *« meilleur mais toujours inférieur à 10 ! »* a peut-être fait de gros progrès, mais il conserve de son évolution le fait de ne pas avoir obtenu la moyenne, ce qui est décourageant.

Peut-être que de modifier l'intitulé de l'exercice en le renommant « test de positionnement », sous-entendrait davantage une idée de progression et appellerait moins au jugement et à la sanction que le terme « auto-évaluation ».

Une méthode d'entraînement axée sur les connaissances implicites

Si les exercices proposés par Orthodidacte semblent convenir à la majorité des étudiants, puisque ceux qui les pratiquent disent progresser, nous relevons néanmoins quelques points faibles :

Le bilan sur l'exercice des carrés de mots est plutôt mitigé, tant au niveau du ressenti des étudiants que de l'intérêt pédagogique. Ce type d'entraînement à nos yeux déstabilisant, ne paraît représenter d'intérêt pour aucun public : il n'aide pas les plus forts en risquant de déstabiliser leurs connaissances et il n'est pas formateur pour ceux qui ont des difficultés et qui sont dans une phase d'apprentissage. En partant du principe que c'est la réponse de l'utilisateur qui est sanctionnée, il valide finalement des formes erronées.

Nous avons également constaté que les notions à travailler, présentées sous la forme de QCM ou de phrases à trous, entrainaient les connaissances implicites de l'apprenant : les exercices proposent de travailler sur des notions identifiées dont l'apprentissage des règles aboutissent à leur mise en application dans des exercices systématiques. Il s'agit toujours de choisir la bonne réponse parmi plusieurs propositions, ce qui minimise l'activité cognitive de l'apprenant et ne l'aide pas à développer ses capacités métalinguistiques. Ce type d'entraînement ne permet pas de travailler les connaissances explicites, ni le transfert de connaissances. En ne proposant pas aux utilisateurs de travailler leurs connaissances explicites, le logiciel ne permet pas de les entraîner aux mécanismes qui servent à orthographier.

[20] 2ème partie de la question 11 : « Le niveau attribué par le logiciel (lors du 2ème test d'auto-évaluation) a-t-il été meilleur (indiquez le niveau), moins bon (indiquez le niveau), identique »

En proposant un entraînement personnalisé, les utilisateurs du logiciel ne s'entraînent que sur leurs points faibles, ce qui n'est pas très stimulant, et particulièrement chez un public en difficultés. En effet, les usagers qui ont de vraies difficultés en langue semblent se décourager plus rapidement et sont très sensibles à l'échec. Orthodidacte doit donc s'adapter plus particulièrement à ce public en difficultés s'il souhaite aider tous les profils et non pas uniquement faire progresser ceux qui ont déjà de bons acquis. Comme nous l'avons constaté dans notre première enquête (2011), les étudiants pour la plupart connaissent les règles, mais ne parviennent pas à les appliquer lorsqu'ils sont en position de scripteur. Leurs lacunes en grammaire, notamment sur l'identification des constituants de la phrase, les pénalisent pour réaliser les accords les plus complexes. Continuer à apprendre des règles sans passer par un ré apprentissage des notions grammaticales nous parait peu efficace et décourageant pour l'apprenant.

Ainsi, nous ne pouvons ignorer qu'une partie non négligeable des étudiants qui participent de façon volontaire à un cours de remise à niveau en grammaire et en orthographe, n'utilisent pas le logiciel. Entre ceux qui manquent de confiance pour se confronter seuls face à cet outil et ceux qui ont probablement été déçus par leurs résultats lors de leur première connexion (test d'auto-évaluation), le profil des étudiants qui n'utilisent pas le logiciel semble être plutôt celui des étudiants les plus en difficultés. En mettant en perspective les erreurs et non les réussites, il représente peut-être un trop grand révélateur de faiblesse pour ceux qui ont un niveau plus faible et qui manquent de confiance.
A contrario, pour les étudiants qui sont davantage en confiance et qui ont de meilleurs acquis, le logiciel Orthodidacte semble constituer un outil d'entrainement et de progression adapté.

Chapitre 3 : Le cédérom « S'éduquer à orthographier » (Maurice Laurent, 2012) : un outil au service de la langue

Nous présentons dans cette partie un outil dont l'originalité consiste justement à éduquer les élèves à l'orthographe. Dans une perspective Gattegienne, les concepteurs (Laurent & Laurent, 1985, 2012) ont en effet choisi, par l'intermédiaire d'activités adaptées, de développer les disciplines mentales nécessaires à une pratique efficace de l'orthographe : « Avant de proposer des activités censées éduquer à l'orthographe, il convient de poser deux questions liminaires :

Quelles sont les facultés mentales que quiconque possède et met à contribution lorsqu'il orthographie ? Quelles sont les disciplines mentales acquises auxquelles il se plie ? » (Laurent, 2012 : 4). Cette démarche nous paraît particulièrement indiquée pour amener les étudiants à développer les facultés indispensables à l'activité d'orthographier.

1. « S'éduquer à orthographier » : présentation de l'outil et de ses objectifs

Le didacticiel « *S'éduquer à orthographier* » (2012) fait suite à une première version publiée en 1985 par les mêmes auteurs (Laurent & Laurent, 1985). Comme la précédente, cette version a pour objectif de développer la conscience phonologique dont on sait qu'elle est aujourd'hui indispensable à l'acquisition de la lecture et de l'orthographe (Jaffré, 2003). A cette époque les ordinateurs ne possédaient ni son, ni couleur. Devenu inutilisable sur les ordinateurs d'aujourd'hui, le didacticiel a été réactualisé. La partie dictée a été rééditée en 2004, sous l'intitulé *« Dictées en couleur »* (sa dernière version date de 2009).
La partie exercices a fait l'objet d'un nouveau cédérom : « *S'éduquer à orthographier* », dont le premier volet consacré à l'orthographe lexicale et à la lecture a été édité cette année. Le principe des exercices a été conservé mais ils ont été modernisés. Dans une optique de multimodalité, la dimension visuelle a été renforcée par des couleurs, la dimension kinésique par la souris et la dimension auditive a été ajoutée.

Maurice Laurent propose de changer la manière d'aborder l'orthographe : « il s'agit d'abandonner l'être, l'orthographe, objet résultant de l'observation et de l'analyse par l'extérieur du français écrit, pour se tourner vers le procès : orthographier » (Laurent, 2009 : 17). Il décrit ce « procès » comme une activité complexe qui demande à l'individu de mettre en œuvre différentes facultés et représentations mentales.

1.1 Un entraînement axé sur les processus mentaux

En s'appuyant sur les travaux de Gattegno, les concepteurs du didacticiel cherchent à développer les facultés qui leur paraissent indispensables à l'activité d'orthographier :

La perception : la visualisation de la physionomie du mot ne suffit pas pour le retenir en mémoire ; il faut que l'apprenant y porte une attention particulière qui aboutisse à son encodage. La perception doit donc être éduquée : « le dialogue conscient avec nous-mêmes à propos de ce

que nous regardons peut sans cesse être amélioré, notre voix intérieure peut à ce moment-là être rendue plus claire et plus forte. Il convient d'accorder dans la pratique de la classe la place à cette composante, afin que les élèves apprennent dans l'action ce qu'est la présence aux mots, plus communément appelée attention » (Laurent, 2012 : 4).

L'évocation : cette activité mentale est indispensable pour retrouver ce qui a été précédemment perçu. Les recherches en neurosciences (notamment Dehaene, 2011) ont montré que cet accès aux connaissances peut être éduqué pour être optimisé : de nombreux troubles du langage sont en effet liés à cette activité.

La reconnaissance : il s'agit de faire le lien entre le mot connu et l'objet nouveau. En d'autres termes, il s'agit d'être conscient de « connaître de nouveau le même objet, ici le même mot, et en être conscient » (Laurent, 2012 : 4).

La certitude et le doute : selon Laurent (2009), ces sentiments apparaissent lorsque la phase de perception n'a pas été correctement effectuée mais aussi par manque de confiance en soi lorsque le sujet doute de ses capacités d'évocation et en arrive à corriger le mot qu'il a correctement écrit en y introduisant une erreur. **«** Aider les élèves à retrouver une confiance légitime en eux-mêmes consistera à leur procurer des exercices les amenant à prendre conscience, d'une part de la manière dont il convient d'être présent aux mots pour les retenir tels qu'ils sont, d'autre part, si cette condition est remplie, de la fiabilité de leurs images mentales à la faveur de multiples réussites ponctuelles » (Laurent, 2012 : 4).

Le décodage et l'encodage des mots : au cours du décodage des mots, nous percevons successivement les graphies qui le composent, ce qui déclenche les sons correspondants. Cette opération de décodage doit être associée à une vitesse adéquate, pour que les mots restitués soient associés à leurs significations, si celles-ci sont connues du lecteur. « Si les images mentales retenues sont conformes aux mots et si sont respectées de manière rigoureuse les conventions de passage de l'oral à l'écrit, les conditions nécessaires au codage sont remplies » (Laurent, 2012 : 5).

Mais si la durée pour évoquer l'image mentale d'origine visuelle et pour encoder le mot n'est pas adéquate, les résultats obtenus sont inappropriés. Dans ce cas, il ne s'agit pas forcément d'un trouble du langage, mais plutôt d'une mauvaise utilisation des disciplines mentales indispensables à l'encodage. Des exercices peuvent être proposés pour entrainer cette opération.

Pour Laurent, « la perception, l'évocation et la reconnaissance sont éducables. La confiance en soi, si elle s'est dégradée, est rééducable. Les disciplines mentales nécessaires au décodage et à l'encodage doivent s'acquérir » (Laurent, 2012 : 6). C'est ainsi qu'il justifie la nature des exercices proposés par le didacticiel, conçus dans l'optique de cette éducation.

1.2 Exemples d'activités

Le cédérom propose 9 activités qui ont pour objectif d'améliorer la présence aux mots des apprenants ainsi que leur capacité à écouter, regarder et écrire. Selon les exercices, l'utilisateur travaille plutôt sur la perception, l'évocation, la reconnaissance, l'encodage des mots ou même la confiance en soi. « *S'éduquer à bien lire et bien orthographier* n'est donc pas destiné à la mémorisation de tous les mots qui entrent dans ses exercices, même si leur pratique entrainera la rétention de beaucoup d'entre eux » (Laurent, 2012 : 7).

Chaque activité est composée de plusieurs exercices dont le niveau de difficulté sur le plan des gestes mentaux à effectuer est progressif.
La manière d'utiliser les exercices est personnelle : les élèves disposent d'une série de fonctions leur permettant de choisir le rythme de l'exercice, rejouer s'il estime avoir manqué d'attention ou bénéficier d'une aide : « Ainsi, c'est l'élève qui impose son rythme à la machine » (Laurent, 2012 : 27).

Nous ne présenterons que les 4 premières activités du cédérom pour mieux appréhender la démarche de Laurent :

Activité 1 : la reconnaissance

Cette activité permet de **«** développer la présence à des mots vus ou entendus ; utiliser la faculté de reconnaître ; prendre conscience de l'importance des détails, sur le plan de l'écoute, de la lecture et de l'orthographe. » (Laurent, 2012 : 35).

Les activités portent :

- sur la reconnaissance auditive : reconnaître un mot après l'avoir écouté, parmi d'autres mots qui lui sont proches phonétiquement et graphiquement.
- sur la reconnaissance visuelle : reconnaitre un mot que l'élève a pu observer avant qu'il ne disparaisse parmi d'autres qui lui sont proches graphiquement.

Activité 2 : les battements

Il s'agit d'« apprendre à découper des mots en syllabes orales, appelées ici *battements*, d'abord à l'oral, ensuite à l'écrit » (Laurent, 2012 : 35).
A la fin de la série d'exercices de cette activité, l'élève doit être capable pour n'importe quel mot, de le découper en syllabes et de restituer ce découpage lorsqu'il procède au codage.

Activité 3 : sons et graphies

Cette troisième activité entraîne l'élève à la conscience phonologique qui lui permet d'associer le son à sa graphie.

Activité 4 : transformations

Cette activité a pour objectif de faire découvrir les transformations qui permettent de passer d'un mot à un autre, et d'améliorer la conscience de la segmentation des mots.
Les exercices travaillent d'abord chaque transformation : renversement, insertion, substitution, addition. La dernière série d'exercices propose enfin à l'élève de déterminer le type de transformation qui a été utilisé : **«** reconnaître et indiquer, à l'aide de la souris, laquelle des quatre transformations, préalablement étudiées, correspond au passage d'un mot à un autre. »

Ces quatre premières activités font travailler des disciplines mentales qui sont indispensables à l'écriture et à l'orthographe. Les manipulations proposées basées sur la reconnaissance auditive et visuelle permettent à l'élève de travailler sur la correspondance entre les signes et les sons.
Les activités proposées demandent de l'attention, de l'observation et de la réflexion qui sont ensuite réinvestis par des manipulations.
Nous sommes loin des exercices basés sur la répétition où l'orthographe est travaillée pour elle-même, ce que revendique d'ailleurs l'auteur lui-même : « Les objectifs assignés aux différentes activités – utilisation et développement des facultés nécessaires à l'activité d'orthographier – indiquent clairement qu'il ne s'agit en aucun cas d'apprendre par cœur les mots des programmes et que l'on ne compte pas sur une mémoire éduquée par la répétition » (Laurent, 2012 : 30).

Le score est annoncé selon une dynamique positive. Ce n'est qu'à la fin de la série d'exercice que les résultats sont affichés. Des couleurs différentes indiquent si l'exercice a été réussi du premier coup, après une aide ou réalisé après plusieurs essais. Une fois le score affiché, les élèves peuvent recommencer un exercice, s'ils estiment qu'ils peuvent améliorer leur score : « C'est

pour qu'ils puissent satisfaire ainsi leur sentiment d'exigence vis-à-vis d'eux-mêmes qu'il est possible de recommencer n'importe quelle série » (Laurent, 2012 : 30). Lorsqu'une série est retravaillée, le nouveau score n'est enregistré que s'il est meilleur que le précédent.

Pendant les exercices, un bruit caractérise les réponses erronées, mais les résultats ne sont pas affichés : « l'expérience montre que s'ils le sont, une trop grande partie de l'attention de certains élèves y est consacrée, au détriment de l'apprentissage » (Laurent, 2012 : 30).

Ce premier volet sur l'orthographe lexicale et la lecture serait selon nous utile aux étudiants les plus en difficulté, en leur faisant travailler sur des notions qui n'ont pas fait l'objet d'un réel apprentissage depuis longtemps. Le temps passé sur les différentes notions serait moindre par rapport à celui des enfants qui apprennent à lire, mais les disciplines mentales qui sont entraînées ne seraient pas inutiles. Rappelons en effet que selon notre première enquête (Blondel, 2011), 13 % des étudiants de 1ère année de licence avaient obtenu un résultat en orthographe qui pouvait être qualifié d'alarmant. De plus, 14% des erreurs en expression écrite concernaient la langue, selon la typologie de Manesse (erreurs de segmentation de mots, oublis de mots, transcription phonétique aberrante ou impossible lorsque l'orthographe choisie ne correspondait pas avec la forme phonique du mot).

3ème partie : Comment former durablement des étudiants en grammaire et en orthographe ? Propositions didactiques

L'identification des besoins en français écrit analysés dans notre première enquête (2011) a permis de constater que si la plupart des étudiants avait besoin d'un rafraichissement dans certains domaines de l'orthographe et de la grammaire, leurs principales difficultés en langue proviennent plutôt d'une grande insécurité linguistique dans le domaine de l'écrit. La principale conséquence est qu'ils ne parviennent pas à transférer efficacement leurs connaissances en situation de production écrite.

L'analyse des deux nouvelles enquêtes, présentées dans la partie 2 de ce mémoire, a révélé que l'utilisation d'une démarche inductive permettant de placer les étudiants comme des acteurs de leurs apprentissages semblait efficace. En restaurant le dialogue intérieur, les démarches inductives comme celle de Maurice Laurent (Laurent, 2004 & 2009), semblent particulièrement indiquées.

Nous présentons dans cette dernière partie les constats qui se sont imposés suite à l'observation de deux années de travail en orthographe et en grammaire auprès d'étudiants entrant à l'université Stendhal, Grenoble 3. Cette synthèse, qui a pour objectif de proposer une formation efficace tant au niveau des contenus que de la démarche et des objectifs, aboutit à la présentation d'une démarche pour aider les étudiants.

