



HAL
open science

GrammOrtho, logiciel d'auto-apprentissage ou vers une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale : recherche auprès d'une utilisatrice non francophone

Johanna Rodriguez

► To cite this version:

Johanna Rodriguez. GrammOrtho, logiciel d'auto-apprentissage ou vers une meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale : recherche auprès d'une utilisatrice non francophone. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01647232

HAL Id: dumas-01647232

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01647232>

Submitted on 24 Nov 2017

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.



***GrammOrtho*, logiciel d'autoapprentissage ou vers une
meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale :
recherche auprès d'une utilisatrice non francophone**

**RODRIGUEZ
Johanna**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR Lettres, Langues, Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Formation de Formateurs en Français Écrit, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017



***GrammOrtho*, logiciel d'autoapprentissage ou vers une
meilleure maîtrise de l'orthographe grammaticale :
recherche auprès d'une utilisatrice non francophone**

**RODRIGUEZ
Johanna**

Sous la direction de Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR Lettres, Langues, Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et français langue étrangère
Section Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Formation de Formateurs en Français Écrit, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

Je remercie du fond du cœur ma directrice de mémoire Françoise Boch, qui m'a accompagnée tout au long de ce projet. Ses recommandations et son soutien se sont avérés d'une grande aide. Je souhaite à tout étudiant de rencontrer un jour une enseignante comme elle.

Mes pensées s'adressent également à Madame K. qui a fait preuve d'une motivation et d'une persévérance exemplaires durant les six mois de formation.

Mes camarades du master 2 3FE m'ont apporté de grands moments de joie. La solidarité exercée au sein de la promotion restera un très beau souvenir. Merci à :

- Frédérique, qui a su m'apporter la lumière dans de sombres périodes. Je n'oublierai pas nos échanges joyeux et réconfortants.
- Safia, pour sa bienveillance, son écoute et sa joie de vivre qui ont illuminé cette année. Je garderai en mémoire nos pauses communes au cours desquelles nous nous évadions quelques minutes pour revenir inexorablement nous asseoir sur les chaises de la bibliothèque.
- Caroline, pour son humour naturel et sa bonne humeur.
- Émile, pour le calme olympien dont il a fait preuve et pour avoir ainsi apaisé nos tempéraments stressés.

Merci à Floriane pour cette après-midi divertissante du 22 juillet 2017.

Enfin, je tiens à remercier mes parents et ma sœur pour l'aide qu'ils m'ont apportée durant cette année universitaire mémorable.

DÉCLARATION

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 : RODRIGUEZ

PRENOM : Johanna

DATE : 21 juin 2017

SIGNATURE :

Sommaire

Introduction	6
Partie 1 - Le stage, genèse d'une entrée dans la formation d'adultes	9
CHAPITRE 1. VOYAGE AU CENTRE DU STAGE	10
1. LES CONDITIONS DE RÉALISATION DU STAGE	10
2. L'APPRENANTE, PILIER DU STAGE	11
CHAPITRE 2. UNE COMMANDE CENTRÉE SUR L'INDIVIDU.....	13
1. DÉVELOPPER SES COMPÉTENCES ORTHOGRAPHIQUES, PRINCIPAL OBJECTIF À L'ÉCRIT	13
2. LE FRANÇAIS ORAL : SOURCE D'INTÉRÊT ET DE MOTIVATION.....	13
Partie 2 - Orthographe, dispositif GrammOrtho et démarche inductive : quelles théories ?	15
CHAPITRE 3. L'ORTHOGRAPHE.....	16
1. QU'EST-CE QUE L'ORTHOGRAPHE ?	16
2. L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE ET SES DIMENSIONS	17
3. L'ORTHOGRAPHE AVEC UN PUBLIC NON-FRANCOPHONE	20
CHAPITRE 4. GRAMMORTHO, LOGICIEL D'APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE.....	22
1. À LA DÉCOUVERTE DU LOGICIEL	22
2. LES TROIS PREMIERS MODULES	25
3. LA HIÉRARCHIE RÉGISSANT LES MODULES	36
CHAPITRE 5. LA DÉMARCHE INDUCTIVE VERSUS DÉDUCTIVE	40
1. LES EXPLICATIONS OU L'UTOPIE PÉDAGOGIQUE.....	40
2. L'EXPÉRIENCE DU « FAIRE »	41
3. LES PRISES DE CONSCIENCE, POUMONS DE LA DÉMARCHE INDUCTIVE.....	43
Partie 3 - De la préparation du projet jusqu'à sa réalisation : quelle méthodologie utilisée ?	44
CHAPITRE 6. UNE PRÉENQUÊTE POUR ANTICIPER LA PRATIQUE DES MODULES	45
1. UN ATELIER D'ÉCRITURE POUR ENCOURAGER LA RÉDACTION.....	45
2. ANALYSE DU TEXTE DIAGNOSTIQUE : QUELS CRITÈRES ?.....	46
3. LE CHOIX DE L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE	46
CHAPITRE 7. LES MODULES, UNE EXPÉRIENCE ENRICHISSANTE.....	48
1. EN ROUTE VERS LES MODULES	48
2. TRAITEMENT DES RÉSULTATS	49
CHAPITRE 8. RETOUR DE L'APPRENANTE SUR L'UTILISATION DES MODULES.....	51
1. ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	51
2. MÉTHODE D'ANALYSE DU DISCOURS RECUEILLI LORS DE L'ENTRETIEN.....	52

3. LAMBEAUX LINGUISTIQUES RÉVÉLATEURS D'ATTITUDES	54
Partie 4 - Dissection de la mise en œuvre du dispositif : résultats et analyse	56
CHAPITRE 9. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DE L'APPRENANTE ET PRISES DE CONSCIENCE.....	57
1. ÉTAT DES LIEUX DES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DE L'APPRENANTE EN FRANÇAIS	57
2. PRISES DE CONSCIENCE : EXEMPLES ET ANALYSE.....	61
CHAPITRE 10. LE RÔLE ESSENTIEL DES CATÉGORIES DE MOTS DANS L'APPRENTISSAGE DE	
L'ORTHOGRAPHE	64
1. MODULE 2 : LES PRINCIPALES DIFFICULTÉS	64
2. DES CONFUSIONS CONCERNANT LES CATÉGORIES DE MOTS	66
CHAPITRE 11. LE PRÉSENT DE L'INDICATIF, REDOUTABLE OBJECTIF DU MODULE 3	73
1. ACTIVITÉ 3	73
2. ACTIVITÉ 4.....	74
3. ACTIVITÉ 7.....	75
4. ACTIVITÉ 5, UN BLOCAGE NÉCESSITANT UNE EXPLICATION	76
CHAPITRE 12. ANALYSE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF.....	78
1. LES INDICATEURS.....	78
2. ATTITUDES, TRANSPHONIE ET MONOPHONIE : QUE DIRE GRÂCE À L'ENTRETIEN ?.....	82
3. LES PRONOMS PERSONNELS, RÉVÉLATEURS DE DIFFÉRENTES VOIX DANS LE DISCOURS	86
Partie 5 - Limites et pistes d'amélioration du logiciel : bilan de l'expérience.....	89
CHAPITRE 13. FIN DE L'EXPÉRIENCE : QUEL BILAN ?	90
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Abréviations et sigles utilisés	97
Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99
Table des matières	127

Introduction¹

Notre recherche porte sur l'orthographe, un sujet auquel nous sommes particulièrement attachée. La langue française est victime d'une orthographe jugée complexe en raison de son manque de correspondance entre sa graphie et sa phonologie (Fayol & Jaffré, 2008). Des études telles que PISA² (2003, 2006, 2009, 2012) rapportent que le niveau en orthographe baisse considérablement. Les nombreux débats liés à la réforme orthographique de 1990 témoignent d'un sujet sensible, peut-être en raison d'une sacralisation de la langue française (cf. par exemple Glottopol, n°19, 2012).

Le stage effectué dans le cadre du parcours de master 2 « Formation de Formateurs en Français Écrit » nous permet d'alimenter notre recherche. D'un point de vue professionnel, notre cursus universitaire nous oriente fortement vers un public adulte, ce qui explique notre volonté d'effectuer de la formation auprès d'une apprenante entrant dans cette catégorie d'âge.

Notre stage ne se déroule pas dans un environnement délimité par un organisme d'accueil. Nous intervenons auprès d'une adulte de 38 ans d'origine italo-marocaine. Le caractère non francophone de l'apprenante nous permet d'entrer dans le domaine de la formation en langues étrangères et ainsi d'élargir notre expérience d'enseignement du français.

Les missions qui nous incombent, d'ordre pédagogique, sont doubles. Nous intervenons pour aider l'apprenante à progresser en français écrit et oral, deux sous-ensembles de la compétence langagière (Dabène, 1985).

Notre objectif de recherche est de tester le dispositif d'autoapprentissage *GrammOrtho*³ auprès de l'apprenante. Ce dispositif a été créé en 2016⁴ par Christiane et Maurice Laurent et est destiné à des apprenants qui souhaitent progresser en orthographe et grammaire. Il est destiné, de manière secondaire, aux enseignants désireux de prendre en main l'outil présentiel de *La grammaire en couleurs*, dont les principes se retrouvent dans les modules *GrammOrtho*. « LA GRAMMAIRE EN COULEURS est une approche

¹ Nous avons choisi d'appliquer les rectifications orthographiques issues de la réforme de 1990.

² En anglais : *Program for International Student Assessment* ; en français : *Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves*.

³ Cf. <https://www.uneducationpourdemain.org/grammortho/>

⁴ La création n'est pas terminée : 10 modules sont prévus et les quatre premiers ont été réalisés.

pédagogique inductive et constructiviste appliquée à l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe grammaticale » (Laurent, 2016b, p. 1).