Chapitre 1 : Travailler la grammaire et l'orthographe ensemble : une nécessité

La nécessité de travailler ensemble les domaines de la grammaire et de l'orthographe était apparue comme une évidence dans l'enquête de 2011. Ce besoin est également appuyé par certains chercheurs (comme Gobin, 2005 : 30) : « Comment les apprenants pourraient-ils résoudre un problème d'accord du participe passé s'ils ne comprennent pas vraiment les règles qu'on leur a apprises ou s'ils les ont mal assimilées (connaissances déclaratives) et, a fortiori, s'ils ne savent pas que le mot qu'ils ont sous les yeux est un participe passé, qu'il varie en genre et en nombre et que, pour pouvoir l'accorder, il faut déterminer la fonction des différents syntagmes de la phrase (connaissances conditionnelles) ? ».

1. Les étudiants qui ont des lacunes en orthographe ont encore plus de difficultés en grammaire

- **La grammaire, le point faible d'une majorité d'étudiants**

Notre enquête (2011) a révélé deux points importants dans la prise en compte des difficultés en langue des étudiants qui entrent à l'université :

Le niveau d'orthographe de la promotion, évalué lors de l'expression écrite, montre que la grande majorité des étudiants est considérée comme plutôt « bons » en orthographe. En revanche, dans l'évaluation orthographique, c'est bien la partie grammaticale qui leur fait défaut, y compris chez les meilleurs d'entre eux. De même, peu d'étudiants ont obtenu de très bons résultats en grammaire, ce qui témoigne de besoins importants en la matière.

Une corrélation entre faiblesse en grammaire et faiblesse en orthographe a également été mise en relief, qui montre que la formation des étudiants contient une double nécessité en orthographe et en grammaire et que ces deux dimensions linguistiques ne doivent pas être traitées indépendamment l'une de l'autre.

- **L'orthographe lexicale**

Notre enquête (2011) avait montré que la proportion d'erreurs en orthographe lexicale, observées dans l'activité de production écrite, était relativement faible. Dans ce domaine, ce sont les consonnes doubles et les lettres muettes qui avaient généré le plus de confusions. Les erreurs sur les lettres muettes concernaient presque autant de lettres ajoutées que de lettres oubliées, suggérant ainsi que les étudiants ont bien conscience des irrégularités de leur langue, même s'ils ne savent pas toujours comment réagir. En effet, la plupart de ces graphies ne peut pas être rationalisée et l'apprentissage semble constituer la seule remédiation possible. Par ailleurs, certaines approximations observées notamment dans l'écriture des mots composés, semblent révéler une certaine confusion sur les rectifications orthographiques de 1990. Une mise au point à ce sujet nous semblerait appropriée.

Pour les quelques étudiants qui ont des difficultés lexicales plus importantes, un travail sur la formation des mots lexicaux pourrait les aider à accroitre leur vocabulaire. Cela entrainerait leur

capacité à créer de nouveaux mots selon des règles établies et également d'émettre des hypothèses sur le sens d'un mot nouveau en identifiant des parties de ce mot.
Le travail proposé porterait sur les notions de préfixe, suffixe, radical et sur les procédés de formation des mots lexicaux comme la dérivation, la composition ainsi que sur l'étymologie.

- **Evaluer le niveau d'orthographe lors de l'expression écrite : une activité révélatrice des habitudes scripturales des étudiants**

L'enquête sur le niveau en orthographe des étudiants de première année de licence a été réalisée à partir d'une activité d'expression écrite. Comme nous l'avions vu, cette activité a peut-être biaisé les résultats en minimisant d'une part certaines faiblesses que les étudiants ont contournées et en masquant d'autre part certaines lacunes orthographiques. Les erreurs de lexique ont ainsi figuré parmi les erreurs les moins fréquentes.
Nous convenons que certains étudiants ont pu éviter d'utiliser du lexique dont ils n'étaient pas sûrs de maitriser le sens ou la graphie. Ils ont également pu modifier la tournure de phrases complexes pour ne pas avoir à réaliser certains accords. Mais n'en est-il pas ainsi dans la réalité ?
La richesse du français nous autorise à formuler différemment une phrase et à utiliser des synonymes pour s'exprimer. L'objectif d'une formation en langue des étudiants n'est pas de parvenir à réaliser une dictée complexe sans erreur, mais bien de développer leurs capacités à communiquer par écrit pour produire des textes cohérents et structurés. Dans une idée de hiérarchie dans l'importance des erreurs, qu'est-ce qu'un redoublement de consonnes oublié face à une phrase qui n'a pas de verbe ?

Cette activité de production d'écrit a ainsi permis de révéler des lacunes que nous ne soupçonnions pas si importantes chez certains étudiants : une déficience en syntaxe, en ponctuation ainsi que dans l'emploi des déictiques, qui ont une double conséquence. Pour le scripteur, les phrases mal construites provoquent des confusions qui les empêchent d'appliquer les règles d'accords et de respecter la concordance des temps. Pour le lecteur, ces déficiences se traduisent par des difficultés de compréhension du message écrit.
Les savoirs grammaticaux sont donc indispensables pour accéder à la compréhension et à l'amélioration de l'expression écrite.

2. Quelle grammaire et dans quel but ?

Les programmes de 2008 pour le collège rappellent que la finalité de l'apprentissage de la grammaire est la compréhension et l'amélioration de l'expression : « L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe : la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale […] » (MEN, 2012). La grammaire de texte et l'analyse du discours fournissent des outils appropriés pour parvenir à ces objectifs.

Travailler l'orthographe dans l'objectif de ne pas commettre d'erreurs à une dictée et de devenir un expert dans ce domaine peut représenter une finalité pour certains apprenants déjà bons scripteurs, mais ce n'est pas l'objectif des étudiants qui poussent la porte des formations en langue écrite. Ces derniers ont besoin d'améliorer leurs compétences à l'écrit, à court terme pour leurs études et à plus long terme pour leur vie professionnelle. Toutefois, pour accéder à une maitrise suffisante de l'orthographe, certaines connaissances grammaticales doivent être acquises.

Comme le souligne Laurent (1992), le français marque à l'écrit les relations qui existent entre certaines catégories grammaticales et certains constituants de la phrase : entre les déterminants et les noms, entre les noms et les adjectifs, entre les compléments d'objet direct et les verbes, etc. « Dans ce domaine, la prise de conscience essentielle à forcer sera que ce n'est pas le sens qui détermine les désinences, mais les relations grammaticales qui existent dans la phrase, entre les mots d'une part, les groupes de mots d'autre part. […] Dès lors, il s'agira de leur [les élèves] proposer des activités qui leur permettront, agissant sur la langue qu'ils possèdent, de prendre conscience de leur propre conscience et de la formuler correctement » (Laurent, 1992 : 12).

La maitrise de la grammaire de la phrase, de la grammaire de texte et de l'analyse de discours est donc considérée comme une compétence indispensable à la maitrise de l'orthographe grammaticale.

- **La grammaire de phrase**

Parallèlement à l'orthographe, les actions de formation en français écrit doivent faire travailler les apprenants sur la grammaire de phrase, qui selon Pellat (2009 : 42) représente « l'objet central de la description grammaticale » et sert de « soubassement à l'apprentissage de l'orthographe grammaticale ».

Les notions abordées peuvent concerner les différents types de phrases (déclaratif, interrogatif, injonctif / négation, affirmation / phrase passive ou impersonnelle), les classes et fonctions grammaticales, les constituants de la phrase (GS et GV), les déterminants, les pronoms, le nom, le verbe, etc.

L'observation du fonctionnement de la langue favorise le transfert des compétences dans des situations de lecture et d'écriture, mais la grammaire de phrase ne suffit pas pour l'apprentissage de la production d'écrit. L'apprentissage de la grammaire de texte et l'analyse de discours viennent compléter les compétences nécessaires pour la construction de textes cohérents.

- **La grammaire de texte et l'analyse du discours**

Selon Pellat, le texte et le discours constituent deux objets complémentaires : « Le texte et le discours constituent deux objets complémentaires. La grammaire de texte s'attache principalement à la description de l'organisation sémantique du texte alors que l'analyse du discours le met en relation avec ses conditions de production et les interactions sociales » (Pellat, 2009 : 178).

La grammaire de texte va permettre de décrire certains phénomènes concernant la cohérence du texte comme l'organisation et la progression de l'information, les liaisons entre les phrases, l'emploi des temps et leur concordance, la référence des pronoms. L'analyse du discours travaillera plutôt sur l'organisation du texte dans le but d'assurer sa continuité sémantique.

Ce domaine grammatical permet de travailler sur l'énonciation (la situation d'énonciation, les expressions déictiques, les actes de langage), les reprises pronominales et nominales, les connecteurs et même la ponctuation, notions indispensables pour produire des énoncés.

Chapitre 2 : La démarche d'apprentissage, une clé de la réussite

- **Travailler les connaissances implicites et explicites**

Comme nous l'avons vu, les connaissances implicites et explicites sont complémentaires, même si les connaissances explicites semblent essentielles pour maitriser l'orthographe et plus particulièrement la grammaire. Celles-ci ne doivent pas se limiter aux connaissances déclaratives, mais aussi aux connaissances explicites des procédures pour résoudre les problèmes

orthographiques. Nous avions en effet relevé que les exercices qui font travailler les connaissances explicites ont montré leur efficacité sur les performances en langue.
Cependant, Nadeau et Fisher (2011) ont montré que si les enseignants ont souvent l'impression de pratiquer des activités réflexives sur la langue, en réalité peu d'aspects grammaticaux et lexicaux sont complètement travaillés de la sorte. On peut également se poser la question de l'efficacité des exercices traditionnellement proposés, souvent basés sur la mise en application de règles dans des exercices systématiques. Quoi qu'il en soit, il est indispensable que les enseignants aient conscience de ce qu'ils font travailler à leurs élèves lorsqu'ils proposent des exercices, pour que l'équilibre entre connaissances implicites et connaissances explicites soit respecté.

Dans la perspective de nos recherches sur la formation en langue écrite des étudiants, il nous semble important que ces derniers aient conscience de la différence entre ces deux types de connaissances. Cette compétence leur permettrait de se rendre compte que les procédures implicites qu'ils mettent parfois en place, peuvent être source d'erreurs et que la mise en place d'une analyse explicite, même si elle est plus coûteuse, entrainerait de meilleurs résultats. Dans certaines situations de production d'écrit et sur des points d'orthographe précis, ce type d'analyse devrait être utilisé. Avec l'entrainement, la rapidité d'analyse augmente et les procédures peuvent devenir plus faciles, plus fiables et plus efficaces. Les étudiants disposeraient alors de moyens pour gagner en performance, au moins sur certains points d'orthographe choisis, qui correspondraient à des zones de faiblesse particulières.
L'analyse explicite des mécanismes régissant l'orthographe représente donc à nos yeux un moyen efficace pour être plus confiant quant à son orthographe. Ce sentiment de confiance nous semble représenter le socle fondamental sur lequel l'étudiant prend appui pour lever ses doutes. La réflexivité à l'œuvre dans cette démarche enclenche ainsi un cercle vertueux.

L'importance d'un entrainement adapté aux notions

Dans cette optique, les exercices proposés devront privilégier la démarche mentale de l'apprenant dans un premier temps, plutôt que la réponse. L'outil *« S'éduquer à orthographier »* de Maurice Laurent que nous avons détaillé en deuxième partie (cf. 2, chap. 3), nous parait particulièrement intéressant pour l'entrainement des procédures mentales.

A l'inverse, les exercices qui ne sont axés que sur la réponse, ne permettent pas de travailler sur la démarche. Ainsi, les questions de type QCM ou phrases à trou qui proposent de choisir entre différentes graphies ne nous paraissent appropriés que lorsque l'apprenant dispose d'une technique suffisamment efficace qui lui permet d'opérer un choix. Si ce n'est pas le cas, ce type d'entrainement risque d'inciter l'apprenant à procéder par élimination et à utiliser ses connaissances implicites pour répondre rapidement. La liste de choix épargne ainsi aux élèves de mobiliser ses connaissances, tout comme la focalisation de l'exercice à trou lui évite d'effectuer la démarche qui consiste à repérer le mot à accorder. Lorsque le temps est chronométré, ce phénomène est davantage accentué : il ne s'agit alors pas d'un entrainement mais plutôt d'une évaluation de ses compétences. Mais si l'apprenant ne fait que s'évaluer sans réellement s'entraîner, il y a un risque pour qu'il commette toujours les mêmes erreurs et qu'il réussisse toujours aux mêmes endroits.

Un entrainement par la répétition ne semble pas adapté aux besoins des étudiants qui souhaitent se former en langue, puisque leurs principales lacunes proviennent de l'orthographe grammaticale en situation de production d'écrit.

Dans l'enquête réalisée auprès des utilisateurs du logiciel Orthodidacte, nous avons en effet relevé que les étudiants disent avoir progressé sur des points d'orthographe lexicale comme le redoublement de consonnes et en orthographe grammaticale, sur le pluriel des mots composés. Dans ces deux exemples, nous concevons qu'un entrainement par la répétition puisse les faire progresser. A l'inverse, des exercices systématiques sur l'application des règles d'accord du participe passé sans travailler la procédure utile à leur réussite ne peut que décourager l'apprenant : la répétition ne le fera pas progresser lorsqu'il s'agit d'appliquer des règles complexes, qui comprennent de nombreux cas particuliers.

Nous considérons donc que les activités proposées dans les outils comme le logiciel Orthodidacte ne permettent pas aux apprenants de s'entrainer à utiliser des connaissances grammaticales explicites. En mobilisant des connaissances restreintes, ce type d'entrainement ne sollicite que très peu leur activité cognitive.

On comprend ainsi que cet outil se révèle être d'une efficacité contestée pour les étudiants en difficultés en langue.

Nous nous tournons donc vers des exercices qui se rapprochent plus des situations de production d'écrit, qui favoriseraient plutôt l'acquisition de connaissances explicites et qui mobiliseraient davantage l'attention des étudiants. Ce type d'entrainement augmenterait le bénéfice de l'exercice et le rapprocherait des conditions réelles de production, qui demandent de réviser et de corriger ses écrits.

- **Favoriser le transfert de connaissances : des pistes didactiques inspirées des travaux de Gobin (2005) et Tardif (1999)**

Notre première enquête (2011) avait montré que la plupart des erreurs en orthographe grammaticale commises lors de l'expression écrite relevaient plutôt d'un problème de transfert de connaissances en situation de production d'écrit, que d'un manque de connaissances.

Se baser sur les connaissances des étudiants

Selon Fisher (2004), les connaissances antérieures des apprenants jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage. Plus le passé de l'élève est long et plus ses connaissances, qu'elles soient correctes ou non, sont automatisées. Avant de vouloir transférer les connaissances, Fisher (2004) préconise d'installer ce qu'il appelle un « doute orthographique ».
Un test de positionnement tel que celui proposé aux étudiants de Stendhal lors de leur inscription à la formation en grammaire et en orthographe doit à nos yeux permettre d'installer ce « doute ». Il s'agit pour l'étudiant de prendre conscience de ses capacités et d'identifier précisément ses points faibles dans des activités ciblées. Il s'agit également qu'il prenne conscience que certaines notions qu'il pensait acquises et qu'il effectue de manière instinctive sont en réalité fragiles et entrainent des réussites aléatoires.
Autrement dit, pour que le processus de ré-apprentissage des règles régissant la langue écrite s'enclenche, il nous semble indispensable que les approximations et les doutes orthographiques soient conscientisés.

« Travailler les trois catégories de connaissances » (Gobin, 2005)

Cette deuxième étape a pour objectif de travailler sur les connaissances procédurales et conditionnelles à partir des connaissances déclaratives des étudiants, sur des points de grammaire

et d'orthographe précis. Ce travail permettra de faciliter le transfert de connaissances dans les activités de production écrite.

« Les enseignants doivent donc veiller à planifier des moments d'intervention sur chacune des trois catégories de connaissances, ainsi que des moments de traduction d'une connaissance à l'autre, pour qu'il puisse se produire un transfert de l'ensemble de ces connaissances » (Gobin, 2005 : 28).

D'après Gobin (2005), ce sont principalement « les connaissances conditionnelles » des élèves qui leur font défaut, ce qui conforte les résultats relevés dans notre première enquête (2011). Selon cette théorie, les étudiants seraient généralement capables d'appliquer des « connaissances procédurales » (savoir quelle règle utiliser dans le cadre d'exercices restreints) mais seraient en difficulté dans l'analyse du contexte linguistique. Gênés dans la reconnaissance de la nature et de la fonction grammaticale des mots, ils ne peuvent réaliser correctement les accords complexes.

Gobin (2005) montre également que les connaissances déclaratives semblent fragiles. Le métalangage grammatical pose particulièrement problème aux élèves, qui confondent les notions grammaticales et leur rôle dans la phrase. Selon Haas et Lorrot (1996, cité par Gobin, 2005 : 29), « le fait que les termes du métalangage grammatical comme *genre, masculin, féminin, s'accorder, sujet* … appartiennent également au langage 'mondain' et soient traditionnellement introduits très tôt dans les classes, laisse croire aux enseignants qu'ils ne posent pas de problème conceptuel aux enfants. Or ce sont des termes qui cachent souvent des débats linguistiques non résolus, et […] l'absence de description claire installe chez les enfants une grande confusion cognitive ».

Il semble très important, et même au niveau de l'université, de prendre le temps de revoir les notions, mêmes supposément basiques. Cette confusion est probablement présente chez de nombreux étudiants qui n'oseront peut-être pas avouer que des termes qui nous paraissent aussi simples que « pronom » ou « classe grammaticale » sont confus pour eux. Nous rappelons pour illustrer ce propos que dans notre première enquête (2011), de nombreux étudiants avaient confondu le temps et le mode dans l'exercice de conjugaison et que l'exercice de distinction entre pronom et déterminant avait été particulièrement mal réussi.

Pour Gobin (2005), ces confusions proviendraient du fait que la plupart des manuels scolaires négligent les connaissances déclaratives et conditionnelles. Les règles sont souvent fournies et non construites par l'élève. Les exercices d'application se focalisent sur les connaissances

procédurales alors qu'il apparait que ce sont celles que les élèves maitriseraient le plus facilement.

Les notions abordées lors de formations en langue écrite française devraient donc permettre d'instaurer un débat linguistique entre les apprenants, qui permettrait de lever les ambiguïtés et clarifier le métalangage. Nous avions en effet relevé que cette dimension interactive, présente dans la démarche de Laurent (2009), avait particulièrement été appréciée par les étudiants qui ont suivi la formation au 1er semestre.

Dans l'optique d'installer les apprenants dans une posture active, il serait également intéressant que les étudiants aient conscience des différents types de connaissances et de leurs liens entre elles. Cette compétence leur permettrait de mettre en place des procédures mentales lorsqu'ils rencontrent un problème orthographique. Il est primordial qu'ils prennent conscience que certains mécanismes qu'ils ont automatisés sont erronés, et qu'ils doivent raisonner sur leur production graphique en faisant appel à leurs connaissances théoriques et en les transférant.

La dimension visuelle

En observant des copies d'élèves, Gobin (2005) a remarqué que ces derniers ont souvent recourt à la dimension visuelle pour choisir la bonne graphie d'un mot, en écrivant plusieurs formes graphiques d'un même mot pour choisir la forme correcte. D'après lui, cette stratégie ne serait pas utilisée par tous, ce qui montrerait que la dimension visuelle ne revêt pas la même importance chez tous les sujets. Nous considérons qu'elle n'en est pas moins une aide pour activer les connaissances, ce qui conforte l'hypothèse de l'apport de la multimodalité dans les apprentissages.

Nous retenons donc l'importance de la dimension visuelle pour l'apprentissage et considérons même que mal utilisée, elle peut occasionner des confusions chez les apprenants.

Nous avions vu que la dimension visuelle jouait un rôle important dans le stockage de l'orthographe en mémoire. A ce sujet, nous rappelons que celui-ci résulte de deux processus dont la prise en compte dans les actions de formation en langue nous parait indispensable. Pour Jaffré (1995), il s'agit de :

- L'aspect métalinguistique : c'est la compréhension du fonctionnement linguistique
- Le contact récurrent des formes écrites qui s'impriment comme des images mentales : c'est le traitement visuel des mots écrits

Ces deux processus sont indissociables, l'un ne pouvant fonctionner sans l'autre :
Par exemple, un élève qui écrirait : * *ils manjent* montrerait qu'il a compris le fonctionnement de la langue, mais qu'il n'a pas intégré la dimension visuelle de la forme écrite.

Ainsi, « l'efficacité du stockage des mots écrits et normés dépend tout autant d'une fréquentation assidue de leur forme graphique que de calculs métagraphiques » (Jaffré, 1995 : 157). En partant de cette hypothèse, nous estimons qu'un entrainement ponctuel à la mémorisation de l'orthographe d'un lexique peu courant serait d'une efficacité tout autant ponctuelle. L'apprentissage du lexique complexe ne concerne pas dans un premier temps les sujets étudiés dans notre corpus qui sont en difficulté avec la langue. En revanche, les graphies couramment utilisées dans la communication devraient être acquises.
Nous avions ainsi noté dans notre première enquête (2011), quelques erreurs récurrentes dans la graphie des adverbes (par exemple : *« *malgrés » pour « malgré »*). Gobin (2005) cite le cas des graphies anglaises qui ressemblent aux graphies du français, comme *« language »* et qui viennent perturber les formes correctes que l'élève a stockées en mémoire. Ces exemples confortent la thèse de l'importance de la dimension visuelle dans le stockage du lexique.
Dans une formation dédiée aux étudiants, le lexique utilisé couramment devrait faire l'objet d'un ré-apprentissage. Comme Jaffré (1995), nous préconisons de confronter régulièrement l'apprenant avec les formes normées préécrites. L'efficacité de ce type d'entrainement conforte nos conclusions sur le peu d'intérêt de l'exercice des carrés de mots proposé par le logiciel Orthodidacte. Le fait de présenter des graphies erronées dans des exercices conçus pour cela, ne représente pas d'intérêt pédagogique et risque plutôt de déstabiliser les connaissances.

« Limiter la surcharge cognitive des apprenants » (Jaffré, 1995)

Selon Jaffré (1995), l'apprenant qui a des difficultés en orthographe ou qui est dans une phase d'apprentissage effectue, lorsqu'il orthographie, un processus de contrôle qui lui demande beaucoup de concentration. Lors de ce processus, le sujet scripteur utilise sa mémoire de travail, dont la capacité est restreinte « l'exercice de la compétence orthographique a besoin d'un certain espace mental et plus la part de calcul est grande, plus cet espace doit être important » (Jaffré, 1995 : 125). L'énergie utilisée à orthographier se rajoute à d'autres activités, comme lors d'une tâche de production d'écrit, ce qui place le scripteur dans une situation de surcharge cognitive.

Au contraire, lorsque les productions sont automatisées, elles échappent à la conscience et ne demandent que peu d'énergie.
Chez les sujets dont les connaissances orthographiques ne sont pas automatisées, le transfert de connaissances ne s'effectue pas correctement. Cela conforte l'idée d'axer la formation sur les stratégies mentales plutôt que sur les notions. Pour Jaffré (1995) comme pour Gobin (2005), l'entrainement sur des activités d'écriture devrait permettre de réduire cette surcharge cognitive.

Pour limiter la surcharge cognitive et augmenter les capacités de transfert, Gobin (2005) préconise notamment de pratiquer des tâches d'écriture ciblées sur des points de grammaire et d'orthographe précis dont les difficultés sont progressives.
Le chercheur donne pour exemple, la rédaction d'une recette de cuisine pour l'utilisation d'une syntaxe simple (une liste) et d'une conjugaison ciblée (des verbes au mode infinitif et impératif).
Cette activité sert alors de point de départ, dans la phase de correction, pour revoir les connaissances déclaratives et travailler sur les connaissances procédurales et conditionnelles. L'activité s'inscrira dans une démarche inductive qui utilise la dynamique de groupe et les interactions en classe pour construire collectivement les savoirs.

2. Les interactions en classe et le rôle de l'enseignant

Les interactions en classe sont une des spécificités des démarches inductives. Dans les questionnaires d'évaluation de la méthode de Maurice Laurent, les étudiants avaient apprécié les échanges en classe, considérant qu'ils étaient enrichissants et qu'ils représentaient une des principales qualités de la démarche.
Les interactions permettent aux élèves de construire collectivement les savoirs dans une démarche active d'apprentissage. En fonction de ses connaissances, l'élève devient tour à tour l'enseignant et l'enseigné. Dans les questionnaires des étudiants, nous avions constaté que les étudiants ne dissociaient pas la démarche utilisée de la pédagogie de l'enseignant, ce qui montre que les deux dimensions sont importantes et qu'elles ne peuvent fonctionner l'une sans l'autre.
Pour que les interactions en classe aident les apprenants à construire leurs apprentissages, deux paramètres nous paraissent essentiels :

2.1 L'organisation et l'importance des interactions : entre dialogue et plurilogue

Pour Colletta (2004), les interactions peuvent avoir la forme de dialogues pour les interactions duelles et de plurilogues, lorsque plus de deux participants interviennent.
Lors d'un dialogue, les rôles sont déterminés et chacun devient tour à tour locuteur puis interlocuteur. C'est ce que Goffman (1987) appelle le cadre participatif, qu'il définit comme « l'ensemble des rôles interlocutifs actualisés durant une interaction. » (Colletta, 2004 : 40).
Mais dans une classe, les échanges prennent plus souvent la forme de plurilogue, ce qui complexifie les rôles interlocutifs. Comme le souligne Colletta (2004), le plurilogue engendre de nombreuses questions :

- Reconnaitre qui est le locuteur et l'interlocuteur aux différents instants de l'interaction
- Vérifier que tous les participants ont un rôle actif durant les échanges
- Repérer les interactions parallèles

Goffman (1987) distingue ainsi trois types de participants lors d'un plurilogue :
Les locuteurs interlocuteurs ratifiés : ce sont les interactants qui sont habilités à prendre la parole et à la recevoir. Dans une situation de classe, il peut s'agir d'un enseignant (le locuteur) qui s'adresse à un élève (l'interlocuteur).

Les auditeurs spectateurs ratifiés : ce sont les témoins actifs qui peuvent se voir attribués temporairement les rôles d'interlocuteur ou de locuteur. Lorsque par exemple l'enseignant (locuteur) demande l'intervention d'un autre élève (nouvel interlocuteur) qui lui-même peut devenir locuteur et s'adresser directement au premier élève interrogé qui redevient ainsi l'interlocuteur.

Les auditeurs spectateurs non autorisés : Pour Goffman, il s'agit des témoins passifs (les autres élèves de la classe qui ne participent pas) ou des intrus.

Ces différentes positions montrent les obstacles qui peuvent survenir lors d'une interaction organisée et qui sont liés aux difficultés intrinsèques d'un plurilogue. Il apparait clairement que le rôle du locuteur est primordial. Celui-ci doit montrer clairement à quel(s) interlocuteur(s) il s'adresse en priorité.
Pour Colletta (2004 : 51), la relation interlocutive qu'il décrit comme « la manière dont la relation sociale s'actualise dans les rôles interlocutifs tenus par les participants à une interaction » est

contrainte en classe, car elle repose sur un rapport hiérarchique dont il est difficile de faire abstraction.
Mais les interactions réalisées dans le cadre d'une démarche inductive visant à construire collectivement les savoirs, doivent différer des interactions que l'on pourrait traditionnellement trouver dans une salle de classe.

2.2 La construction collective des savoirs : une phase d'interaction particulière

Comme le souligne Colletta (2004), c'est le rôle de l'enseignant qui diffère lors des échanges qui permettent au groupe de construire collectivement les savoirs.
Si le statut de l'enseignant l'autorise à organiser les interactions et à permettre à certains élèves peut-être plus timides de pouvoir prendre part à la conversation, il ne doit cependant pas répartir ou désigner les interventions comme pourrait le faire l'animateur d'un débat télévisé.
L'enseignant a la délicate mission de lancer et de relancer le débat lorsque les interactions ne se font pas, mais aussi d'inciter et de favoriser la participation des apprenants tout en restant suffisamment discret pour ne pas interférer sur les échanges : « Lorsque le groupe intervient, la situation de classe construite sur la base de rapports hiérarchique doit disparaitre. » (Colletta, 2004 : 51)
L'enseignant détient différents rôles :
Il autorise en premier lieu le débat, suite à une question posée au groupe par exemple. C'est lorsque les avis divergent et lorsque tout le groupe n'est pas d'accord pour valider une hypothèse que le débat peut avoir lieu.
Lorsqu'il y a débat, l'enseignant a alors pour rôle d'organiser les interactions en repérant dans un premier temps qui est d'accord et pourquoi, puis qui ne l'est pas et pourquoi. En dernier recours, si le groupe ne parvient pas à se mettre d'accord, l'enseignant intervient pour trancher.

Mais comme s'interroge Colletta (2004 : 51) « Le droit à la parole est-il pour autant égal entre les participants ? ». L'enseignant a alors un autre rôle : il doit gérer le temps qu'il convient de laisser à l'apprenant dans la période de formulation ou d'exercisation.
Pour Bourdieu (1982, cité par Colletta, 2004 : 51), il existe au sein du groupe d'autres relations hiérarchiques plus subtiles qui expliqueraient que certains intervenants se sentent « plus autorisés que d'autres à parler tandis que d'autres prétendent à ce droit mais voient leur légitimité remise

en cause ». L'enseignant peut alors reprendre sa position sociale et intervenir pour faire entendre la voix de ceux qui ne parviennent pas à s'imposer.
L'enseignant doit également savoir décrypter les réponses de certaines personnes. Il peut en effet arriver que l'intervention attendue ne se produise pas sous la forme attendue. Kerbrat-Orecchioni (1995, cité par Colletta, 2004 : 61) utilise dans ce cas, le terme d' « échange tronqué ». L'intervention peut en effet avoir été produite sous une forme non verbale, comme un hochement de tête par exemple, que le reste du groupe n'aura pas perçu. L'enseignant doit alors traduire ce type de réponse et de les transmettre au groupe pour alimenter le débat.
Le débat en classe ressemble ainsi à un va et vient entre dialogue (enseignant et apprenant ou entre deux apprenants) et plurilogue (lorsque toute la classe est concertée).

Chapitre 3 : Proposition d'un outil qui permet de conserver une trace écrite : le carnet d'orthographe

Pour favoriser le transfert de connaissances, nous proposons un outil qui constitue à la fois une aide pour que les étudiants puissent identifier leurs points faibles, les résoudre et en garder une trace écrite. Cette approche associée à la production d'écrit, que nous avons intitulée le « carnet d'orthographe », devrait permettre aux étudiants d'adopter une attitude active et dynamique vis à vis de la langue écrite.

Ce travail est inspiré des travaux de Jean-Jacques Didier et Michel Seron (2006), deux chercheurs belges qui ont conçu un cédérom d'auto-formation à l'orthographe (le « Manuel d'orthographe »), à l'attention des étudiants. Ils proposent notamment une grille d'auto-évaluation que nous avons trouvé particulièrement intéressante.

1. Les travaux de Jean-Jacques Didier et Michel Seron (2006)

- **Présentation du « Manuel d'orthographe »**

Présentation du cédérom

Après avoir constaté les difficultés croissantes des étudiants en expression écrite, Jean-Jacques Didier et Michel Seron, deux chercheurs Belges, ont décidé de s'intéresser à ce public

des 18-20 ans qu'ils considèrent comme des « laissés pour compte » par les différentes propositions pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'orthographe.
Dans un objectif d'auto-formation des étudiants, ils ont conçu un outil de remise à niveau, le « Manuel d'orthographe », constitué d'un cédérom et d'une grille d'auto-évaluation. Les chercheurs se sont fixés un double objectif : permettre aux étudiants de progresser tout en ayant conscience de l'état de leurs connaissances.
Didier et Seron (2006) sont en effet partis du postulat que l'identification des difficultés en langue constituait le point de départ d'une remise à niveau efficace « ni l'étudiant ni ses parents ne savent où le bât blesse, et l'ignorent d'autant plus que le constat de carence est accablant » (Didier et Seron, 2006 : 24).