En tant que future formatrice, nous considérons qu'il est important de nous interroger sur l'apprentissage et non pas uniquement sur l'enseignement. Nous pensons que mieux comprendre les mécanismes qui se mettent en place lorsqu'un individu apprend à orthographier permettra un enseignement davantage efficace auprès des apprenants. C'est pour cette raison que nous nous attacherons à constituer un carnet de bord durant les séances (cf. Annexe 7, p. 119), qui nous permettra de récolter des informations liées à la découverte des modules par l'apprenante. Il pourra s'agir de relever par exemple des éventuelles prises de conscience verbalisées.

En raison de programmes particulièrement chargés et du caractère chronophage de *La grammaire en couleurs*, Maurice Laurent est face à de réelles attentes de la part des enseignants, dont on peut penser qu'ils souhaitent utiliser cette méthode dans une logique de contraintes temporelles.

L'application numérique de *La grammaire en couleurs* peut certes pallier la problématique du manque de temps en classe. Cependant, il reste la question non négligeable de la construction collective des savoirs et de l'appropriation par le corps. Ces deux dimensions intrinsèques de *La grammaire en couleurs* n'existent pas à distance, l'apprenant étant seul face à l'écran d'ordinateur. C'est pourtant cette interaction dans le groupe et cette multimodalité qui constituent un des atouts majeurs de *La grammaire en couleurs*. Il est ainsi légitime de se demander si l'apprenant s'y retrouve avec cette manière de procéder, en totale autonomie et sans aucune interaction avec un quelconque pair.

Nous utilisons le dispositif *GrammOrtho* auprès de l'apprenante et faisons l'hypothèse qu'il l'aidera à progresser en français écrit, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe grammaticale.

Après l'élaboration d'un texte diagnostique visant à cerner les acquis et difficultés de l'apprenante, nous mettrons en place la pratique des exercices sur l'ensemble des 3 modules faisant partie du logiciel pour, en fin de parcours, effectuer un entretien semi-directif visant à connaître le ressenti de l'apprenante sur l'utilisation des modules. Cette méthodologie de travail nous aidera à répondre à l'interrogation suivante : **en quoi les modules 2 et 3 du logiciel d'autoapprentissage *GrammOrtho*, intitulés *Catégories de mots* et *Présent de l'indicatif*, permettent-ils des prises de conscience, pour une**

apprenante adulte, qui favorisent la maîtrise de l'orthographe grammaticale ? À travers cette question, nous avons choisi d'éclairer la problématique relative à l'efficacité de *GrammOrtho* sur des apprenants en autonomie.

Nous effectuerons dans un premier temps une présentation du terrain de stage, de la commande ainsi que des attentes pédagogiques de l'apprenante. Cette présentation permettra de comprendre les circonstances ayant abouti aux prémices de notre recherche. Dans un second temps, nous entrerons dans le cœur du sujet à travers un parcours comprenant un état des lieux théorique de l'orthographe, une description fine du dispositif d'apprentissage en autonomie ainsi qu'une présentation de la démarche inductive. Ensuite, nous aborderons les points méthodologiques qui nous ont guidée tout au long de notre recherche et qui nous ont permis d'organiser le fil conducteur de notre pensée. Cette partie permettra au lecteur de comprendre quelles méthodes de travail ont été choisies et dans quel but. Puis, nous nous attacherons à analyser le processus de formation utilisé en stage, à savoir le texte diagnostique comme préenquête, les résultats obtenus aux modules 2 et 3 ainsi que l'entretien semi-directif. Nous terminerons par un bilan qui abordera les points suivants : limites du dispositif et changements éventuellement envisageables au sein de l'application *GrammOrtho*.

Partie 1

-

Le stage, genèse d'une entrée dans la formation d'adultes

Chapitre 1. Voyage au centre du stage

Notre étude commencera par une présentation du stage au cours de laquelle le public, les aspects formels et le dispositif seront décrits. Une fois ces éléments présentés, nous introduirons le portrait de l'apprenante.

1. Les conditions de réalisation du stage

Le master 2 professionnel Didactique des langues, parcours « Formation de Formateurs en Français Écrit » offre l'opportunité d'effectuer un stage : nous verrons dans quelles conditions il est réalisé et de quels objectifs il est porteur.

1.1. Le parcours 3FE, une orientation vers un public adulte

Notre cursus nous conduit à exercer de la formation dans le domaine du français écrit auprès d'adultes. Plusieurs types d'interventions sont envisageables, comme par exemple l'alphabétisation ou encore la remise à niveau en français. Le public est tout aussi varié, avec la possibilité d'intervenir auprès d'adultes en reprise d'études, d'étudiants ou d'employés en entreprise.

Le public adulte possède à nos yeux deux particularités à prendre en compte pour le bon déroulement de notre stage : les contraintes de la vie quotidienne spécifiques aux adultes ainsi qu'une dimension psychoaffective importante. Il ne faut pas oublier que nous sommes face à des adultes qui peuvent avoir une profession en dehors de leurs études et qui ont nécessairement des contraintes personnelles, familiales et professionnelles. De plus, le vécu des apprenants avec le système de l'enseignement peut être positif comme marqué par des traumatismes d'apprentissage : il est donc particulièrement important de traiter les aspects psychoaffectifs de l'apprentissage avec notre public.

1.2. Dimensions concrètes du stage

Le parcours 3FE implique d'effectuer un stage d'une durée de 96 heures réparties sur une période allant de quatre à six mois. Un minimum de 48 heures d'enseignement est exigé. Étant donné que nous apprenons davantage en pratiquant qu'en observant, nous avons décidé de consacrer 60 heures d'enseignement et 36 heures d'observation. La partie enseignement du stage se déroule du 16 février au 15 juin 2017.

Arrêtons-nous à présent sur les conditions matérielles et humaines nécessaires au stage. Les séances de français ont toutes lieu à la bibliothèque *Lettres et Arts du spectacle*

du bâtiment Stendhal. L'apprenante et moi-même bénéficions d'une salle informatique que nous réservons à l'avance chaque semaine. Celle-ci nous permet de parler librement sans risque de gêner d'autres étudiants. Le logiciel sur lequel nous travaillons est accessible grâce à internet, que nous avons à notre disposition.

1.3. Quel dispositif au cœur du stage ?

Le dispositif sur lequel nous travaillons est celui de *La grammaire en couleurs* de Maurice Laurent sous son format numérique par le biais de l'application *GrammOrtho*. La version originale de cette application est destinée à un public scolaire âgé de 8 à 15 ans. Notre recherche a pour objectif de tester une adaptation des modules déjà existants, pour un public adulte.

GrammOrtho est une plateforme d'apprentissage en autonomie dont l'objectif principal est de pouvoir manipuler l'ensemble de l'orthographe grammaticale via des exercices très divers. Ces derniers sont proposés dans un ordre progressif de difficultés de sorte que l'apprenant puisse progresser à son rythme. Travailler de manière régulière nous semble être l'une des clés de réussite afin d'améliorer la maîtrise de son orthographe.

Ce dispositif d'apprentissage en autonomie sera exploité afin de permettre à l'apprenante de répondre à ses attentes, en termes de français écrit et oral, tout en lui proposant une démarche pédagogique spécifique.

2. L'apprenante, pilier du stage

L'apprenante avec qui nous travaillons constitue l'élément central du stage. Il est nécessaire d'entrer en relation avec ses motivations personnelles et professionnelles concernant les cours de français au sein desquels nous intervenons à ses côtés.

2.1. Portrait de l'apprenante

Âgée de 38 ans, elle est née et a vécu au Maroc jusqu'à l'âge de 5 ans. Elle est ensuite allée en Italie, pays dans lequel elle a passé la majorité de sa vie. Elle vit à présent en France depuis cinq ans. Nous sommes face à une apprenante disposant de trois langues : un dialecte marocain et l'italien comme langues maternelles ainsi que le français pour langue seconde.

N'ayant actuellement pas de profession, l'apprenante a la chance de pouvoir s'investir pleinement dans l'apprentissage du français. Elle cherche à progresser autant à l'oral qu'à l'écrit et met tous les moyens en œuvre pour y parvenir.

2.2. Descriptif d'un itinéraire linguistique varié

L'apprenante souhaite améliorer la qualité de son écrit et de son oral en français. Les langues sont un domaine de prédilection pour l'apprenante. Inscrite dans un bain plurilingue depuis son enfance, elle dispose d'une licence en Langues Étrangères Appliquées où l'italien, l'arabe classique et l'espagnol ont été étudiés. Sa motivation pour développer la dimension orale de la langue française est sans limites. Elle souhaite en particulier accéder à un lexique davantage élaboré que celui auquel elle est confrontée au quotidien.

En 2012, l'apprenante a passé une certification par le biais de l'Alliance française qui lui a attribué un niveau A2⁵ en français. Cinq années se sont écoulées depuis, au cours desquelles l'apprenante n'a pu que s'améliorer, vivant en France. Depuis, elle n'a pas réévalué son niveau officiellement.

2.3. Quels projets d'avenir ?

Dès septembre 2017, l'apprenante suivra des cours de français au GRÉTA de Grenoble sur un volume horaires de 75 heures. Ces cours s'inscrivent en vue d'une préparation au Diplôme de Compétence en Langue dans sa version FLE (parcourant les niveaux A2 à C1).

L'apprenante souhaite s'inscrire dans quelques années en master 1 Lettres, Langues, Civilisations Étrangères et Régionales, à l'Université Grenoble Alpes. Pour ce faire, le niveau B2 est exigé en français : les enjeux pour l'apprenante sont donc particulièrement importants. Elle met toutes les chances de son côté en suivant des cours de français supplémentaires à ceux que nous lui donnons en stage. Elle totalise 6 heures de cours de français par semaine : 4 à nos côtés et 2 au sein d'une association. Les cours suivis dans l'association sont davantage centrés sur l'aspect socioculturel du français, à savoir l'histoire de France, sa culture et ses monuments. À l'avenir, elle souhaite enseigner l'italien en France ou dans un quelconque autre pays.

⁵ Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL).

Chapitre 2. Une commande centrée sur l'individu

La commande émane de l'apprenante et est directement liée à ses besoins. Il s'agit de l'aider à progresser en français écrit, notamment par le biais du dispositif d'autoapprentissage *GrammOrtho*.

1. Développer ses compétences orthographiques, principal objectif à l'écrit

L'orthographe est la composante de la langue qui génère le plus de difficultés à l'apprenante. Celle-ci souhaite être en mesure de produire des textes écrits avec une orthographe qui soit la plus maîtrisée possible.

1.1. Un texte diagnostique pour cerner les acquis et les difficultés

Avant de commencer le travail auprès de l'apprenante, il est nécessaire d'obtenir des informations sur ses compétences rédactionnelles. Ces informations, comme nous le verrons ultérieurement, seront obtenues grâce à la rédaction d'un texte (cf. Figure 11, p. 60) qui nous servira de diagnostic et qui nous permettra de comprendre quels sont les éléments constituant des acquis et quels points nécessitent un apprentissage.

1.2. L'application GrammOrtho pour dépasser ses erreurs orthographiques

Afin d'aider l'apprenante à progresser en français écrit, nous avons fait le choix d'utiliser le dispositif *GrammOrtho*. Notre objectif de recherche est de comprendre dans quelle mesure il peut être favorable à la maîtrise de l'orthographe grammaticale. Il nous semble important d'ajouter que sa pratique du logiciel est la première à faire l'objet d'une recherche : nous bénéficions ainsi de retours totalement inédits.

2. Le français oral : source d'intérêt et de motivation

Bien que la modalité orale de la langue française ne constitue pas l'objet de notre recherche, nous choisissons d'en faire une courte présentation car elle fait tout de même partie des missions de notre stage.

L'apprenante est parfaitement en mesure de prendre du recul sur sa production orale en français. Elle souhaite accéder à un langage oral soutenu et est en demande d'un lexique plus riche et plus élaboré, qui lui permette de s'inscrire dans des situations énonciatives variées. L'enjeu pour nous sera de lui apporter ce vocabulaire en veillant à ce qu'il lui permette de s'adapter au mieux à divers types de situations orales.

La principale difficulté rencontrée à l'oral par l'apprenante concerne la discrimination de certains sons. Le son [y]⁶ n'existe pas en italien et pose particulièrement problème à l'apprenante, qui le distingue difficilement du son [ə]. Grâce à des séances au cours desquelles les conversations orales sont centrales, nous invitons l'apprenante à s'exprimer le plus possible de manière à ce qu'elle développe ses compétences.

⁶ Transcription selon les caractères de l'Alphabet Phonétique International.

Partie 2

-

**Orthographe, dispositif *GrammOrtho* et démarche
inductive : quelles théories ?**

Chapitre 3. L'orthographe

L'orthographe constitue une part essentielle de notre recherche puisqu'elle est au cœur du dispositif d'autoapprentissage *GrammOrtho*. La grammaire et la syntaxe sont intrinsèquement liées à l'orthographe. Toutes deux sont proches mais nous les différencions en ce que la grammaire regroupe un ensemble de règles formelles tandis que la syntaxe explicite les relations entre les différentes unités de la phrase. Les modules *GrammOrtho* exploitent justement grammaire et orthographe, comme l'indique leur nom.

Notre hypothèse est qu'une meilleure connaissance de la grammaire aide à la prise des décisions orthographiques. En effet, c'est parce que l'on sait (de manière plus ou moins automatisée) que tel mot est un adjectif qu'on saura l'accorder correctement. Si l'on sait que les adjectifs s'accordent en genre et en nombre avec le nom, alors, dans l'exemple *les petits chats*, *petits* s'accordera en genre et en nombre avec le nom *chats*.

1. *Qu'est-ce que l'orthographe ?*

Selon Fayol & Jaffré (2014), l'orthographe obéit à des exigences variées pouvant être dictées par la structure linguistique et par des contextes sociaux. Nous nous attacherons ici à la dimension linguistique de l'orthographe.

Catach (1995) propose une définition de l'orthographe centrée sur l'aspect linguistique intrinsèque qu'elle véhicule ainsi que sur les différentes composantes de la langue.

L'orthographe, c'est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique propre à cette langue, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de langues (morphologie, syntaxe, lexique) (Catach, 1995, p. 26).

Au cours de notre recherche, nous nous sommes interrogée sur le lien qui existe entre orthographe et langue. La lecture d'une revue de sociolinguistique en ligne nous a permis de nous positionner à ce sujet : « Dans cet ordre d'idées, on relèvera la très fréquente assimilation de l'orthographe à la langue – confusion relevée dans toutes les enquêtes mentionnées au début de ce travail » (Groupe RO, 2012e, p. 80).

À la lumière de l'enquête internationale réalisée en 2009 et 2010 (Groupe RO, 2012e), constatant « une représentation mythique de l'orthographe française souvent vue comme immuable », l'orthographe sera au contraire considérée dans notre étude comme un ensemble de règles se combinant les unes avec les autres et par conséquent comme mobile. L'objectif pour nous est de garder à l'esprit que l'orthographe est un objet manipulable subissant des variations d'ordre graphique en fonction de critères sémantiques, syntaxiques et phonologiques.

2. L'orthographe grammaticale et ses dimensions

L'orthographe grammaticale et l'orthographe lexicale constituent les deux aspects devant être traités par tout apprenant qui orthographie.

Comme nous le verrons ultérieurement, l'orthographe grammaticale concerne principalement la manière d'orthographier les mots en lien avec l'environnement constitué par la syntaxe (cf. 2.2. *Compréhension*, p. 18). Les mots seront écrits de manière sensiblement différente en fonction des temps verbaux, du sujet de la phrase ou encore de l'accord des adjectifs avec le nom.

L'orthographe lexicale, indépendamment de la syntaxe environnante, « assigne aux mots une forme écrite fixe, que les individus doivent mémoriser » (Groupe RO, 2012f, p. 106).

GrammOrtho traite uniquement l'orthographe grammaticale. L'orthographe lexicale peut facilement se corriger grâce à un correcteur informatique dont les machines sont équipées aujourd'hui⁷.

Un texte qui nous servira ultérieurement de diagnostic nous permettra de constater que la plupart des erreurs de l'apprenante concernent des erreurs d'orthographe grammaticale. Dans ce sens, le logiciel *GrammOrtho* nous paraît adapté à ses besoins.

2.1. Grammaire

La grammaire est une composante de la langue qui mérite à nos yeux d'être enseignée de manière à ce que l'apprenante se l'approprie et soit capable de réinvestir à souhait ses connaissances et compétences à ce sujet. L'exemple suivant illustre notre

⁷ D'autres modules (créés par les mêmes auteurs) existent : il s'agit des modules *LexOrtho* dont l'objectif est de travailler l'orthographe lexicale auprès de publics scolaires. Cf. <http://www.uneducationpourdemain.org/>

pensée : « la fameuse règle de l'accord des participes employés avec le verbe avoir, "qui s'accordent en genre et en nombre avec l'objet si celui-ci est placé avant" ... ; nombreux sont les élèves qui la répètent correctement sans pour autant en comprendre le sens » (Gattegno, 1972, p. 59). Il s'agit donc non pas d'enseigner l'orthographe par le biais de la répétition, mais bel et bien de parvenir à ce que l'apprenant soit capable de la comprendre, de la maîtriser et de l'exploiter. Le logiciel d'autoapprentissage *GrammOrtho* s'attèle à cette tâche.

2.2. Compréhension

Selon le Groupe RO (2012f), l'orthographe grammaticale recourt à la compréhension et à l'analyse. Nous concevons facilement que la compréhension intervienne dans le domaine de l'orthographe grammaticale. La grammaire qui en découle est une discipline qui nécessite de comprendre les relations entre les différentes unités de la phrase : « Les relations entre les mots et les groupes de mots affectent ceux-ci différemment selon les catégories auxquelles ils appartiennent, ou ne les affectent pas. Les adverbes sont invariables alors que les noms ne le sont pas » (Laurent, 2014b, p. 28).

L'apprenant qui orthographie est donc nécessairement obligé de prendre en considération les unités de la phrase telles qu'elles sont liées entre elles, et non pas telles qu'elles existent par elles-mêmes, indépendamment des mots environnants.

Nous nous permettons de mettre en parallèle cette idée de mots orthographiés dépendamment les uns des autres avec la théorie de la Gestalt (ou Gestalt-théorie). Cette théorie allemande « s'est construite sur l'étude de la perception des formes visuelles [...] les éléments d'un tout ne sont pas indépendants les uns des autres. Le tout est plus que la somme de ses parties » (Opillard, 2008, p. 24).

Tout comme la Gestalt-théorie, qui considère que le cerveau voit un mot comme un tout, faisant qu'on arrive très bien à lire un mot dont les lettres intérieures sont mélangées (cf. Figure 1, p. 19), l'orthographe grammaticale adopte le même principe : nous voyons les différents mots de la phrase comme un tout, et non pas les mots un par un (de la même façon que la Gestalt-théorie voit le mot dans son intégralité et non les lettres une par une).

Le mot *cheval* représente pour l'exemple la théorie de la Gestalt, selon laquelle le cerveau considère un mot comme un tout. Les lettres du mot *cheval* sont donc dépendantes les unes des autres et représentent un ensemble constitutif dudit mot. Dans l'exemple *Le cheval s'est enfui hier*, il en est de même à nos yeux : les mots de cette phrase sont à

considérer comme un tout par l'apprenant qui orthographie et non pas comme une succession d'éléments uniques mis les uns à la suite des autres.