Le cédérom propose des dictées à thèmes grammaticaux issus de textes d'auteurs contemporains variés (journalistes, romanciers, etc.).
Avant chaque dictée, celle-ci est introduite sur une double page qui propose :

- Les références du texte
- Un récapitulatif des notions qui seront abordées pour que l'étudiant puisse réviser les règles avant de commencer l'exercice
- L'orthographe des noms propres de lieux ou de personnes
- Des commentaires grammaticaux (explications grammaticales, renvois aux articles de la Nouvelle Grammaire Française ou du Bon Usage), des commentaires sur la nouvelle orthographe. Les points de grammaire et d'orthographe qui font l'objet de commentaires particuliers ont été choisis car ils posent, selon les chercheurs, des difficultés aux étudiants.
- Un exercice d'application pour s'entrainer spécifiquement sur une notion abordée dans la dictée.

La grille d'auto évaluation

Une grille d'auto-évaluation composée d'une typologie des erreurs que les chercheurs ont adaptée à ce public, est proposée lors de la phase de correction.
Remplie par les étudiants eux-mêmes, elle représente un outil de réflexion pour l'analyse des erreurs et un outil de synthèse leur permettant de cibler leurs points forts et leurs points faibles.
La typologie des erreurs est composée de deux grandes catégories (Didier et Seron, 2006 : 26) :

- Les erreurs grammaticales :

    - Morphologie grammaticale des mots autres que les verbes
    - Morphologie grammaticale des verbes
    - Accords syntaxiques y compris des participes passés
    - Majuscules
- Les fautes relevant de l'usage et du sens :
    - Consonnes simples ou doubles
    - Sons consonantiques, sons vocaliques, lettres muettes
    - Signes auxiliaires
    - Nombre relevant de l'usage ou du sens
    - Aberrations, oublis, interruptions

Après 6 mois d'utilisation, les deux chercheurs ont demandé à certains de leurs étudiants d'évaluer les apports de cette grille dans leurs apprentissages.

Les étudiants interrogés ont estimé que l'auto-correction était une activité formatrice en termes d'analyse et de prise de conscience de ses difficultés. Ils ont également observé que le fait de remplir la grille et de réécrire la forme correcte représentait une aide à l'apprentissage. Enfin, ils ont apprécié de pouvoir visualiser leurs erreurs et leur évolution.

Ils ont en revanche rencontré des difficultés pour placer certaines erreurs dans la grille en raison du nombre trop important de cases et du fait que certaines erreurs pouvaient être placées à plusieurs endroits. Ils ont considéré qu'ils passaient trop de temps à remplir la grille : « on passe plus de temps à remettre les erreurs dans les cases correspondantes qu'à essayer de réellement les comprendre » (Discours d'étudiants, cité par Didier & Simon, 2006 : 30).

Les conclusions des chercheurs

Les chercheurs admettent en effet qu'une utilisation correcte de la grille demande un certain entrainement ainsi que des compétences suffisantes en grammaire.

Pour pallier ces points négatifs, ils indiquent passer davantage de temps en classe à expliquer les notions grammaticales, mais ils ne souhaitent pas réduire le nombre de cases de la grille. Les neufs cases proposées semblent en effet difficilement réductibles, du fait de la diversité des erreurs possibles en grammaire et en orthographe.

Les chercheurs ont également constaté un manque de rigueur et de précision pour remplir la grille, qui témoigne selon eux d'un certain « manque de motivation quant à la résolution de leurs problèmes orthographiques » (Didier & Seron, 2006 : 31).

Cet outil nous semble intéressant car il permet de placer l'erreur en tant qu'objet d'apprentissage permettant de guider la remédiation plutôt que de la sanctionner. Le statut de l'étudiant est revalorisé : il devient acteur de son apprentissage.
En revanche, nous nous interrogeons sur la charge qui revient à l'élève : ce double rôle d'évalué et de formateur n'est-il pas trop lourd à porter ?
Cette démarche nous semble également intéressante pour l'identification des points faibles mais aussi des points forts de chacun. Mais pour que les élèves ne se retrouvent pas enfermés dans leurs difficultés, il nous semblerait plus efficace que le travail de recueil des erreurs et de remplissage de la grille s'effectue collectivement.

2. Un outil adapté aux étudiants : « le carnet d'orthographe »

Nous proposons un outil qui représente pour les étudiants à la fois un aide-mémoire qu'ils auront eux-mêmes conçus en fonction de leurs besoins et une évaluation de leurs connaissances.
Nous avions en effet constaté que chaque étudiant disposait de ses propres zones de faiblesse en orthographe et que la plupart des règles de grammaire finissaient par être oubliées faute d'une utilisation régulière. « Le carnet d'orthographe » représentera un allié pour l'étudiant, qui pourra s'y référer en cas de doute orthographique car il contiendra toutes les notions qui posent problème de manière récurrente à l'apprenant. Ce carnet recensera toutes les démarches que l'étudiant a effectuées pour corriger ses erreurs dans des textes qu'il a produits (en expression écrite) ou qu'on lui a dictés.

Le matériau de travail : la dictée et la production d'écrit

Nous estimons que pour progresser, l'étudiant doit partir de ses acquis. Nous proposons donc de le confronter à ses productions grâce à deux activités : une dictée (qui présente des points de grammaire et d'orthographe particuliers et progressifs) et une activité de production d'écrit dont le thème permettra de travailler sur des points de grammaire précis.

En classe, une correction collective de la dictée sera l'occasion de créer un débat linguistique collectif : les étudiants devront présenter leur production et justifier leurs propositions en verbalisant leurs raisonnements[21]. Cette étape permettra de confronter les stratégies d'écriture de chacun avec les autres stratégies du groupe. Comme nous l'avons préconisé tout au long de ce mémoire, cette activité permettra de partir des représentations des apprenants et d'utiliser les formes erronées comme support de réflexion. Les erreurs ne sont pas « fictives » et créées pour l'événement : elles sont le reflet des connaissances et des interrogations de notre public.

Il s'agit ici de travailler sur les stratégies orthographiques. Le débat permettra de révéler celles qui ont été efficaces :

- la commutation (ex : « il l'a trouvé » : « l'a » et non « la » parce qu'on peut dire : « il l'avait trouvé »)
- l'effacement (ex : « il nous semble » : « semble » s'accorde avec « il » parce qu'on peut enlever « nous » : « il semble »)
- l'analogie (ex : 'j'ai trouvé » : « é » parce qu'on peut dire « j'ai vendu »)
- la pronominalisation ou la dé-pronominalisation : (ex : « ils la mangent » : « ils mangent la tarte »)

Le travail sur les stratégies permet de travailler les connaissances conditionnelles et dans un deuxième temps de restaurer les connaissances déclaratives.

Nous avions constaté que les connaissances déclaratives des étudiants reflétaient parfois de sérieuses lacunes, dues à l'oubli de règles non utilisées depuis longtemps ou liées à l'utilisation de règles erronées. L'étudiant devra donc parfois réapprendre certaines notions.

Le débat linguistique que l'enseignant peut installer suite une réflexion collective sur une question, peut être l'opportunité de verbaliser les représentations, confronter les points de vue et faire prendre conscience que certaines notions ne sont pas acquises.

L'activité de production écrite pourra être l'occasion d'échanger les copies des étudiants pour que ceux-ci corrigent d'autres travaux que les leurs. Cet exercice permettrait aux étudiants d'émettre des hypothèses quant aux graphies erronées qu'ils rencontrent puis de proposer et confronter leur correction avec l'auteur de la copie. L'expression écrite pourra également constituer un exercice à part entière pour l'étudiant, qui sera à la fois l'auteur et le correcteur.

[21] L'activité proposée s'inscrit dans la lignée des activités développées actuellement en didactique de l'écrit, comme l'atelier de négociation graphique ou la phrase dictée du jour (Haas, 2004 cité par Brissaud et Cogis, 2011 et Brissaud et Cogis, 2011)

Cette autre manière de se confronter à ses écrits ne devra intervenir que lorsque les étudiants seront suffisamment entrainés et qu'ils sauront facilement utiliser la grille d'auto-évaluation.
Nous espérons que ces activités inciteront l'étudiant à mettre en place de véritables stratégies orthographiques qu'il améliorera au fil de l'année en se servant de sa propre expérience et de celle des autres.

La grille d'auto-évaluation

La correction collective de la dictée permettra à chaque étudiant de remplir sa grille d'auto-évaluation. Cette grille représente à la fois :

- **Un outil de classification :** les points d'orthographe et de grammaire sont présentés par famille.

Nous utiliserons la grille (en la simplifiant) qui avait servi à l'analyse de l'expression écrite dans notre première enquête Blondel (2011). Cette grille était inspirée de la typologie des erreurs de Manesse (2007). Nous tenons notamment à conserver les quatre catégories qui composent cette typologie : langue, grammaire, orthographe lexicale, signes orthographiques.
L'élaboration guidée de cette grille pourra faire l'objet d'une séance : pour savoir utiliser efficacement la grille, nous estimons que les étudiants doivent participer à sa conception. Réfléchir à un classement permet d'amorcer une analyse de la langue et d'adopter une posture réflexive. Cette séance sera également l'occasion de revoir le métalangage : qu'est-ce que l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale, la morphologie verbale, etc.
Pour que les étudiants puissent identifier les catégories dans lesquelles ils sont défaillants, il est indispensable qu'il n'y ait pas de confusion dans l'intitulé des notions.

- **Un outil de réflexion :** pour analyser ses erreurs et les comprendre.

Le fait de classer leurs erreurs devrait permettre aux étudiants de prendre du recul sur leurs productions et d'améliorer leurs connaissances déclaratives et conditionnelles.
Les corrections devront être justifiées. Si l'étudiant ne sait pas les corriger, il devra émettre des hypothèses : par exemple « si on accorde avec X, alors on met la marque du pluriel, mais si on accorde avec Y, etc.». Les corrections sont ainsi l'occasion de travailler les connaissances conditionnelles, puisque l'étudiant se retrouve devant un problème orthographique à résoudre.

- **Un outil de synthèse :** des zones de faiblesse mais aussi des points forts.

La grille doit permettre aux étudiants de regrouper les erreurs en observant les récurrences. Un bilan à la fin de la grille devra mettre en relief quelques points saillants qui seront à travailler en priorité. Ce plan d'action sous la forme d'objectifs à atteindre sera bien entendu progressif, afin que la masse de travail à effectuer ne décourage pas l'apprenant.

« le carnet d'orthographe », un support qui développe la dimension visuelle de l'apprentissage

Le « carnet d'orthographe » sera conçu par chaque étudiant et prendra la forme que chacun souhaitera (classeur, cahier, etc.). Il doit s'agir d'un outil personnalisé qui conserve le travail effectué et qui constitue un aide-mémoire pour le quotidien.

Le carnet contiendra deux parties :

- Partie 1 : les dictées et les productions écrites qui ont été effectuées, accompagnées de leur grille d'auto-évaluation.
- Partie 2 : des règles ciblées sur les points faibles de chacun, concises et précises, qui évitent que les étudiants ne se sentent accablés par trop de théorie. Ces règles auront été conçues par les étudiants et illustrées d'exemples de leur choix. Cette partie permettra de renforcer les connaissances déclaratives : les règles construites par les apprenants représentent aussi un moyen de donner du sens à des notions qui ont été apprises par cœur mais que les étudiants ont des difficultés à appliquer et à transférer en production écrite.
- Partie 3 : une partie libre dans laquelle les étudiants pourraient par exemple placer des documents distribués en classe.

Ce support développe la dimension visuelle nécessaire à la mémorisation orthographique et à la réactivation des connaissances. Il est donc primordial qu'il soit conçu par les étudiants. Angoujard (1994 : 68) a mesuré l'utilisation de fiches de synthèses que des élèves de primaire avaient élaborées : « l'expérience montre que les élèves s'y réfèrent plus souvent qu'à d'autres [outils] dans la mesure où ils en ont été les concepteurs ».

L'objectif de ce travail est que l'étudiant, lorsqu'il se trouve en position de scripteur, soit suffisamment en confiance pour instaurer avec lui-même un dialogue intérieur qui mobilise ses capacités métalinguistiques pour résoudre ses problèmes orthographiques.

Bilan et perspectives

- **Bilan**

Pour travailler l'orthographe au niveau de l'université, nous retenons de ce travail quelques principes qui nous paraissent incontournables pour optimiser la remédiation en grammaire et en orthographe auprès d'un public adulte :

Changer la posture de l'étudiant et revaloriser le rôle de l'erreur

L'analyse des résultats de nos enquêtes nous incitent à mettre au premier plan la question de la posture de l'étudiant vis à vis de son apprentissage. Celui-ci n'a plus besoin que l'enseignant lui ré-explique les règles, ni qu'il lui désigne ses faiblesses. L'apprenant doit prendre en main sa formation pour que l'orthographe ne soit plus subie mais affrontée de manière active pour devenir un objet d'intérêt et d'appropriation. Cette prise en charge active de l'étudiant ne signifie pas que l'enseignant n'a plus aucun rôle à jouer. Au contraire, l'analyse de l'utilisation en autonomie du logiciel Orthodidacte a révélé que les étudiants les plus en difficulté avaient besoin d'être guidés et soutenus dans leurs démarches. L'enseignant a donc plutôt pour rôle de trouver des activités réflexives sur la langue qui lui permettent de guider l'apprentissage de l'étudiant et d'effectuer les prises de conscience nécessaires à l'appropriation de la langue. L'erreur doit devenir un objet d'apprentissage et c'est à l'étudiant que doit revenir la charge d'analyser ses difficultés.

Nous optons donc pour une démarche réflexive permettant à l'étudiant de restaurer un climat de confiance et d'instaurer ainsi un véritable dialogue intérieur pour (re)construire des savoirs à partir de sa propre observation.

En tant qu'outil de capitalisation, le « carnet d'orthographe » que nous avons proposé a pour but de doter progressivement l'étudiant d'une grammaire personnelle, qui corresponde à ses besoins.

L'étudiant doit pouvoir se référer à un outil qui soit efficace et pratique lors de ses activités de production d'écrit.

Pour parvenir à ce résultat, nous avons énuméré plusieurs activités possibles développées actuellement dans le champ de la didactique de l'écrit :

- Le classement de ses erreurs, à partir d'une activité de production écrite.
- La verbalisation métalinguistique du choix de la graphie et le débat linguistique en classe.

Utiliser les ressources des interactions en classe

L'expérience menée au 1er semestre auprès des étudiants de l'université Stendhal nous montre que le fait de travailler en groupe plutôt qu'individuellement permet d'instaurer une dynamique profitable à tous. La verbalisation du raisonnement que propose la démarche de Laurent (2004) est très formatrice : elle permet à l'étudiant de mesurer ses connaissances, de se rendre compte de ses incertitudes et de consolider ses acquis. Cette expérience sert autant au locuteur qu'aux auditeurs. Comme le souligne Legros (2006 : 75) : « comparer les erreurs et les moyens mis en œuvre affine l'analyse des problèmes et enrichit la panoplie des stratégies de résolution ». Le fait d'expliquer au groupe pourquoi l'étudiant a choisi une graphie plutôt qu'une autre permet de révéler les stratégies qu'il a mises en œuvre, de les confronter à celles des autres et de les corriger si elles n'ont pas été efficaces.

- **L'apport de la multimodalité dans les apprentissages**

Le rôle des processus perceptifs et moteurs

En nous intéressant aux méthodes utilisées par les orthophonistes qui font leurs preuves depuis de nombreuses années auprès des publics en difficultés, nous avions constaté que celles-ci tiraient partie des apports de la multimodalité pour les apprentissages. Testée auprès des étudiants en formation, la démarche de Laurent (Laurent, 2004 & 2009) propose également différents points d'ancrage pour accéder à la compréhension et à l'apprentissage. Visant à évaluer le ressenti des étudiants quant à cette démarche, l'enquête a montré que les personnes interrogées l'avaient plutôt appréciée et qu'elle leur aurait permis d'effectuer des progrès encourageant en grammaire et en orthographe.

Nous nous inscrivons ainsi dans le champ de recherches actuelles menées en psychologie, selon laquelle les processus perceptifs et moteurs auraient un poids important dans les activités cognitives de haut niveau comme le langage ou la résolution de problèmes.
Dans l'optique d'aider les jeunes adultes à progresser en langue, nous préconisons d'utiliser la multimodalité dans les apprentissages (notamment le canal visuel et gestuel) pour améliorer la

compréhension, favoriser les prises de conscience et installer de manière durable les apprentissages dans le domaine de la langue.

Utiliser la gestualité pour activer les connaissances

En faisant référence aux travaux de Goldin-Meadow, de 1997 à 2000 qui portaient sur les explications produites par les enfants lors de résolution de problèmes de mathématiques, Colletta (2004) décrit l'utilisation de la gestualité chez les enfants : « L'observation multimodale des récits des enfants les plus âgés a permis de constater que ceux-ci utilisent massivement les ressources de la vocalité, de la kinésie coverbale et des regards [….] à des fins de construction référentielle et d'illustration des événements narrés. » (Colletta, 2004 : 305). La gestualité paraverbale constitue donc chez les enfants une ressource privilégiée de l'activité explicative qu'ils utilisent naturellement pour compléter l'explication parlée mais aussi comme substitut à la parole lorsque la verbalisation est difficile.

L'examen des coverbaux utilisés par les enfants montre que ce sont les gestes référentiels qui composent principalement le répertoire kinésique de l'enfant qui produit des explications. Ces gestes abstraits servent à symboliser :

- le référent : par un mouvement de la tête ou de la main qui permet de situer le référent dans un espace ou dans une direction.
- le temps et/ou l'aspect : généralement un geste vers la droite pour désigner l'avenir ou l'aspect inaccompli et un geste vers la gauche pour désigner le passé ou l'aspect accompli.
- un procès : le plus courant pour désigner une action, comme le geste de refermer le poing pour désigner le fait de rassembler.

Ces exemples montrent que le fait de se représenter le sens d'une phrase par un geste et de la visualiser mentalement favorise son rappel.

Nous avons vu que les démarches d'apprentissage qui utilisent la multimodalité, à l'instar de la méthode de Maurice Laurent ou certaines méthodes utilisées par les orthophonistes, exploitent principalement la gestualité pour aborder les notions et installer les connaissances, avant même de les verbaliser. Si comme nous le montrent les études réalisées auprès de jeunes enfants la mémoire du geste serait la première à se développer, la gestualité pourrait également permettre de réactiver des connaissances et servir d'outil mnémotechnique.

Selon Colletta (2004), l'idée que la pensée tirerait ses ressources du corps appuie la thèse d'un processus unique de production de la parole qui mêle représentations verbales et représentations visuo-kinésiques. Cette thèse explique comment, grâce aux gestes, le corps parvient à metaphoriser des concepts abstraits. Elle explique également pourquoi les nouvelles acquisitions cognitives de l'enfant (acquisitions linguistiques ou même mathématiques) sont d'abord exprimées par le corps avant de pouvoir être verbalisées.
Ainsi, « toute nouvelle acquisition peut prendre appui sur la connaissance en actes du sujet » (Colletta, 2004 : 305), c'est à dire que les connaissances nouvelles seraient constituées des expériences perceptives et motrices de chaque individu.

Une évaluation objective de l'impact de la multimodalité dans les apprentissages linguistiques

Le bilan d'un semestre de formation en grammaire et en orthographe auprès des étudiants de Stendhal qui ont bénéficié d'un enseignement inspiré de la démarche de Laurent est positif : les chiffres montrent que les étudiants ont progressé dans toutes les notions abordées. Mais nous pouvons nous interroger sur la part de progrès qui peut être imputé à l'apport de multimodalité.
En partant de l'hypothèse que la mémoire du geste permettrait de réactiver les connaissances, l'impact de la dimension kinésique sur les apprentissages serait à évaluer de façon objective sur le long terme, étude de grande ampleur que nous proposons de mener dans le cadre d'un travail de doctorat.

Bibliographie

Aujourd'hui en France. (21 avril 2011). *Testez et certifiez votre niveau en orthographe.* Récupéré le 15 janvier 2012 du site du journal Aujourd'hui en France : http://etudiant.aujourdhui.fr/etudiant/info/testez-certificat-votre-niveau-en-orthographe.html

Bled, E., Bled, O. (2007). *Bled orthographe grammaire*. Paris : Hachette.

Blondel, C. (2011). *Les étudiants entrant à l'Université : Analyse des besoins en français écrit*. (Mémoire de Master 1 publié). Université Stendhal, Grenoble 3, France.

Borel-Maisonny, S. (1960). *Langage oral et écrit, vol.1 : Pédagogie des notions de base*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Brissaud, C., Cogis, D. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Paris : Hatier.

Chervel, A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.

Catach, N. (1997). L'orthographe, comment ça marche ? *Colloques et conférences sur l'orthographe : Je vous écris sans fautes, p31-44*. Nancy : CRDP de Lorraine.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Hayen, Mardaga.

Colletta, J-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : Quelles implications didactiques ? *Le français dans le Monde, spécial, 32-40*.

Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Didier, J.J., Seron, M. (2006). Un manuel d'orthographe pour les autodidactes : l'esprit et la méthode. Actes du colloque l'orthographe française à l'épreuve du supérieur. *Cahiers du Central, n°1, 23-32.*

ECE Paris. (6 mai 2010). *Dictée ECE 2010 : Les étudiants se mobilisent autour de l'orthographe*. Récupéré le 15 janvier 2012 du site de l'ECE Paris : http://www.ece.fr/weblog/index.php?2010/05/06/155-dictee-ece-2010-les-etudiants-se-mobilisent-autour-de-lorthographe

Fayol, M., & Jaffré, J.P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses universitaires de France.

Franc, S., Gérard, C. (2004). *Le programme Makaton, son utilisation auprès de sujets autistes.* Récupéré le 15 mars 2012 du site de l'Association Avenir Dysphasie : http://www.makaton.fr/data/Bibliographie/makaton_et_autisme.pdf

France Info. (4 octobre 2010). *L'orthographe des étudiants inquiètent les facs*. Récupéré le 15 janvier 2012 du site de France Info : http://www.franceinfo.fr/france-societe-2010-10-04-l-orthographe-des-etudiants-inquiete-les-facs-489292-9-12.html

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses universitaires de France.

Gobin, A.-N. (2005). Pistes pour une remédiation en orthographe dans l'enseignement secondaire. *Enjeux, n°62, 25-45.*

Jaffré, J.P. (1995). Compétence orthographique et acquisition. *Dans L'orthographe en trois dimensions,* (partie 2, p. 94-157). Paris : Editions Nathan.

Jaffré, J.P. (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable « orthographe ». *Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n°1, p. 37-49.*

Laurent, M. (2003). De la grammaire implicite à la grammaire explicite. *Babylonia, n°2, 40-47.*

Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison, vol. 1 : la grammaire*. Besançon : Une éducation pour demain.

Laurent, M. (2009). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison, vol. 2 : l'orthographe*. Besançon : Une éducation pour demain.

Laurent, M. (2012). Manuel de l'utilisateur : s'éduquer à … bien lire et bien orthographier – CD Rom. Besançon : Une éducation pour demain.

Legros, G. (2006). Un socle de compétences orthographiques pour l'enseignement supérieur ? Actes du colloque l'orthographe française à l'épreuve du supérieur. *Cahiers du Central, n°1, 69-79.*

Manesse, D., & Cogis, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Millet, A., Lucci, V., & Billiez, J. (1990). *Orthographe mon amour*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (11 janvier 2006). *Journal Officiel du 11 janvier 2007 : programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de la littérature en classe de première littéraire*. Récupéré le 15 février 2012 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : http://www.education.gouv.fr/bo/2007/3/MENBO700097C.htm

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (21 juillet 2010). *Journal Officiel du 30 septembre 2010 : programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de la littérature en classe de première littéraire*. Récupéré le 15 février 2012 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative. (22 mars 2012). *Programmes du cycle terminal de la voie générale*. Récupéré le 15 avril 2012 du site de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative : http://eduscol.education.fr/cid46522/programmes-du-cycle-terminal-de-la-voie-generale.html

Morgenstern, A. et al. (2008). Le pointage chez l'enfant : du gestuel au linguistique. *Congrès Mondial de Linguistique Française, 2008, 164*. Paris : Institut de Linguistique Française.

Nadeau, M., Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l'enseignement ? Quelles conséquences ?
Pagni, I. (1997). Troubles orthographiques et thérapie du langage. *Colloques et conférences sur l'orthographe : Je vous écris sans fautes, p57-62*. Nancy : CRDP de Lorraine.

Orthodidacte. *Plateforme Internet d'apprentissage de l'orthographe*. Récupéré le 15 mars 2012 du site Orthodidacte : http://www.orthodidacte.com

Pellat, J.C. (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Paris : Hatier.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.

UFR LSHS. *La qualité de l'expression : SOS*. Récupéré le 15 janvier 2012 du site de l'UFR LSHS, Université Paris 13 : http://www.univ-paris13.fr/lshs/intro/qualite-expression-etudiant.html

UEPD. Une Education pour Demain. Récupéré le 10 mai 2012 du site UEPD : http://www.uneeducationpourdemain.org/fr/

Université de Bourgogne. Formations : plan réussite en licence. Récupéré le 15 janvier 2012 du site de l'Universalité de Bourgogne : http://www.u-bourgogne-formation.fr/-Plan-reussite-en-licence,1440-.html

Sommaire des graphiques et des tableaux

- **Graphiques**

Graphe 1 : Répartition des étudiants qui n'auraient pas souhaité d'exercices supplémentaires....64
Graphe 2 : Principales qualités de la démarche de Laurent selon les étudiants…….66
Graphe 3 : Principaux défauts de la démarche de Laurent selon les étudiants……...68
Graphe 4 : Les attentes des étudiants en matière de formation orthographique et grammaticale..71
Graphe 5 : Sentiment d'utilité des différentes notions abordées dans les 11 séances……73
Graphe 6 : Sentiment de progression des étudiants selon les séances……73
Graphe 7 : Sentiment de progression des étudiants : séance 11……..…74
Graphe 8 : Sentiment de progression des étudiants : séance 1……...75
Graphe 9 : Sentiment de progression des étudiants : séance 8……...75
Graphe 10 : Sentiment de progression globale des étudiants……76
Graphe 11 : Fréquence d'utilisation du logiciel……82
Graphe 12 : Principale utilisation du logiciel……83
Graphe 13 : Evaluation du type d'exercices par les utilisateurs……86
Graphe 14 : Les cours sont-ils adaptés au niveau des étudiants ?……..87
Graphe 15 : Utilisation du parcours personnalisé……...88
Graphe 16 : Niveau attribué lors du 1er test d'auto-évaluation……...89
Graphe 17 : Nombre de tests repassés en fonction du niveau d'origine…….93
Graphe 18 : Progression des étudiants sur des points d'orthographe précis……..94
Graphe 19 : Utilité du logiciel pour les étudiants qui s'entrainent régulièrement…….95
Graphe 20 : Utilité du logiciel pour les étudiants qui ne s'entrainent pas…….95

- **Tableaux**

Tableau 1 : détail des séances du 1er semestre……72
Tableau 2 : Sentiment de progression global des étudiants……75

Détail des annexes

Annexe 1 : La lecture en couleurs : tableau de mots n°1

Annexe 2 : L'apprentissage de la grammaire avec les supports muraux de Maurice Laurent : représentation des classes de mots

Annexe 3 : Questionnaire 1

Annexe 4 : Recueil des données du questionnaire 1

Annexe 5 : Recueil des commentaires des questions ouvertes du questionnaire 1

Annexe 6 : Analyse de corrélations n°1

Annexe 7 : Questionnaire 2

Annexe 8 : Recueil des données du questionnaire 2

Annexe 9 : Exemple de rapport détaillé

Annexe 10 : Analyse de corrélations n°2

Annexe 11 : Analyse de corrélations n°3

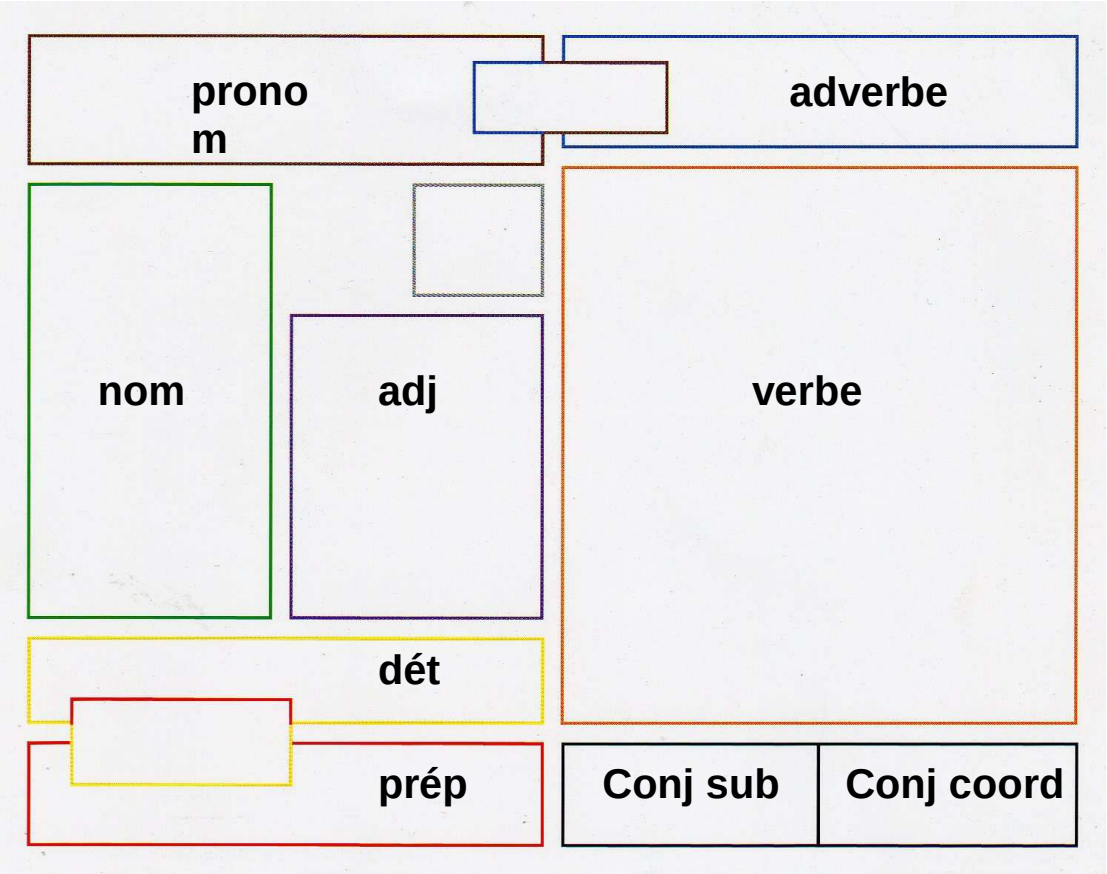
Annexe 1 : La lecture en couleurs : tableau de mots n° 1

Il s'agit d'un des 16 tableaux de mots proposés dans la lecture en couleurs, dont chacun présente en moyenne trente-cinq mots en couleurs.

Une Education Pour Demain (2012)

Tous les graphèmes qui représentent le même son, sont de la même couleur : par exemple le son / m / en rouge.

Annexe 2 : L'apprentissage de la grammaire avec les supports muraux de Maurice Laurent : représentation des classes de mots



Annexe 3 : Questionnaire 1

EVALUATION DU COURS DE GRAMMAIRE ET D'ORTHOGRAPHE

Enseignante : Françoise BOCH
Etudiants de l'Université Stendhal – Grenoble 3

Nom (facultatif): Prénom (facultatif) :

Inscrit en (Année et discipline) :

Vous venez de participer à un semestre de remise à niveau en grammaire et en orthographe. Ce questionnaire a pour objectif d'évaluer l'efficacité de cet enseignement, aussi bien au niveau de la démarche utilisée que des contenus. Votre ressenti est très important pour permettre aux enseignants d'approfondir la connaissance de vos besoins et adapter le cours.

Le déroulement du cours

1) Avez-vous trouvé que le cours était adapté à votre niveau ?