Autrement dit, la théorie de la Gestalt prône que « nous percevons de façon globale et structurée, et non en traitant l'information par l'analyse de chacun de ses éléments⁸ ».

Selon une étude de l'Université de Cambridge, l'ordre des lettres dans les mots n'a pas d'importance, la seule chose importante est que la première et la dernière soit à la bonne place. Le reste peut être dans un désordre total et vous pouvez toujours lire sans problème. C'est parce que le cerveau humain ne lit pas chaque lettre elle-même, mais le mot comme un tout.

Figure 1. Texte *Cambridge*, Opillard, 2008, p. 23

Le texte ci-dessus est connu pour être lu plutôt facilement, bien que les lettres intérieures des mots soient mélangées. Opillard (2008) relativise toutefois cette théorie, dans la mesure où après quelques approfondissements de la question, il s'avère que les opérations effectuées pour mélanger les lettres à l'intérieur des mots ont été auparavant calculées, de sorte que les mots avec les lettres mélangées restent lisibles et que le texte final de Cambridge soit ainsi compréhensible. Malgré cette réserve-ci apportée par Opillard (2008), nous considérons que le schéma est le même quant à la question des liens existant entre les mots entre eux dans une phrase tout comme les liens entre les lettres d'un mot.

2.3. Analyse

Les points vus plus haut nous prouvent que l'orthographe grammaticale exige une analyse fine des éléments qui composent une phrase.

Reprenons l'exemple précédent : *Le cheval s'est enfui hier.*

Nous sommes en mesure d'orthographier correctement *enfui*, soit le participe passé du verbe *enfuir*, parce que nous connaissons le sujet du verbe : en l'occurrence *le cheval*. Avec l'auxiliaire *être*, le participe passé s'accorde toujours avec le sujet.

⁸ Petitfils, cours de *Communication visuelle*, Université Paul Valéry Montpellier 3, plateforme Moodle, 2012.

3. L'orthographe avec un public non-francophone

« Le français a son histoire, son orthographe est ce qu'elle est [...]. Cette orthographe doit pour nous être acceptée telle qu'elle est par les enseignants de français, même si certains d'entre eux la jugent d'une trop grande complexité » (Laurent, 2014b, p. 23). Vraisemblablement source de difficultés pour les francophones, que dire des personnes non-francophones qui relèvent le défi d'apprendre le français ainsi que son orthographe ?

L'apprenante dispose d'un dialecte marocain et de l'italien comme langues maternelles. L'italien est une langue plutôt proche du français : toutes deux font partie du groupe des langues indo-européennes et du sous-groupe des langues romanes. Cela dit, malgré cette proximité, l'orthographe française est considérée comme plus complexe que celle de l'italien (Fayol & Jaffré, 2008). Il suffit d'observer la liste de graphèmes en français servant à transcrire le son [k] pour se rendre compte que l'orthographe italienne est bien plus uniforme et cohérente avec le système phonologique de la langue (cf. Figure 2⁹, p. 21).

⁹ Figure créée par nos soins.

Graphèmes du son [k]			
FRANÇAIS		ITALIEN	
Graphèmes ¹⁰	Exemples ¹¹	Graphèmes	Exemples
c	cube, abricot, lac	c	casa ^a , culla ^b , cucina ^c
cc	accalmie, occulter, saccarine ¹²	ch	chi ^d , chiesa ^e , chiamare ^f
cch	ecchymose	cq	acquario ^g , acquietarsi ^h , acquistare ⁱ
ch	orchestre, chorale, charisme	qu	quadro ^j , quaderno ^k , questo ^l
ck	cricket, hockey, jockey	a) « maison » b) « berceau » c) « cuisine » d) « qui » e) « église » f) « appeler » g) « aquarium » h) « se calmer » i) « acheter » j) « cadre » k) « cahier » l) « ce »	
cqu	acquérir, grecque, acquitter		
k	kangourou, kaki, kayak		
kh	kolkhose		
kk	drakkar, trekking		
q	coq, cinq		
qu	coquille, moustiquaire, qualité		

Figure 2. Graphèmes du son [k] en français et en italien

¹⁰ Les graphèmes sont classés par ordre alphabétique.

¹¹ La plupart des exemples du français sont issus d'une page web de la banque de dépannage linguistique (cf. Bibliographie).

¹² La réforme orthographique de 1990 recommande d'écrire *saccarine* et non plus *saccharine*.

Chapitre 4. *GrammOrtho*, logiciel d'apprentissage en autonomie

Nous proposons à présent une présentation de l'application informatique *GrammOrtho*. Nous commencerons par une description du logiciel qui permettra au lecteur de comprendre comment celui-ci est structuré. Nous présenterons ensuite en détail les trois premiers modules (cf. Annexe 8, p. 120) pour enfin nous concentrer sur la hiérarchie qui les sous-tend.

1. *À la découverte du logiciel*

Le dispositif qui se trouve au cœur de notre recherche est *La grammaire en couleurs* développée sous sa forme numérique. Il s'agit d'une application intitulée *GrammOrtho* et dont l'objectif est de proposer un entraînement à l'orthographe grammaticale, grâce à des exercices variés et construits sur un système progressif de difficultés. Un identifiant et un mot de passe personnels sont nécessaires pour entrer dans l'application.

1.1. *Les modules GrammOrtho*

GrammOrtho se décline en deux versions : la version A est destinée à un public d'enfants et d'adolescents et la version B à un public adulte (version réalisée par le laboratoire LIDILEM, UGA). Nous nous concentrerons dans notre étude sur la version B, compte tenu de notre parcours universitaire et du cadre de notre stage.

GrammOrtho se compose de dix modules (cf. Annexe 1, p. 100) comprenant chacun des activités déclinées en divers exercices appelés *séries*. Actuellement, les quatre premiers modules sont opérationnels et les six autres sont en cours de création. Chaque module traite un sujet particulier de l'orthographe grammaticale.

Le premier module traite de l'accord entre les noms et les adjectifs.

Le deuxième module traite des catégories de mots.

Le troisième module traite du présent de l'indicatif.

Voici une note explicative concernant les modules dans leur ensemble :

L'ensemble des dix modules constitue un véritable cours. Ce cours est structuré de telle sorte qu'il existe une progression régulière dans la construction des savoirs du premier au deuxième, du deuxième au troisième et ainsi de suite : en conséquence, tout module tenant compte

des acquis du précédent, il est nécessaire que ces modules soient travaillés les uns après les autres si l'on veut progresser de manière significative (Laurent, 2016b, p. 2).

1.2. Le panneau des catégories de mots¹³, élément phare de GrammOrtho

Le panneau des catégories de mots est l'élément central de *GrammOrtho*. Le premier module permet de le découvrir.

La figure 3 ci-dessous illustre le panneau des catégories de mots. Celui-ci est majoritairement utilisé dans les deux premiers modules. *La grammaire en couleurs* s'inscrit dans une démarche inductive : pour cette raison, aucune explication n'est donnée à l'apprenant lorsqu'il découvre le panneau.

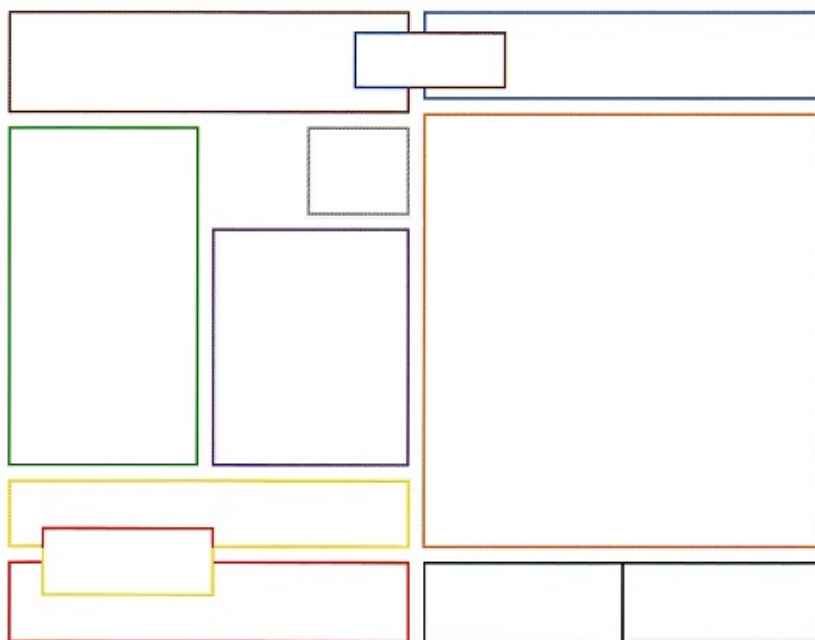


Figure 3. Le panneau des catégories de mots. Laurent (2014a, b), *Les jeunes, la langue, la grammaire*

¹³ Aussi appelé « panneau muet ».

La figure 4 ci-dessous illustre le même panneau que précédemment mais nous avons associé chaque rectangle coloré à la catégorie de mots qu'il accueille. Cette image n'est pas utilisée dans *GrammOrtho* : nous la montrons simplement pour que le lecteur sache à quoi correspondent les différentes cases.

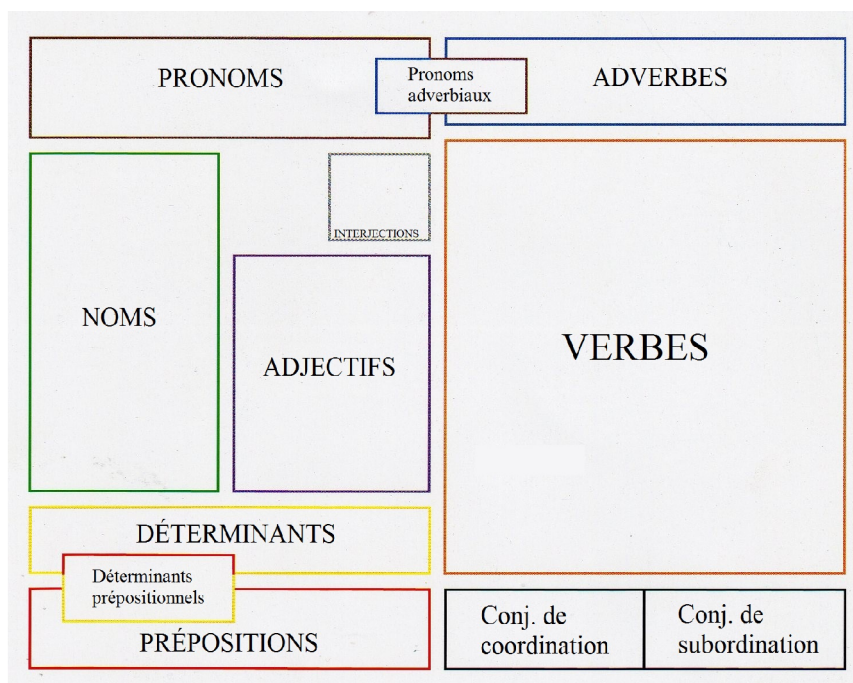


Figure 4. Le panneau des catégories de mots et ses étiquettes

L'objectif est de faire découvrir en douceur le panneau aux apprenants, ce pourquoi toutes les cases du panneau ne peuvent être exploitées simultanément. Les diverses cases du panneau seront utilisées au fur et à mesure des exercices.

« Il [Le panneau muet] oblige les élèves à trouver en eux la qualité et le niveau de présence exigés par l'activité d'orthographe » (Laurent, 2014b, p. 470). Si, comme l'affirme Laurent, le panneau muet oblige à une certaine présence, c'est parce qu'il ne donne aucune indication permettant de comprendre, de prime abord, son fonctionnement. De ce fait, tout apprenant se trouvant face à lui doit nécessairement mobiliser une grande concentration afin de retenir dans quels rectangles les différents mots sont classés.

1.3. Fonctions et ergonomie du logiciel

La construction de chaque module est similaire. La grande majorité des activités est construite sur le schéma suivant : *observer*, *exercices* et *résumé*. Une première

*observation*¹⁴ est donnée, puis apparaissent les exercices et enfin le résumé. Ce dernier fera l'objet d'une présentation plus détaillée (cf. 3.3. *Les résumés*, p. 39). L'utilisateur a la possibilité de revoir le contenu proposé en *observation* et de refaire les exercices autant de fois qu'il le souhaite.

1.3.1. Consigne

Pour chaque exercice, une consigne est donnée oralement. Pour y avoir accès, il suffit à l'apprenant de cliquer sur l'icône *Consigne* située à droite du panneau des catégories de mots. Cela dit, la consigne est ici considérée comme un élément non central voire superflu car l'apprenant est supposé la déduire de la simple *observation*.

1.3.2. Réécouter

Certains exercices nécessitent l'écoute d'un enregistrement audio : lorsque tel est le cas, une icône représentant un hautparleur est présente à gauche de chaque activité utilisant ce média.

L'apprenant a la possibilité de réécouter les énoncés à souhait grâce à l'icône *Réécouter* située à droite du panneau des catégories de mots. Cette fonction est importante à nos yeux car certains énoncés oraux sont relativement longs. De plus, ces énoncés ne figurent sur aucun support écrit, ce qui laisse à l'apprenant un seul moyen : l'audition.

1.3.3. Info

Cette fonction permet d'accéder à un certain nombre de documents. Nous y trouvons : une notice informative¹⁵ donnant quelques informations concernant *La grammaire en couleurs* et *GrammOrtho*, un relevé de résultats, des résumés ainsi qu'un livret dynamique¹⁶.

2. *Les trois premiers modules*

Des démonstrations des modules sont désormais disponibles dans les versions enfants et adultes, auxquelles le lecteur peut se référer au besoin sur le site internet UEPD.

¹⁴ Lorsque le terme *observation(s)* est écrit avec des caractères italiques, il désigne les observations qui se situent avant les exercices du logiciel. Le cas échéant, il s'agit de l'observation dans son sens traditionnel (observer quelque chose).

¹⁵ Cf. <http://www.uneeducationpourdemain.com/gram/Module1/VersionB/Notice%20informative.pdf>

¹⁶ Le livret dynamique regroupe les résultats obtenus de manière automatisée, alors que le relevé de résultats est dédié à l'impression et sert à écrire manuellement les résultats.

Chaque module possède entre 7 et 8 activités, comprenant elles-mêmes une ou plusieurs *observations*, des séries d'exercices ainsi qu'un résumé. Notons que les *observations* et les résumés ne figurent pas obligatoirement dans chaque activité (cf. Annexe 2, p. 101).

Nous choisissons de présenter ci-dessous une description précise de chaque activité. Cette description ne sera pas présente pour le premier module puisque notre recherche se concentre principalement sur les modules 2 et 3. La description du premier module est cependant accessible en annexes (cf. Annexe 3, p. 102).

2.1. Module 1, noms et adjectifs

Les noms et les adjectifs représentent une part importante responsable des variations orthographiques liées à la grammaire.

Seules trois cases du panneau muet sont utilisées dans le premier module : celle des déterminants, celle des noms et celle des adjectifs.

Pour commencer, le panneau muet apparaît et un syntagme nominal est donné oralement et ensuite pointé¹⁷ dans le panneau. Cette opération s'effectue à six reprises et avec des syntagmes nominaux pouvant parfois inclure des adjectifs (par exemple : *une jeune femme*).

2.2. Module 2, catégories de mots

Aux rectangles des noms, déterminants et adjectifs s'ajoutent ceux des verbes, des coordonnants¹⁸, pronoms de conjugaison, prépositions et adverbes. La progression en termes de difficultés est palpable : plus l'apprenant avance dans le parcours au sein des modules et plus il découvre l'utilité et l'utilisation des cases restantes du panneau des catégories de mots. Savoir à quelle catégorie de mots un terme appartient est particulièrement important. Nous verrons ultérieurement que notre apprenante a éprouvé des difficultés de catégorisation de certains mots.

¹⁷ « toucher, à l'aide d'un pointeur ou d'une baguette, dans l'ordre temporel, un à un, les rectangles qui correspondent aux catégories auxquelles appartiennent les mots de la phrase considérée, tout en redonnant oralement ces mots au fur et à mesure du pointage » (Laurent, 2014a, p. 40). *GrammOrtho* est une application informatique : nous n'utilisons pas de baguette ni de pointeur mais conservons le terme *pointer* dans notre recherche, pour désigner le pointage avec la souris informatique.

¹⁸ Aussi appelés *Conjonctions de coordination*.

Description des activités¹⁹

Chaque activité du module 2 comporte quatre exercices.

Activité 1 : Reconnaître un verbe et un coordonnant

L'activité commence par une *observation* au cours de laquelle trois énoncés sont dictés²⁰. Voici l'un des énoncés en question : « Les paroles disparaissent mais les écrits demeurent ». Après chaque énoncé, le curseur de la souris pointe chaque mot de la phrase dans différents rectangles du panneau muet. Au fur et à mesure du pointage, les mots apparaissent sous forme écrite dans les rectangles.

Les exercices à faire après avoir visionné l'observation consistent à pointer l'intégralité des énoncés entendus dans les rectangles colorés du panneau muet. L'objectif est que l'apprenant puisse être en mesure d'associer les mots entendus aux catégories appropriées (déterminant, nom, verbe ou coordonnant).

Activité 2 : Reconnaître un nom propre et un pronom de conjugaison

L'*observation* dicte trois énoncés dont voici un exemple : « Éva est partie mais elle reviendra ». Ici aussi, chaque énoncé est pointé dans les rectangles du panneau muet. Cette activité introduit un nouvel élément du panneau des catégories de mots : le pronom de conjugaison.

Les exercices sont établis sur le schéma suivant : un premier énoncé est entendu par l'apprenant, qui doit pointer les mots constituant l'énoncé dans les rectangles appropriés du panneau muet. L'énoncé en question comporte par exemple deux prénoms. Ensuite, une fois le pointage effectué par l'apprenant, l'énoncé suivant représente la suite de l'énoncé précédent (sur le plan sémantique) mais cette fois-ci les deux prénoms du premier énoncé sont remplacés par un pronom de conjugaison.

Exemple :

- « **Éva et Marie** viendront chanter » (1^{er} énoncé)
- « **Elles** prendront le bus ou le train » (2^d énoncé)

¹⁹ Les énoncés pris pour exemples dans la description des activités des modules 1, 2 et 3 sont extraits du logiciel *GrammOrtho*.

²⁰ « dicté » et ses différentes formes utilisées dans notre recherche (dicte, dictés, etc.) désignent les énoncés audio que l'apprenant doit écouter dans le cadre des *observations* et des exercices.

Parfois, un autre schéma est présent : il s'agit du procédé équivalent au précédent mais au sein d'une seule et même phrase.

Exemple : « **Alain et Paul**, aimez-**vous** les mangas ? ». L'objectif est de faire en sorte que l'apprenant se familiarise avec les différents pronoms de conjugaison : *tu, vous*, etc.

Activité 3 : Reconnaître une préposition

Ici, *l'observation* comporte 6 énoncés. La catégorie des prépositions est introduite. Chaque énoncé comporte une préposition. Les prépositions sont variées : *dans, au, de, du, à, à côté de*.

Les exercices comprennent des énoncés avec une préposition que l'apprenant doit reconnaître en tant que telle.

Prenons un exemple d'énoncé du premier exercice : « Mon associé travaille **sur** ce chantier ». La préposition à pointer par l'apprenant est *sur*. Notons que *sur* ne faisait pas partie des prépositions données en exemple dans *l'observation*. Nous pensons que l'objectif de l'exercice est que l'apprenant prenne conscience que *sur* fait partie de la même catégorie, à savoir les prépositions, que les autres mots entendus dans *l'observation* : *à côté de, dans, du*, etc.