☐ oui

☐ non, pourquoi .....
.....
.....

2) Le nombre d'heures consacré à cet enseignement vous a t-il convenu ?

☐ oui

☐ non, pourquoi .....
.....
.....

3) En dehors d'orthodidacte, auriez-vous aimé des exercices d'application supplémentaires ?

☐ oui, pourquoi .....

☐ non, pourquoi .....

La méthode utilisée

4) Que pensez- vous de la méthode utilisée par l'enseignante (Méthode Maurice Laurent) ?

☐ Principales qualités .....
.....
.....
.....

☐ Principaux défauts .....
.....
.....
.....

Les thèmes abordés

5) Aviez vous des attentes précises sur certains points de grammaire et d'orthographe lorsque vous vous êtes inscrit(e) ?

☐ oui, lesquels: .....
.....
.....
.....

☐ non, je n'avais pas d'idées précises

6) Auriez-vous souhaité que d'autres points de grammaire et d'orthographe soient abordés ?

☐ oui, lesquels: .....
.....
.....
.....

☐ non

7) Que pensez-vous du choix des séances ? (cf. ci-dessous)

Par rapport à vos besoins, la jugez-vous: **Avez-vous eu le sentiment de progresser ?**

Séance 1 : reconnaissance des catégories, découverte du tableau des catégories, pluriel des noms

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 2 : adjectifs qualificatifs et participes passés employés comme adjectifs / Travail sur les accords

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 3 : pronoms personnels : distinction pronoms sujets / COD / COI

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 4 : leur / leurs - Distinction pro personnels / possessifs / démonstratifs / adverbiaux

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 5 : distinction tous / tout / toute / toutes

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 6 : contrôle continu

Séance 7 : correction contrôle continu / 1ère approche pronoms relatifs

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 8 : pronoms relatifs (suite et fin) / Etude du présent (conjugaison, dictée)

inutile Utile Non pas du tout oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 9 : le système temporel (mode, temps et désinences verbales)

inutile — Utile

Non pas du tout — oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 10 : subjonctif présent et passé (règles de fonctionnement, désinences verbales)

inutile — Utile

Non pas du tout — oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Séance 11: compléments de phrases et compléments de verbes

inutile — Utile

Non pas du tout — oui beaucoup

Absent(e) ce jour là ☐

Commentaire sur les thèmes abordés: .....
.....
.....
.....

Progression

8) Après un semestre, avez-vous le sentiment d'avoir globalement progressé ?

non, pas du tout — oui, beaucoup

9) Allez-vous poursuivre cet enseignement au second semestre ?

☐ oui
☐ non, pourquoi .....
.....
.....

Autres remarques : .....
.....
.....
.....

Dans le but d'approfondir ce questionnaire, seriez-vous prêt(e) à m'accorder un petit entretien ?
Si oui, merci d'indiquer votre email : .....

Je vous remercie de l'attention que vous avez portée à ce questionnaire !

Annexe 4 : Recueil des données du questionnaire 1

Légende :

Question 7 : Utilité des séances

0 : non réponse

1 : inutile

2 : peu utile

3 : utile

4 : très utile

Question 7 : Sentiment de progression

0 : non réponse

1 : non pas du tout

2 : oui un peu

3 : oui

4 : oui beaucoup

Question 8 : Sentiment d'avoir globalement progressé

1 : non, pas du tout < 5 : oui, beaucoup

Filière	Q1	Q2	Q3	Qualités	Défauts	Q5	Q6	Ut. S1	Prog S1	Ut. S2	Prog S2	Ut. S3	Prog S3	Ut. S4	Prog. S4	Ut. S5	Prog S5	Ut. S7	Prog S7	Ut. S8	Prog S8	Ut. S9	Prog S9	Ut. S10	Prog S10	Ut. S11	Prog S11	Q8	Q9
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	4	3	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	0	0	4	oui
NC	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	2	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	0	0	4	oui
2 Lettres	oui	oui	non	oui	non	oui	non	4	2	4	2	4	1	4	3	4	4	4	0	4	3	4	4	4	4	0	0	4	oui
1 SCL	oui	oui	non	oui	non	non	non	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	0	0	4	oui
1SCL	oui	oui	non	oui	oui	non	non	3	3	2	2	3	3	4	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	0	0	4	oui
NC	oui	oui	non	oui	non	non	non	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	non	non	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	3	3	4	oui
2 SCL	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	4	4	4	3	3	2	3	3	2	2	4	3	3	3	4	4	4	4	0	0	5	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	oui	non	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	0	0	5	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	non	non	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	0	0	4	oui
1 SCL	oui	oui	non	oui	non	oui	non	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	0	0	5	oui
NC	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	2	1	4	3	3	3	3	3	3	3	2	2	0	0	3	3	3	3	0	0	3	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	4	2	4	4	4	4	4	4	1	1	3	3	3	2	1	2	4	3	0	0	3	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	oui	non	non	3	2	3	3	4	2	4	2	4	4	3	3	3	3	4	4	4	3	0	0	4	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	non	non	3	3	2	1	4	4	4	4	4	2	4	3	4	4	4	4	4	4	0	0	5	oui
2 SCL	oui	oui	non	oui	non	non	non	1	1	3	3	1	1	2	2	0	0	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	oui
NC	oui	oui	non	non	oui	non	non	4	4	1	1	4	3	4	4	3	2	4	3	1	1	4	4	4	4	0	0	4	oui
1 SCL	oui	oui	oui	non	non	non	non	3	3	2	3	2	1	4	4	4	4	4	2	2	2	4	2	4	3	0	0	4	oui
1 SCL	oui	oui	non	oui	non	oui	non	3	3	2	3	3	3	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	4	0	0	5	oui
1 SCL	non	oui	non	non	oui	non	oui	1	1	2	2	1	1	3	4	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	4	3	3	oui
1 SCL	non	oui	non	oui	oui	non	non	2	1	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3	2	2	3	2	4	4	3	2	3	oui
NC	non	oui	non	oui	oui	non	non	0	0	4	2	4	2	4	2	4	1	4	2	4	2	4	3	4	2	4	3	3	oui
2 LLCE	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	oui
2 LEA	oui	oui	non	oui	oui	oui	non	4	2	4	4	4	4	3	2	0	0	4	2	4	2	3	2	4	4	4	3	5	oui
1 SCL	non	oui	non	oui	non	oui	non	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	oui
1SCL	non	oui	oui	oui	non	oui	oui	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	oui	oui	1	3	2	3	3	3	4	3	2	2	4	3	4	3	3	3	3	2	2	2	3	oui
NC	oui	oui	non	oui	non	non	non	4	2	3	3	4	4	4	1	4	4	4	3	2	2	3	2	1	1	4	3	3	oui
1 LLCE	oui	oui	non	oui	non	oui	non	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	2	2	4	3	4	4	4	4	4	4	5	oui
1 SCL	oui	oui	non	non	non	non	non	4	4	4	3	4	3	2	2	3	3	4	2	4	3	0	0	4	2	4	2	3	oui
1 SCL	oui	oui	oui	oui	non	non	non	4	2	3	1	4	3	4	4	4	4	3	2	4	4	4	3	0	0	4	4	4	oui
NC	oui	oui	non	oui	non	non	non	4	3	4	3	4	2	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	2	4	oui
2 LLCE	oui	oui	oui	non	oui	oui	non	4	0	4	0	4	0	4	0	0	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	2	oui
2 LLCE	non	oui	non	oui	oui	non	oui	3	2	4	3	4	3	2	2	2	2	4	3	0	0	2	2	2	2	3	3	3	oui
1 LEA	NC	NC	NC	oui	oui	non	non	2	0	1	0	1	0	3	0	3	0	3	0	1	0	2	0	3	0	3	0	3	non

Annexe 5 : Recueil des commentaires des questions ouvertes du questionnaire 1

- ***Question 3 : En dehors d'orthodidacte, auriez-vous aimé des exercices d'application supplémentaires ?***

Réponse : Oui

Q2	« Plus d'exercices à faire chez soi pour s'entrainer »
Q10	« pour plus de confiance »
Q12	« pour appliquer au fur et à mesure les nouvelles règles »
Q13	« pour encore plus pratiquer et être encore plus sûre de moi »
Q14	« car lorsque nous faisons une erreur nous la comprenons mieux en cours »
Q15	« on aurait pu appliquer davantage les règles »
Q19	« orthodidacte ne permet pas de s'exercer sur la grammaire par exemple (classe grammaticale, …)
Q21	« Quelques devoirs à la maison, pour s'entrainer »
Q24	« pour nous entrainer davantage »
Q25	« parce que je trouve qu'il est important de vérifier si c'est acquis »
Q26	« pour une diversité des exercices »
Q27	« Car cela peut toujours permettre de progresser plus »
Q30	« car je souhaite passer les concours d'orthophoniste »
Q32	« pour approfondir certains domaines en vu des concours orthophonistes »

Réponse : Non

Q3	« orthodidacte est déjà très bien »
Q6	« Parce que ça aurait fait trop »
Q7	« Les exercices en cours sont suffisants »
Q9	« parce qu'on travaille en cours et orthodidacte nous permet de revoir, après on est assez autonome pour utiliser les livres »
Q17	« à nous d'en chercher si on considère en avoir besoin. Ceux donnés en cours + orthodidacte m'ont suffi »
Q18	« je trouve que les exercices faits en classe suffisent, de plus, je peux travailler à la maison avec orthodidacte (et je n'aurais peut-être pas le temps de faire d'autres exercices supplémentaires) »
Q20	« cours très complet et bien fait »
Q22	« Orthodidacte est complet et beaucoup d'exercices en cours »
Q23	« les exemples donnés en classe étaient très clairs »
Q29	« on en a en cours, ils sont simples donc on comprend vite »
Q31	« car nous nous exerçons beaucoup en cours »
Q33	« L'ensemble cours + orthodidacte = enseignement complet »
Q34	« Orthodidacte est suffisant »
Q35	« Orthodidacte est suffisant »

- ***Question 4 : Que pensez-vous de la méthode utilisée par l'enseignante ?***

Principales qualités de la méthode Laurent :

Q1	« Participation des élèves »
Q2	« originale »
Q3	« Plus facile de comprendre avec cette méthode »
Q4	« Concrétise la grammaire »
Q5	« Classement, catégorisation rend les choses assez claires. Méthode par 'intuition' intéressante, on retient plus facilement avec les exemples et sans donner directement des noms aux catégories »
Q6	« Agréable et s'applique pour les corrections d'exercices. Désireuse d'aider ceux qui sont dans la difficulté »
Q8	« méthode différente des méthodes de primaire et collège. Nouvelle façon d'apprendre : on apprend mieux ! »
Q9	« plus attrayant »
Q10	« apprendre les catégories de mots »
Q11	« méthode efficace, mais difficile à comprendre au début »
Q12	« plus adapté à notre âge, plus ludique que les méthodes vues précédemment à l'école »
Q13	« Permet de bien retenir grâce au tableau »
Q14	« il permet de bien visualiser ce qui aide à la compréhension »
Q15	« je trouve que la compréhension est plus claire. Aide pour le remplacement »
Q16	« clair »
Q17	« + la mémoire d'une séance sur l'autre, + la mémoire de souvenir d'enfance (cf. règles, conj., accords, …) »
Q18	« j'ai bien aimé les cases à pointer au tableau pour bien faire la différence entre les différentes natures des mots »
Q19	« Adapté aux étudiants ; prends bien le temps d'expliquer »
Q20	« claire, la façon d'enseigner est un peu différente des autres cours. Le fait de toujours faire participer les élèves est enrichissant »
Q21	« on arrive mieux à repérer la nature avec les cases, et peut s'adapter aux enfants facilement »
Q22	« la clarté »
Q23	« Méthode plus facile pour l'apprentissage. Ce système implique beaucoup la mémoire ce qui favorise la compréhension et l'utilisation des règles par la suite »
Q24	« Le tableau était une bonne chose au départ pour repérer les différentes natures des mots »
Q26	« une fois acquérir, facile »
Q29	« simple, rapide pour apprendre, méthode ciblée »
Q30	« méthode intéressante qui aide à comprendre les points de grammaire compliqués »
Q31	« méthode originale qui aide à la compréhension »
Q32	« Méthode claire qui permet de comprendre facilement la nature des mots notamment grâce aux remplacements par d'autres mots »
Q33	« Une approche différente très ludique ! J'ai beaucoup apprécié. On ne voit plus la grammaire et l'orthographe comme une 'tare' avec cette méthode »
Q35	« Elle permet une bonne compréhension »

Principaux défauts de la méthode Laurent :

Q1	« Lorsque je connaissais les règles le tableau m'a plus embrouillé qu'autre chose et donc il a fallu que je change ma méthode d'apprentissage »
Q2	« lassante, enfantin »
Q3	« Parfois ennuyant, difficile de se souvenir de tout »
Q4	« je trouve que cette méthode 'embrouille' les notions, les rends moins claires »
Q5	« beaucoup d'exemples : parfois un peu trop de temps passé sur un même point »
Q6	« Quand une personne est au tableau, la personne en question comprend (ou fini par comprendre) mais pour ceux qui n'ont pas saisi (et ne veulent pas aller au tableau), la prof n'énonce pas ce qui a été réfléchi entre elle et l'élève au tableau, du coup on ne comprend la démarche que l'élève a fait pour comprendre alors qu'ont peut nous aussi ne pas avoir compris »
Q7	« les tableaux sont assez difficiles à comprendre »
Q8	« Au final, pas beaucoup de traces écrites »
Q9	« on s'embrouille un peu parfois »
Q24	« Mais au fur et à mesure, je trouve qu'il est devenu handicapant, car il ne permet pas de comprendre vraiment l'intégralité du cours »
Q25	« Personnellement je ne trouve pas cette méthode très efficace, après le cours je suis toujours obligée de refaire les exercices pour mieux comprendre »
Q26	« méthode difficile à acquérir »
Q34	« On met trop de temps à nommer les différentes notions »
Q35	« cette méthode est plutôt réservée aux enfants »

- ***Question 5 : Aviez-vous des attentes précises sur certains points de grammaire et d'orthographe lorsque vous vous êtes inscrit(e) ?***

Réponse : Oui, lesquels :

Q3	« les terminaisons des passés composés, les COD et COI »
3. Q 9	« Je voulais revoir un maximum de points pour rattraper mon retard en grammaire française »
Q10	« les catégories de mots »
Q12	« revoir les règles de grammaire que je ne connaissais pas »
Q17	« en grammaire : nature et fonction » « en orthographe : partout où il y a des hésitations (leurs / leur, tous / tout) »
Q19	« tous / tout ; leur / leurs ; classes grammaticales ; fonctions … »
Q20	« l'accord du participe passé, les 'leur / leurs' »
Q22	« accord p. passé, tout, leur »
Q23	« Les conjugaisons et les choses de base qui arrivent souvent à être oubliées »
Q24	« Reprendre des règles de base comme l'accord de participe. Mais je fais surtout des fautes d'inattentions donc un cours n'y changera rien malheureusement »

Q25	« Je me suis rendu compte que je faisais énormément de fautes et j voulais juste y remédier notamment en conjugaison »
Q26	« l'orthographe. Je pensais qu'on allait faire plus de dictées »
Q32	« Je pensais qu'on allait beaucoup plus approfondir pour les concours d'orthophoniste »
Q33	« Continuer de pratiquer l'orthographe et la grammaire ou approfondir certains points pour les concours orthophoniste »

- ***Question 7 : Que pensez-vous du choix des séances ?***

Commentaires sur les thèmes abordés :

Q6	« De très bons thèmes, mais certains cours m'ont complètement embrouillés. Ex : tout / tous, leur, etc., nature / fonction. C'est une élève de l'autre groupe de grammaire qui me l'a expliqué, son cours possédait des règles précises et courtes ! »
Q13	« Tous les thèmes abordés m'ont permis de revoir des choses que j'avais oublié et pour d'autres de progresser »
Q24	« Probablement, mais je ne sais pas exactement lesquels »
Q30	« Plus de dictées et plus insister sur l'orthographe »
Q32	« les propositions, les aspects, des dictées plus nombreuses »

- ***Question 9 : Allez-vous poursuivre cet enseignement au second semestre ?***

Autres remarques :

Q4	« Ce serait bien de préciser aux inscriptions que ce cours est une remise à niveau en orthographe car je croyais que c'était du perfectionnement et je ne pouvais plus changer à cause de mon emploi du temps »
Q6	« Le problème c'est que des aspects que je peux comprendre me paraissent plus compliqués qu'en primaire, mais peut-être qu'avec Orthodidacte je comprendrais mieux »
Q14	« Les thèmes abordés permettent de bien poser les bases et de mieux comprendre la suite, d'évoluer »
Q15	« Les thèmes les plus simples étaient quelques fois ennuyants car plutôt maitrisés pour ma part »
Q20	« Je suis satisfaite d'avoir abordé tout ça en 1 semestre. J'ai le sentiment d'avoir 're-acquis' toutes les bases »
Q24	« Le dernier thème n'a pas été vu »
Q26	« Le tableau m'a beaucoup embrouillé »
Q30	« Intéressant et utile »
Q32	« Intéressants et utiles dans la grammaire quotidienne »

Annexe 6 : Analyse de corrélation n°1 :

Analyse de corrélation : l'impact de l'adhésion à la démarche sur les progrès réalisés

Nous avons cherché à tester la présence d'une corrélation entre le fait que les étudiants aient apprécié ou non la démarche de Maurice Laurent et les progrès qu'ils ont réalisés.
Pour vérifier l'existence de cette corrélation, nous avons effectué le test du Chi-deux avec le logiciel SPSS.