Activité 4 : Reconnaître un adverbe et un autre pronom

L'observation comporte 4 énoncés : chacun d'entre eux comporte un adverbe, nouvelle catégorie de mot pour l'apprenante, ainsi qu'un autre pronom (par exemple *se*).

L'enjeu de cette activité est de faire prendre conscience à l'apprenant qu'il existe deux sortes de pronoms²¹ : les pronoms personnels (*je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles*) et les pronoms objets, c'est-à-dire les pronoms qui ont une fonction de COD ou COI. Les exemples suivants illustrent cette distinction :

Exemple 1 : « Ce cambrioleur **s'**organise toujours avec professionnalisme »

Pronom COD

Exemple 2 : « **Il** choisit sa cible dans les beaux quartiers et **lui** consacre tout son temps »

Pronom personnel

Pronom COI

²¹ Il s'agit de pronoms employés jusqu'à présent dans les modules et non de l'ensemble des pronoms du français (dans ce dernier cas, il en existe davantage).

Activité 5 : Déterminer la nature d'un mot

Voici l'interface présente lors de l'observation :

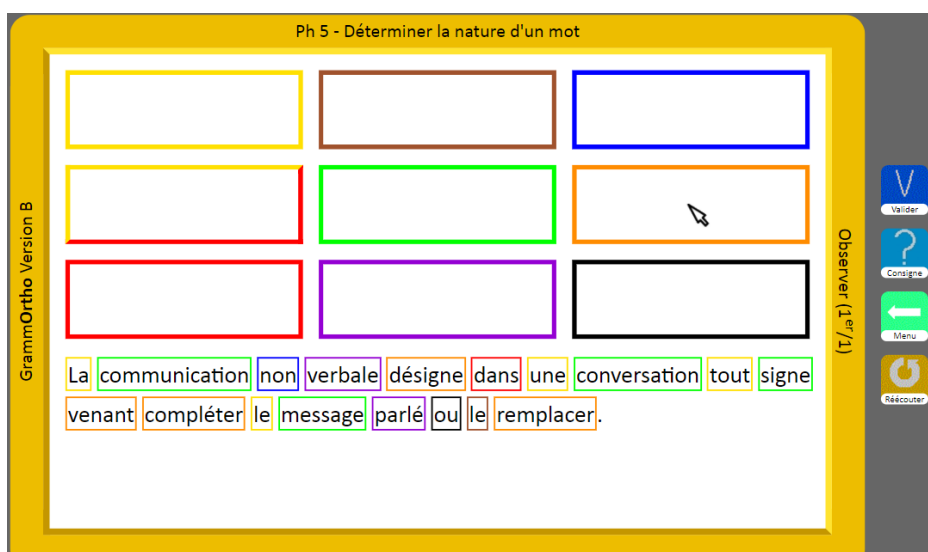


Figure 5. Observation de l'activité 5, module 2

Excepté la case des pronoms adverbiaux et des interjections, toutes les cases du panneau muet sont représentées.

Arrêtons-nous sur la phrase inscrite sous les neuf rectangles. « La communication non verbale désigne dans une conversation tout signe venant compléter le message parlé ou le remplacer ».

Le premier mot de la phrase (ici le déterminant *La*) se colorise en gris : le curseur pointe le rectangle jaune accueillant les déterminants. Le mot est alors encadré en jaune (cf. Figure 5, p. 29). Le procédé est le même et s'effectue pour chaque mot de la phrase, l'un après l'autre.

L'objectif des exercices est que l'apprenante sache à quelle catégorie les mots grisés appartiennent : verbe, adjectif, nom, etc. Être conscient de la structuration de la phrase peut grandement faciliter l'acte d'orthographe. Cette structuration de la phrase passe notamment par la reconnaissance des catégories grammaticales.

Activité 6 : Se familiariser avec la terminologie²²

La différence avec l'activité précédente réside dans le fait que les rectangles correspondant aux catégories de mots ne sont plus vides : ils contiennent le nom de la

²² Cette activité ne comporte aucune observation.

catégorie de mots qu'ils accueillent. Dans le rectangle orange accueillant les verbes est écrit *verbes*, dans celui accueillant les noms est écrit *noms* et ainsi de suite.

Deux phrases sont écrites en bas de l'écran. Un premier mot (choisi de manière aléatoire) se colorise en gris. Le curseur pointe la catégorie de mots à laquelle il appartient. Ce processus continue jusqu'à ce que tous les mots des deux phrases soient pointés. Le but est de faire assimiler la terminologie des catégories de mots à l'apprenant.

Activité 7 : Maitriser la terminologie²³

Les neuf cases du panneau muet sont toujours présentes, si ce n'est qu'elles ont perdu leur couleur. Deux phrases sont écrites en bas de l'écran et les mots se colorisent en gris les uns après les autres. Comme à chaque fois, le curseur pointe les catégories de mots correspondant aux termes grisés. La disparition des couleurs oblige l'apprenant à se concentrer sur la terminologie, autrement dit elle oblige une lecture assidue des noms de catégories de mots, ne pouvant plus se référer à la couleur des cases.

2.3. Module 3, présent de l'indicatif

Dans le panneau des catégories de mots, le rectangle des verbes se divise en plusieurs colonnes. Celles-ci représentent les différentes déclinaisons des verbes conjugués au présent de l'indicatif.

Laurent (2014b) apporte une nouveauté dans sa manière de classer les verbes du présent de l'indicatif en français. En effet, l'enseignement traditionnel français considère que les verbes se répartissent en trois groupes, répartition dont on sait qu'elle pose souvent problème aux apprenants, en raison notamment du nombre d'exceptions qu'elle induit (cf. par exemple Canaveilles, 2002).

L'image suivante permet de découvrir la répartition des différentes désinences verbales.

²³ Cette activité ne comporte aucune observation.

1	2	3	4	5	6
E ES E ONS EZ ENT	TS TS T — — —	DS DS D — — —	X X T — — —	S S T — — —	● ◆ * ■
Tous les verbes en « er » sauf aller + verbes en « vrir » + verbes en « ffrir » + verbes en « aillir »	battre et mettre et tous leurs dérivés « t » déjà présent, de façon double dans l'infinitif	verbes en « dre ». « d » déjà présents dans l'infinitif. Sauf verbes qui finissent en « indre »	<i>pouvoir</i> <i>vouloir</i> <i>valoir</i> + <i>falloir</i> (se conjugue uniquement avec « il »)	Tous les autres verbes ne correspondant pas aux colonnes précédentes.	Aller Faire Avoir Etre (Dire)
<i>Parler,</i> <i>manger,</i> <i>taper,</i> <i>ouvrir,</i> <i>découvrir,</i> <i>offrir,</i> <i>accueillir</i> <i>assaillir...</i> <i>Soit 80 % des verbes</i>	<i>abattre,</i> <i>soumettre,</i> <i>promettre,</i> <i>combattre...</i>	<i>Vendre,</i> <i>prendre,</i> <i>mordre,</i> <i>tondre,</i> <i>répondre</i>		<i>Rire, venir, voir,</i> <i>sentir, servir,</i> <i>joindre, peindre,</i> <i>atteindre,</i> <i>contraindre...</i>	<i>Dire :</i> « vous dites » (pour les autres personnes, appartient à la colonne 5)

Figure 6. Tableau du présent de l'indicatif, Laurent, adaptation de Boch²⁴, 2016

La première colonne regroupe les verbes dont la terminaison est **e / es / e / ons / ez / ent**, autrement dit 80 % des verbes de la langue française.

La deuxième colonne regroupe quant à elle les verbes dont la terminaison est **ts / t / ons / ez / ent**.

La troisième colonne regroupe les verbes se terminant par **ds / ds / d / ons / ez / ent**.

La quatrième colonne réunit les verbes se terminant par **x / x / t / ons / ez / ent**.

La cinquième colonne réunit les verbes se finissant par **s / s / t / ons / ez / ent**.

La sixième et dernière colonne regroupe les verbes suivants : *aller, faire, avoir, être* et *dire*. Ils font partie des verbes dits irréguliers. Le verbe *dire* n'entre pas dans la cinquième colonne (s / s / t / ons / ez / ent) en raison de la deuxième personne du pluriel qui donne *vous dites* et non pas **vous disez*.

Description des activités

Activité 1 : Se familiariser avec les terminaisons

Deux *observations* sont proposées à l'apprenante. La première s'intitule *Observer D*²⁵ et la seconde *Observer P*²⁶.

²⁴ Boch, cours *Enseigner la langue écrite - Démarches actives*, Université Grenoble Alpes, plateforme Chamilo, 2016.

Illustrée ci-dessous en figure 7, la **première observation** se déroule de la manière suivante :

À l'écran se trouvent 3 colonnes de 7 verbes chacune, soit 21 verbes au total. Chaque verbe est conjugué et associé à un pronom de conjugaison. Une liste de désinences se situe sur le volet droit de l'écran.

Une désinence se colorise en orange : le curseur de la souris vient alors cliquer sur un verbe parmi la liste, dont la terminaison est la même que celle indiquée dans la liste des terminaisons. Ensuite, après le clic sur le verbe conjugué, une phrase écrite apparait en bas de l'écran : le curseur vient se placer à l'endroit approprié et le verbe conjugué s'écrit à la machine, pour compléter la phrase. L'image ci-dessous a été capturée une fois la première phrase de l'*observation* terminée²⁷.



Figure 7. Observer D, activité 1 du module 3

La **seconde observation** comporte également 21 verbes, à la différence qu'ils sont écrits sans leur terminaison.

Un verbe est colorisé en orange et le curseur vient cliquer sur la terminaison appropriée dans la liste de droite pour le compléter. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant comprenne qu'il doit associer les différentes désinences aux verbes qui

²⁵ D pour découvrir.