Hypothèses :

Hypothèse 1 : ce sont les étudiants qui ont apprécié la démarche de Maurice Laurent qui ont fait le plus de progrès.

Hypothèse nulle : il n'y a pas de lien entre le fait d'avoir apprécié la démarche et les progrès réalisés.

Pour vérifier l'existence de cette corrélation, nous avons effectué le test du Chi-deux avec le logiciel SPSS. Si l'hypothèse nulle est vraie, on s'attend à ce qu'il y ait le même nombre d'étudiants qui ont fait des progrès et qui ont aimé la démarche, que d'étudiants qui ont fait des progrès mais qui n'ont pas aimé la démarche.

Choix des variables :

- ***Les progrès réalisés par les étudiants***

Nous avons utilisé les réponses à la question 8 du questionnaire pour dégager 2 variables nominales :

1) Ceux qui ont peu progressé (Echelle 2 et 3)
2) Ceux qui ont progressé (Echelle 4 et 5)

- ***L'adhésion à la démarche de Maurice Laurent***

Nous avons utilisé les réponses à la question 4 du questionnaire et avons dégagé 3 variables nominales :

A) Ceux qui ont particulièrement apprécié la démarche de Maurice Laurent. (Nous avons considéré que ceux qui ont particulièrement apprécié la méthode sont ceux qui ne lui ont trouvé que des qualités.)

B) Ceux qui n'ont pas apprécié la démarche de Maurice Laurent. (Nous avons considéré que ceux qui n'ont pas apprécié la méthode sont ceux qui ne lui ont trouvé que des défauts.)

C) Ceux qui ont un avis mitigé. (Ce sont ceux qui ont trouvé des qualités et des défauts à la démarche de Laurent.)

Récapitulatif des fréquences :

Progression / Méthode	**A**	**B**	**C**	**Total**
1	5	2	6	**13**
2	14	1	5	**20**
Total	**19**	**3**	**11**	

Résultats :

Il semble bien y avoir une corrélation entre les progrès réalisés et l'adhésion à la démarche utilisée, puisque ce sont les étudiants qui ont le plus apprécié la démarche qui ont le plus progressé.

Inversement, les étudiants qui ont le moins apprécié la méthode sont ceux qui ont le sentiment de ne pas avoir suffisamment progressé (aussi bien ceux qui avaient un niveau plus élevé que ceux qui avaient un faible niveau correspondant à celui du cours). L'étudiant qui a le sentiment d'avoir fait le moins de progrès (case 1 de l'échelle de progression) n'a trouvé que des défauts à la méthode : *« […] je ne trouve pas cette méthode très efficace. Après le cours je suis toujours obligée de refaire les exercices pour mieux comprendre » (questionnaire 25).*

Annexe 7 : Questionnaire 2

UTILISATION DU LOGICIEL ORTHODIDACTE

Etudiants de l'Université Stendhal - Grenoble 3, inscrits au cours d'orthographe et de grammaire

Nom : Prénom :

Inscrit en (année et discipline) :

- **Utilisation du logiciel**

1) Avez-vous déjà utilisé le logiciel Orthodidacte ?

□ oui □ non

Si non, pourquoi ?

……
……

Si oui, à quelle fréquence l'utilisez-vous ?

□ 1 fois par semaine ou plus
□ 1 ou 2 fois par mois
□ je n'ai testé le logiciel qu'1 fois

2) Si vous avez utilisé plusieurs fois le logiciel, classez la fréquence d'utilisation des différentes activités proposées entre 1 et5 (le choix 1 étant l'activité que vous pratiquez <u>le plus</u>). Veuillez rayer celle(s) que vous ne pratiquez pas :

□ Le test d'auto-évaluation
□ Le parcours personnalisé
□ Les exercices
□ Les cours
□ Les émissions Orthotélé

- **Les activités du logiciel**

Le test d'auto-évaluation

3) Quel niveau le logiciel vous a-t-il attribué après le test d'évaluation ? ……..

4) Trouvez-vous que ce résultat correspond au niveau que vous pensiez avoir ?

- ☐ oui
- ☐ non, il indique un niveau plus fort
- ☐ non, il indique un niveau plus faible

5) Dans le détail des résultats, le test révèle-t-il les points d'orthographe qui vous posent problème en général ?

- ☐ oui
- ☐ non, pourquoi ?

……
……

Commentaires sur le test d'auto-évaluation :
……
……
……
……

Le parcours personnalisé

6) Utilisez-vous le parcours personnalisé ?

- ☐ oui,
- ☐ non, pourquoi ?

……
……..

Commentaires sur le parcours personnalisé :
……
……
……
……

Les émissions Orthotélé

7) Avez-vous déjà regardé une émission Orthotélé ?

- ☐ oui,
- ☐ non, pourquoi ?……
  ……..

8) Trouvez-vous ces émissions :

inutiles	peu utiles	plutôt utiles	très utiles

Commentaires sur les émissions Orthotélé :
……
……
……
……

Les cours

9) Que pensez-vous des cours ?

inadaptés	peu adaptés	plutôt adaptés	très adaptés

Commentaires sur les cours :
……
……
……
……

Le type d'exercices :

10) Que pensez-vous du type d'exercices proposé ?

Les phrases à trous :

inutiles	peu utiles	plutôt utiles	très utiles

Les QCM :

inutiles	peu utiles	plutôt utiles	très utiles

Les carrés de mots :

inutiles	peu utiles	plutôt utiles	très utiles

Commentaires sur le type d'exercices :
……
……
……
……

- Progression

11) Avez-vous repassé un test d'évaluation après vous être entraîné(e) ?

- ☐ oui
- ☐ non

Si oui, le niveau attribué par le logiciel a-t-il été :

- ☐ meilleur (indiquez le niveau) : ……
- ☐ moins bon (indiquez le niveau) : …….
- ☐ identique

12) Y a-t-il des points d'orthographe sur lesquels vous avez progressé :

- ☐ oui. Lesquels ? ……..……
  ..……
- ☐ non

13) Quelle place accorderiez-vous à ce logiciel dans votre parcours universitaire :

- ☐ Une aide complémentaire des cours de remise à niveau de l'université
- ☐ Une aide qui pourrait suffire à vos besoins
- ☐ Le logiciel ne m'aide pas. Pourquoi :..……..……

14) Autres remarques :

……
……
……
……
……

Je vous remercie de l'attention que vous avez portée à ce questionnaire !

Annexe 8 : Recueil de données, questionnaire 2

Légende :

Question 1 : Fréquence d'utilisation

0 : non réponse

1 : 1 fois par semaine

2 : 1 ou 2 fois par mois

3 : je n'ai testé le logiciel qu'une fois

Question 2 : Classement des activités

1 : test d'auto-évaluation

2 : parcours personnalisé

3 : exercices

4 : cours

5 : émissions

Question 3 : Niveau attribué par le logiciel

0 : non réponse

1 : débutant

2 : intermédiaire

3 : avancé

Question 4 : Adéquation entre niveau estimé et niveau attribué

0 : non réponse

1 : oui

2 : niveau plus fort

3: niveau plus faible

Questions 8 à 10 :

0 : non réponse

1 : inutiles ou inadaptés

2 : peu utiles ou peu adaptés

3 : plutôt utiles ou plutôt adaptés

4 : très utiles ou très adaptés

Question 11 : nouveau niveau

0 : non réponse

1 : identique

2 : meilleur

3 : moins bon

Question 13 : place du logiciel

0 : non réponse

1 : aide complémentaire

2 : aide suffisante

4 : aucune aide

Filière	Q1	Q1-2	Q2: 1	Q2: 2	Q2: 3	Q2: 4	Q2: 5	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	trous	QCM	Carrés	Q11	Q11-2	Q12	Q13
NR	oui	3	2	3	4	5	1	3	1	oui	oui	oui	3	3	4	4	4	non	0	oui	1
1 SCL	oui	3	2	1	4	3	0	0	3	oui	oui	non	0	3	3	3	3	oui	2	oui	2
2 SCL	oui	1	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	3	3	4	2	1	0	1	1	oui	oui	non	2	3	3	3	2	oui	2	oui	0
1 SCL	oui	3	1	4	3	2	5	1	1	oui	oui	oui	2	3	4	4	0	NR	0	NR	0
NR	oui	3	1	3	4	2	5	1	1	oui	oui	non	0	3	3	3	3	non	0	NR	1
1 SCL	oui	3	2	4	3	1	5	1	1	oui	oui	non	0	3	2	3	3	non	0	oui	1
1 SCL	oui	3	3	2	4	1	5	1	1	oui	oui	non	2	3	4	4	1	oui	1	non	1
1 SCL	oui	3	3	4	1	2	0	0	1	oui	oui	non	0	3	4	4	4	oui	2	oui	1
1 SCL	oui	1	1	0	0	0	0	0	1	oui	non	non	0	0	0	0	0	non	0	NR	3
2 SCL	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	1	0	0	0	0	0	0	1	oui	oui	non	0	4	3	3	3	non	0	NR	1
1 SCL	oui	3	4	3	1	2	0	0	1	oui	oui	non	0	4	4	4	4	oui	2	oui	1
1 SCL	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	3	1	2	3	4	0	0	1	oui	oui	non	0	3	3	3	3	oui	2	oui	2
1 SCL	oui	3	1	3	4	2	0	0	1	oui	non	non	0	3	3	3	2	oui	1	oui	2
1 SCL	oui	3	3	2	1	4	0	3	1	oui	oui	oui	2	3	4	4	4	oui	1	oui	1
NR	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	3	2	4	5	1	0	3	1	oui	oui	non	0	3	3	3	3	non	0	oui	2
2 LLCE	oui	3	3	4	1	2	0	0	1	oui	oui	non	0	3	4	4	4	non	0	oui	1
2 LEA	oui	3	4	3	1	0	0	0	3	non	oui	non	0	4	4	4	1	oui	2	oui	1
1 SCL	oui	3	4	3	1	2	5	2	3	oui	oui	non	0	3	3	3	2	non	0	oui	1
1 SCL	oui	3	2	3	4	1	0	2	3	oui	oui	non	0	3	3	4	2	oui	1	oui	2
1 SCL	oui	3	3	1	2	0	0	2	3	oui	oui	non	0	3	4	4	2	oui	1	oui	1
NR	oui	1	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	non	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
NR	oui	1	0	0	0	0	0	0	0	oui	oui	non	0	3	3	3	3	non	0	non	1
1 SCL	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	3	3	2	1	4	5	2	1	oui	oui	oui	2	3	4	4	2	oui	1	oui	1
NR	non	0	0	0	0	0	0	0	0	NR	NR	NR	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
NR	oui	3	3	2	1	0	0	0	3	oui	oui	non	0	0	4	3	1	non	0	NR	2
2 SCL	oui	1	0	0	0	0	0	0	3	non	non	non	0	3	3	3	3	NR	0	NR	0
1 SCL	oui	3	1	2	3	4	0	0	2	oui	oui	non	0	3	3	4	0	non	0	NR	0
1 SCL	oui	1	0	0	0	0	0	0	3	oui	non	non	0	0	0	0	0	NR	0	NR	0
2 Lettres	oui	1	0	0	0	0	0	0	3	oui	non	non	0	2	2	2	0	oui	3	oui	1

Annexe 9 : Exemple de rapport détaillé

Bilan de l'évaluation du mardi 15 novembre 2011, étudiant X

Université Stendhal - LIDILEM Orthodidacte.com

Bilan de l'évaluation du mardi 15 novembre 2011

Chloe

Le mardi 15 novembre 2011 à 14 h 10, vous avez passé une **évaluation** pour mesurer votre niveau en orthographe de la langue française sur la plateforme Internet **Orthodidacte.com**.

L'évaluation détermine vos points forts et vos points faibles et estime votre niveau en orthographe sur les thèmes contenus dans le coffret *Étudiant standard*.

L'évaluation vous attribue une note sur 20 ainsi qu'un niveau correspondant.

Note sur 20	Niveau
0 – 4,99	Débutant
5 – 9,99	Intermédiaire
10 – 14,99	Avancé
15 – 20	Expert

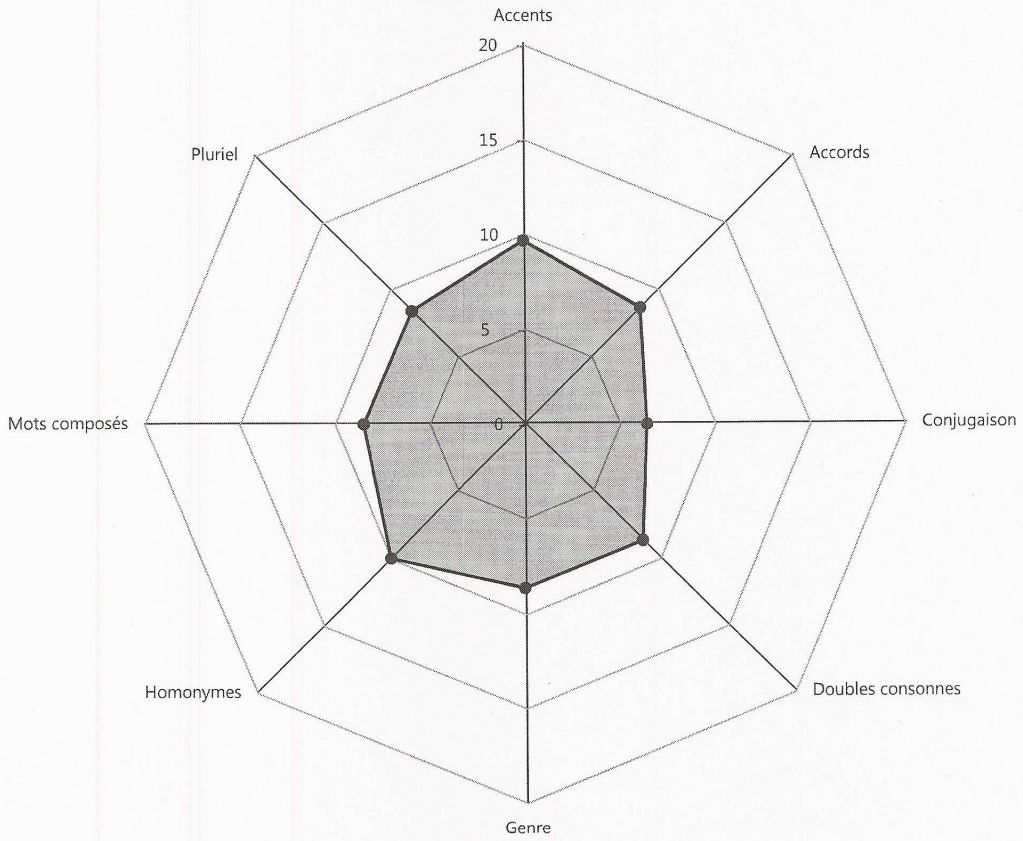
Correspondance entre la note et le niveau.