²⁶ P pour pratiquer.

²⁷ Selon les activités, les *observations* comprennent plusieurs phrases.

conviennent. Cette fois-ci, aucune phrase n'apparaît à l'écran, l'objectif étant de savoir orthographier et conjuguer correctement les verbes en question.

Les exercices sont au nombre de 32 et sont répartis de manière alternative en *découverte* et *pratique*.

Activité 2 : Évoquer les terminaisons des verbes entendus

Des énoncés comprenant un verbe conjugué sont dictés. Le verbe conjugué est ensuite répété une fois et le curseur de la souris vient cliquer sur la terminaison du verbe entendu (cf. Figure 8, p. 33).

Exemple : « L'organisme s'habitue à l'absence de nicotine ». *S'habitue* est ensuite répété oralement et c'est sur la terminaison - ue - que vient cliquer le curseur. Une fois la terminaison trouvée dans le tableau, l'énoncé dicté apparaît en bas de l'écran et le curseur vient écrire le verbe conjugué pour compléter la phrase avec le verbe en question.

Les exercices consistent ainsi à associer les terminaisons correctes aux verbes entendus dans les énoncés.

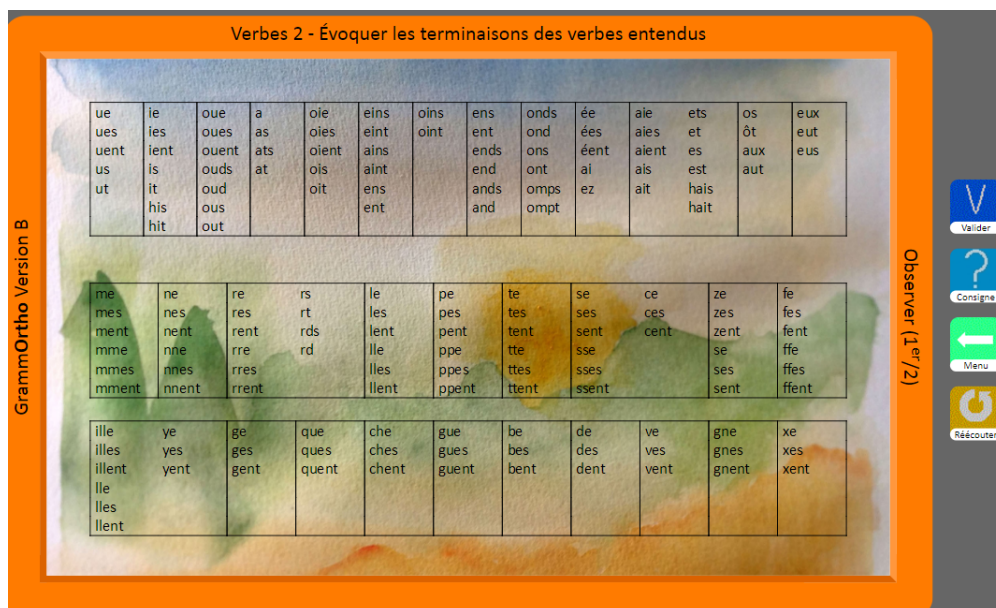


Figure 8. Observer, activité 2 du module 3

Activité 3 : Associer pronoms de conjugaison et forme verbale

L'*observation* utilise ici le panneau des catégories de mots.

Dans le rectangle des verbes, un verbe conjugué apparaît. Le curseur clique (dans le rectangle dédié aux pronoms) sur le ou les pronoms personnels pouvant être correctement

associés au verbe sous sa forme conjuguée. Le verbe conjugué ainsi qu'associé à chaque pronom de conjugaison possible apparaît en bas de l'écran.

Les exercices consistent à associer les pronoms de conjugaison compatibles avec la forme graphique du verbe conjugué proposé.

Activité 4 : Associer un verbe conjugué et son infinitif

12 verbes sont répartis en 4 colonnes de 6. Chaque verbe est présent sous deux formes : infinitive et conjuguée, soit un total de 24 formes verbales.

Les exercices consistent à associer les verbes par paire : la forme infinitive du verbe avec la forme conjuguée.

Les exercices, tout comme l'*observation*, regroupent des verbes parfois proches phonologiquement et / ou graphiquement, participant à une exigence de concentration et de précision de la part de l'apprenant. C'est par exemple le cas avec les verbes suivants extraits des exercices : *croasser*²⁸ / *coasser*, *détendre* / *déteindre*, *décrier* / *décrire*, etc.

Activité 5 : Classer les verbes selon leur terminaison

En présence du panneau muet, il s'agit d'écouter les énoncés ainsi que le verbe répété, pour ensuite pointer la colonne dans laquelle le verbe vient se placer (cf. Figure 9, p. 35).

Le but est de savoir, par le biais du classement des verbes, quelle terminaison le verbe répété prendra.

Exemple : Le verbe *vouloir* conjugué à la première personne du singulier (*je veux*) sera ainsi placé dans la cinquième colonne, celle-ci regroupant les verbes dont la terminaison est x / x / t / ons / ez / ent.

²⁸ Les caractères gras signalent les lettres qui diffèrent entre les groupes de verbes proches.

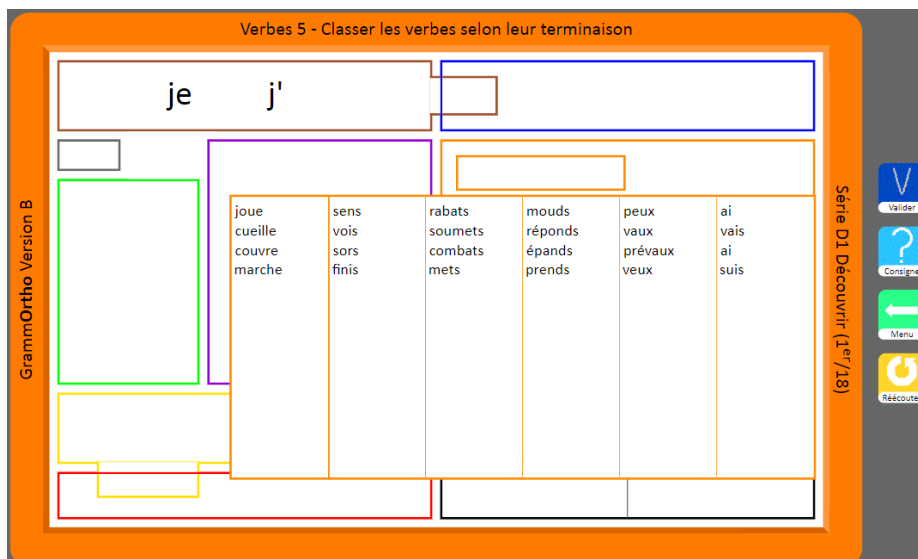


Figure 9. Découvrir, activité 5 du module 3

Activité 6 : Trouver une forme verbale et l'orthographe

Dans le panneau muet, un pronom personnel et un verbe à l'infinitif attirent l'attention de l'apprenant (colorisation en orange et clignotement). Le curseur vient pointer la terminaison appropriée dans l'une des nombreuses cases à l'intérieur du rectangle des verbes. Il s'agit de conjuguer le verbe à l'infinitif avec le pronom personnel colorisé. Une phrase apparaît en bas de l'écran et l'apprenant doit écrire la forme conjuguée du verbe pour que la phrase affichée soit complète.

Activité 7 : Se tester

Quatre tests existent : A1, A2, B1 et B2.

Les deux premiers affichent une succession de phrases écrites. L'apprenant doit juger si chaque phrase est correcte ou non, en fonction de son orthographe.

Les deux derniers fonctionnent sur le même principe. Une difficulté s'ajoute toutefois : les phrases écrites de manière successive disparaissent après quelques secondes. L'apprenant doit retenir l'orthographe de la phrase avant que cette dernière ne disparaisse, pour ensuite la juger correcte ou incorrecte.

Activité 8 : Mettre ensemble les compétences acquises

Dans le panneau muet, quatre rectangles sont divisés en plusieurs cases : celui des déterminants, celui des noms, celui des adjectifs et enfin celui des verbes. Cette subdivision est faite selon le genre (masculin / féminin) et le nombre (singulier / pluriel).

Les noms sont marqués uniquement en nombre, étant déjà au masculin ou féminin par essence.

Les cases sont divisées ainsi (de gauche à droite) : masculin singulier, féminin singulier, masculin pluriel et féminin pluriel.

L'énoncé ci-contre est dicté : « **Les projets estivaux** de Léo et **son frère vont** certainement encore changer ». Ensuite, les termes qui le composent sont successivement pointés et par la suite écrits dans les cases appropriées appartenant à chaque rectangle subdivisé.

Ici, l'enjeu pour l'apprenant est de pointer correctement les déterminants, noms, adjectifs et verbes en fonction de leur forme graphique. L'attention sera par conséquent focalisée sur le genre et le nombre des mots de la phrase.

Dans l'énoncé décrit précédemment, l'apprenant devra se concentrer sur le genre et le nombre de l'article *Les*, mais aussi sur le genre et le nombre de *projets* ainsi que sur le genre et le nombre de *estivaux* et sur la désinence du verbe *aller* tel qu'il est conjugué dans la phrase. Le nombre et le genre du déterminant *son* ainsi que le nombre du nom *frère* devront également faire l'objet d'une réflexion de la part de l'apprenant.

3. La hiérarchie régissant les modules

Nous exposons ci-dessous le squelette des modules sous sa forme la plus fréquente.

3.1. Des observations axées sur la multimodalité

Les *observations* sont proposées avant que l'apprenant n'effectue les divers exercices. Elles permettent de lui faire découvrir un point précis de l'orthographe grammaticale dont les exercices qui suivent seront porteurs.