Résultats

Nom :
Prénom :

Votre note : 8,61/20
Votre niveau : Intermédiaire

Résultats détaillés

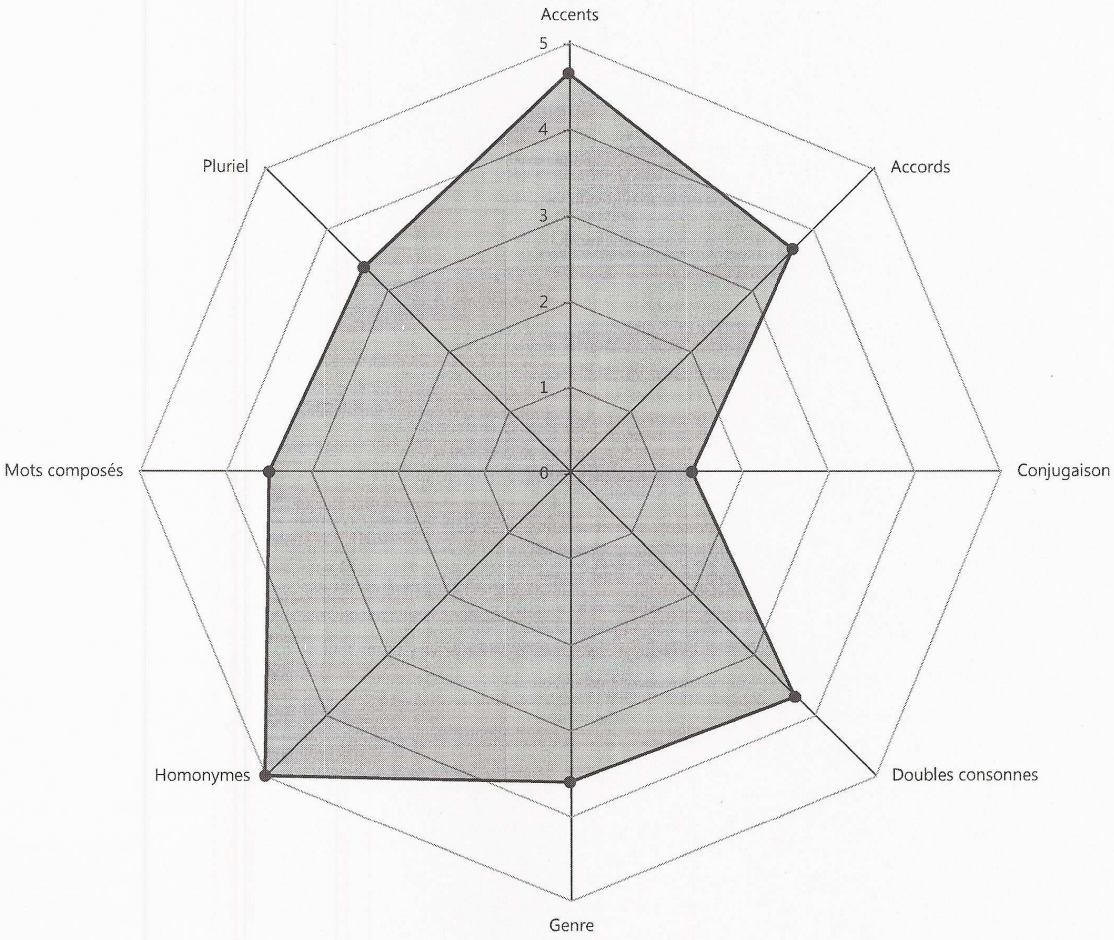


Vos notes détaillées par catégorie

Catégorie	Note sur 20
Accents	9,64
Accords	8,67
Conjugaison	6,41
Doubles consonnes	8,69
Genre	8,61
Homonymes	10
Mots composés	8,48
Pluriel	8,37

Zeugmo – Société par actions simplifiée au capital de 20 000 € – SIREN 514 567 296 R.C.S. Grenoble – N° T.V.A. FR 56514567296
3, chemin du Pré-Carré – 38240 Meylan – France

Zoom sur votre niveau Intermédiaire



Vous avez atteint le niveau **Intermédiaire** et vous avez obtenu une note de **8,61/20**. Vous trouverez ci-dessous les catégories réparties selon les difficultés que vous avez rencontrées pendant l'évaluation. Votre parcours personnalisé vous fera travailler en priorité ces catégories.

Catégorie à travailler	Catégorie à consolider	Catégorie à entretenir
Conjugaison (6,41)	Accords (8,67)	Accents (9,64)
	Doubles consonnes (8,69)	Homonymes (10)
	Genre (8,61)	
	Mots composés (8,48)	
	Pluriel (8,37)	

Zeugmo – Société par actions simplifiée au capital de 20 000 € – SIREN 514 567 296 R.C.S. Grenoble – N° T.V.A. FR 56514567296
3, chemin du Pré-Carré – 38240 Meylan – France

Annexe 10 : Analyse de corrélations n°2

L'impact de l'inadéquation entre le niveau estimé et le niveau attribué lors du test d'auto-évaluation

Hypothèse 1 : *le fait que les étudiants aient obtenu au test d'auto-évaluation un score (niveau ou note) inférieur au niveau qu'ils pensaient avoir, a eu une influence négative sur l'utilisation du logiciel.*

Hypothèse nulle : *il n'y a pas de lien entre l'utilisation du logiciel et le fait d'avoir obtenu un score inférieur au niveau estimé.*

Démarche :

Pour vérifier l'hypothèse nulle, nous avons utilisé le test du Chi-deux avec le logiciel SPSS.
Si l'hypothèse nulle est vraie, nous nous attendons à ce que le nombre d'étudiants qui ont obtenu un niveau plus faible que celui qu'ils pensaient avoir soient aussi nombreux à avoir continué à utiliser le logiciel qu'à avoir arrêté.

Choix des variables :

- ***L'adéquation entre le niveau ou le score attribué par le logiciel et le niveau estimé***

Nous avons utilisé les réponses à la question 4 du questionnaire pour dégager 2 variables nominales :

1) Oui (adéquation entre niveau attribué et niveau estimé)
2) Non (niveau plus faible ou niveau plus fort)

- ***La fréquence d'utilisation du logiciel***

Nous avons utilisé les réponses à la question 1 du questionnaire et avons dégagé 2 variables nominales :

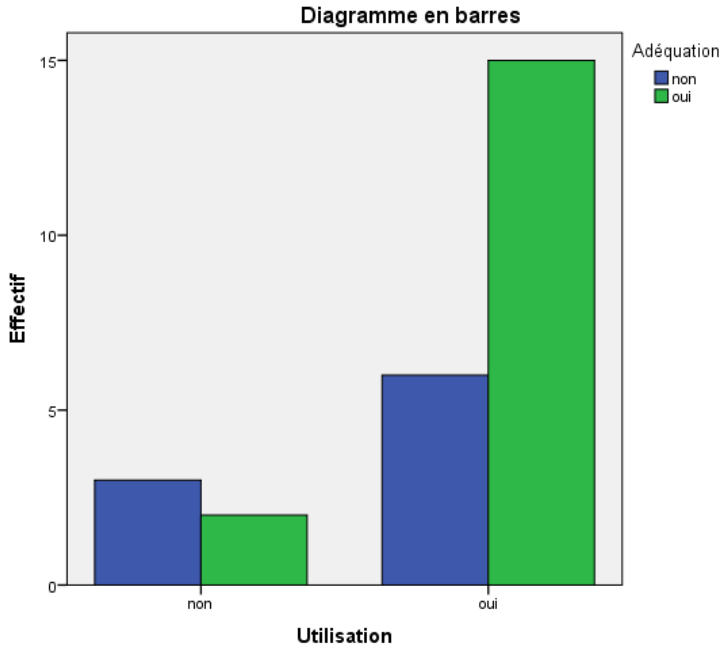
A) Oui : ceux qui ont utilisé régulièrement le logiciel (1 ou 2 fois par mois)
B) Non : ceux qui n'ont pas continué à utiliser le logiciel (n'ont testé le logiciel qu'une fois, pour le test d'auto-évaluation)

Récapitulatif des fréquences :

Adéquation / Utilisation	A	B	Total
1	14	2	**16**
2	7	3	**10**
Total	**21**	**5**	**26**

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	1,762[a]	1	,184		
Correction pour la continuité[b]	,647	1	,421		
Rapport de vraisemblance	1,684	1	,194		
Test exact de Fisher				,302	,208
Nombre d'observations valides	26				



Test r en Z de Fisher : (analyse / corrélation / test Z de corrélation)

Coefficient de corrélation
Corrélation théorique = 0

	Corrélation	Nombre	z	p	95% Inf.	95% Sup.
Adéquation.2, Fréquence.2	,260	26	1,278	,2012	-,141	,588

La corrélation est positive, ce qui signifie que les étudiants ont eu plutôt tendance à utiliser davantage le logiciel lorsque le score attribué lors du test d'auto-évaluation était en adéquation avec le niveau qu'ils pensaient avoir.

En revanche le test de Fisher montre que nous ne pouvons pas généraliser cette tendance car ce résultat n'est pas suffisamment significatif ($p > 0,0001$).

Annexe 11 : Analyse de corrélations n°3

L'impact d'un faible résultat obtenu lors du test d'auto-évaluation caractérisé par une note en dessous de la moyenne

Nous avons alors cherché à savoir si ce n'était pas plutôt la nature du résultat obtenu qui avait eu un impact sur l'utilisation du logiciel.
Nous avons donc testé la corrélation entre l'utilisation du logiciel et l'obtention d'un faible score lors du 1er test d'auto-évaluation :

Hypothèse 2 : *ce sont les étudiants qui ont obtenu les résultats les plus bas (note en dessous de la moyenne ou appréciation personnelle du type « mauvais », « le plus bas ») lors du test d'auto-évaluation, même s'ils avaient conscience de leur niveau, qui n'ont pas continué à utiliser le logiciel.*

Hypothèse nulle : *il n'y a pas de lien entre l'utilisation du logiciel et le fait d'avoir obtenu un mauvais résultat lors du test d'auto-évaluation.*

Démarche :
Pour vérifier l'hypothèse nulle, nous avons utilisé le test du Chi-deux avec le logiciel SPSS.
Si l'hypothèse nulle est vraie, nous nous attendons à ce que les étudiants qui ont obtenu un niveau très faible soient aussi nombreux à avoir continué à utiliser le logiciel qu'à avoir arrêté.

Choix des variables :

- ***Le fait d'avoir obtenu un faible résultat***

Nous avons utilisé les réponses à la question 3 du questionnaire pour dégager 2 variables nominales :

1) Oui : faible résultat (Note inférieure à la moyenne, appréciation personnelle dévalorisante)
2) Non : bon résultat (Note supérieure à la moyenne, niveau intermédiaire et avancé)

- ***La fréquence d'utilisation du logiciel***

Nous avons utilisé les réponses à la question 1 du questionnaire et avons dégagé 2 variables nominales :

A) Oui : ceux qui ont utilisé régulièrement le logiciel (1 ou 2 fois par mois)

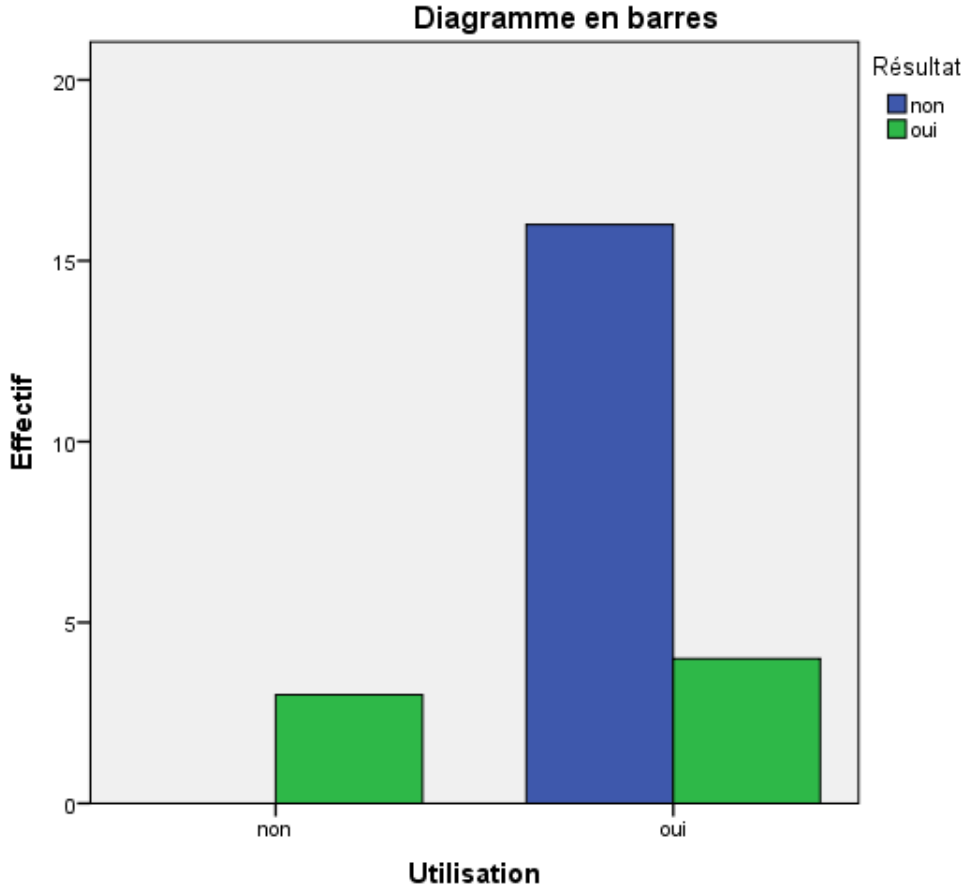
B) Non : ceux qui n'ont pas continué à utiliser le logiciel (n'ont testé le logiciel qu'une fois, pour le test d'auto-évaluation)

Récapitulatif des fréquences :

Tableau croisé Utilisation * Résultat

Effectif

		Résultat		Total
		non	oui	
Utilisation	non	0	3	3
	oui	16	4	20
Total		16	7	23



Test r en Z de Fisher : (analyse / corrélation / test Z de corrélation)

Coefficient de corrélation
Corrélation théorique = 0

	Corrélation	Nombre	z	p	95% Inf.	95% Sup.
Mauvaise note.2, Fréquence.2	-,586	23	-3,000	,0027	-,804	-,228

La corrélation est négative : plus les étudiants ont obtenu un score inférieur à la moyenne (ou le sentiment d'avoir échoué au test) et moins ils ont continué à utiliser le logiciel.
Ici encore, cette tendance n'est pas généralisable ($p > 0,0001$).

Résumé

Le développement des formations de remises à niveau en grammaire et en orthographe à l'université et d'outils comme les logiciels d'auto-apprentissage de l'orthographe montrent que les difficultés dans la maitrise de la langue sont une réalité, chez les étudiants de première année. Ce public de jeunes adultes a pris conscience que ses lacunes en situation de production écrite le pénalisent et souhaite y remédier. L'analyse statistique de 82 textes produits par des étudiants entrant à l'Université dans la filière sciences du langage a permis de dresser un portrait précis des difficultés des étudiants de première année de licence de Sciences du langage.

Faisant suite à cette étude, cette recherche présente des pistes didactiques adaptées qui permettent aux étudiants de devenir des acteurs du ré-apprentissage de leur langue. En rompant avec une attitude passive, ces pistes de réflexion s'inscrivent dans une démarche qui utilise la multimodalité et cherche à restaurer le dialogue intérieur en développant les capacités métalinguistiques pour que les acquis puissent s'inscrire dans la durée.

L'analyse de deux enquêtes portant sur une démarche particulière (méthode Maurice Laurent) et sur un logiciel d'auto-apprentissage de l'orthographe mis à la disposition des étudiants (logiciel Orthodidacte) a servi de point de départ aux propositions didactiques finales.

Mots clé

- Démarche inductive
- Formation pour adultes
- Français écrit
- Niveau d'orthographe des étudiants
- Didactique de l'orthographe

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document à scanner après signature
et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : BLONDEL PRENOM : CAROLE

DATE : 05/10/2012

Mise à jour avril 2012