Les *observations* sont le résultat d'une cohésion entre deux éléments : un ou plusieurs énoncés oraux ainsi que le pointage du curseur dans le panneau des catégories de mots²⁹. Il s'agit de montrer une première fois le pointage à l'apprenant, après l'écoute de l'énoncé oral. Les exercices à faire sont construits sur le même schéma, à savoir l'écoute de l'énoncé et le pointage, à réaliser cette fois par l'apprenant lui-même.

²⁹ Ce n'est pas toujours le cas : parfois, certaines *observations* ne comportent pas d'énoncés oraux.

La multimodalité apparaît comme une voie éducative qui permettrait à tout apprenant de recevoir les savoirs transmis par le biais d'une sensibilité qui lui serait propre. Autrement dit, le fait d'utiliser alternativement les modalités visuelle, auditive et kinésique³⁰ donnerait la possibilité au public d'utiliser une d'entre elles : celle avec laquelle il se sent le plus à l'aise, afin d'assimiler au mieux les connaissances.

L'auteur de *La grammaire en couleurs* considère les stratégies de chaque apprenant comme favorables à l'apprentissage : « puisque les chemins empruntés pour parvenir au but sont multiples et différents d'un individu à un autre, tous sont reconnus valables et valorisés » (Laurent, 2014a, p. 491).

3.1.1. La vision au cœur de la concentration

À notre sens, la vision constitue l'un des éléments les plus importants dans le cadre des *observations* proposées avant la série d'exercices.

L'apprenant utilise particulièrement sa vue pour essayer de comprendre *l'observation*. Ce sens a une grande importance dans le domaine de la lecture et de l'écriture et par conséquent de l'orthographe :

c'est par la perception, la vue chez les voyants, que l'on aborde un mot écrit et que ce mot prend et conserve en nous une certaine réalité au plan des images mentales d'origine visuelle. La perception est éducable, en ce sens que le dialogue conscient avec nous-même[s] à propos de ce que nous regardons peut sans cesse être amélioré, que notre voix intérieure peut à ce moment-là être rendue plus claire et plus forte. (Laurent, 2014b, p. 25).

La vue n'est cependant pas le seul sens utilisé par l'apprenant.

3.1.2. L'audition

L'audition représente une part importante utilisée par l'apprenant lors des *observations*. En effet, certaines phrases pointées dans le panneau muet sont dans un premier temps prononcées dans leur globalité. Nous pensons que c'est important car cela permet à l'apprenant de savoir un peu à l'avance les éléments qui seront plus tard pointés dans le

³⁰ La modalité kinésique est très réduite sur un logiciel, alors qu'elle est beaucoup plus importante en présentiel.

panneau des catégories de mots. Ce procédé peut également permettre la compréhension de la phrase au niveau du sens, par exemple.

3.1.3. La présence

*La présence – généralement appelée attention – ne s’explique pas [...] Il s’agit d’une focalisation du Moi sur tel ou tel aspect de la vie, accompagnée d’un lâcher prise sur tout le reste ; il s’agit autrement dit de concentrer son énergie en un point précis, tout en ignorant le reste du monde. **La vertu du panneau des catégories de mots est de forcer les étudiants à atteindre cet état intérieur** (Laurent, 2014b, p. 470).*

La présence, telle qu’elle est définie par Laurent ci-dessus, est exploitée par le panneau muet et par conséquent par les *observations* l’utilisant dans certaines activités. Nous pouvons donc affirmer sans crainte que les *observations* s’inscrivent dans une démarche multimodale incluant comme nous l’avons vu : la vision ou perception, l’audition et la présence. Cette dernière est importante car elle permet à l’apprenant de mobiliser ses connaissances et de se concentrer sur un point précis de l’orthographe grammaticale pour parvenir ensuite, en cas de réussite, à répondre à une interrogation d’ordre orthographique.

Laurent (2014) parle de « focalisation du Moi » : l’apprenante en parle également au cours de l’entretien semi-directif lorsqu’elle affirme « J’ai bien [...] **focalisé** sur ça [les cases du panneau muet] » (cf. p. 132, ligne 283), preuve d’une conscience de son état de concentration sur un élément particulier de l’observation.

3.2. Les exercices

L’utilisateur du logiciel est en mesure de savoir si la réponse qu’il a donnée est correcte ou non, grâce à un carré situé sur le côté gauche de l’écran. Lorsque la réponse est correcte, le carré se colorise en vert et lorsque la réponse est incorrecte, en rouge.

Généralement, tant que la bonne réponse n’est pas donnée par l’apprenant, il lui est impossible d’accéder à la suite de l’exercice. Cette configuration lui permet de procéder par réflexion ou à défaut, par élimination.

Exemple : si l’apprenant place le terme *électrique* dans la case des noms (case verte) au lieu de la case des adjectifs (case violette), le carré s’affichera de couleur rouge. C’est en réfléchissant ou en éliminant les possibilités qu’il parviendra à donner la bonne

réponse et à ainsi passer à la suite de l'exercice. Sachant que ce terme ne fait pas partie de la case des verbes ni de la case des conjonctions, il ne lui reste par exemple plus que quelques cases possibles dans lesquelles le terme *électrique* peut se trouver.

3.3. Les résumés

À la suite de l'ensemble des exercices, le résumé final permet d'obtenir une trace écrite et claire des éléments importants. Il s'agit d'un bilan des prises de conscience que l'apprenant doit avoir faites tout au long des exercices. Il permet également à l'apprenant de vérifier si les exercices réalisés ont bien été compris. Si ce n'est pas le cas, le résumé sera l'occasion d'ajuster certains dysfonctionnements liés à la compréhension.

Chapitre 5. La démarche inductive versus déductive

La démarche inductive aide les apprenants à s'approprier le savoir. Il ne s'agit pas d'une transmission des savoirs sans garantie d'assimilation ni de rétention, comme c'est le cas avec la démarche déductive.

Concernant les séances de français avec l'apprenante, aucune leçon ne lui est donnée : c'est à elle de construire les savoirs en passant par des phases d'observation et de réflexion qui la conduiront aux compréhensions utiles aux savoirs.

1. *Les explications ou l'utopie pédagogique*

GrammOrtho étant un logiciel d'apprentissage en autonomie, nous avons volontairement laissé l'apprenante sans explications lors de sa pratique des exercices, sauf si cela s'avérait absolument nécessaire (cf. 4. *Activité 5, un blocage nécessitant une explication*, p. 76).

« Dans l'inégal rendement des apprentissages intellectuels divers, ce que tous les enfants d'hommes apprennent le mieux, c'est ce que nul maître ne peut leur expliquer, la langue maternelle » (Rancière, 1987, p. 14). Nous choisissons cette citation car elle remet profondément en cause le domaine de l'apprentissage et plus spécifiquement la méthode déductive.

L'auteur part du postulat que les explications, maitres-mots de la démarche déductive, ne conviennent pas à l'apprentissage des apprenants. Il poursuit son raisonnement ainsi :

L'explication n'est pas nécessaire pour remédier à une incapacité à comprendre. C'est au contraire cette incapacité qui est la fiction structurante de la conception explicatrice du monde. C'est l'explicateur qui a besoin de l'incapable et non l'inverse, c'est lui qui constitue l'incapable comme tel. Expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même (Rancière, 1987, p. 15).

Rancière (1987) remet en cause l'efficacité de l'explication, principe fondateur de la démarche déductive.

2. L'expérience du « faire »

La démarche inductive a pour principe de se centrer sur l'apprenant plutôt que sur l'enseignement. Il s'agit d'observer comment l'apprenant apprend pour le guider et l'amener aux différents savoirs (savoir-faire, savoir-être, etc.).

2.1. Apprendre en pratiquant soi-même

Selon Young (1999), « Il n'y a pas de substitut pour l'expérience que l'on acquiert en faisant ».

L'auteure part du principe qu'une expérience qui est concrètement réalisée par une personne ne peut être remplacée efficacement par une expérience véhiculée, expliquée par un tiers. Tout apprenant aurait intérêt à apprendre en faisant par lui-même : l'assimilation, l'appropriation et la rétention des savoirs seraient favorisées, en comparaison des savoirs transmis dans un sens émetteur – récepteur, enseignant – apprenant.

Selon *Le cône d'apprentissage* d'Edgar Dale³¹, nous retenons **90 % de ce que nous faisons et disons après deux semaines**, contre seulement **50 % de ce que nous voyons, lisons et entendons**. Les actes de l'ordre du faire et du dire placent l'apprenant dans une posture active : il s'agit de lui faire réaliser un exposé ou une expérience par exemple. Les actes de l'ordre du voir, lire et entendre le placent dans une posture passive. C'est dire si la différence entre l'action et la passivité a une importance capitale dans l'apprentissage.

Gattegno (1972) aborde justement le point de la transmission des savoirs, en axant ses propos sur un des éléments-clés de la démarche déductive : la mémoire. « Nous ne prenons pas acte du fait que toute l'éducation traditionnelle est basée sur l'une de nos facultés les plus faibles, et que, par conséquent, l'éducation ne devrait pas reposer sur la mémoire » (Gattegno, 1972, p. 14).

Au vu du cône d'apprentissage d'Edgar Dale, il semblerait que la question relative à la mémoire concerne plus spécifiquement la voie de la mémorisation plutôt que l'acte de mémoriser à lui tout seul. Autrement dit, ce qui pose peut-être problème dans le milieu de l'enseignement n'est pas de reposer celui-ci sur la mémoire, comme l'affirme Gattegno, mais plutôt de placer les apprenants dans une posture passive qui est moins propice à la mémorisation des différents savoirs.

³¹ Remaud, cours *Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique*, Université Grenoble Alpes, plateforme Moodle, 2016.

Avec les modules du logiciel *GrammOrtho*, l'apprenante manipule l'orthographe grammaticale. Elle utilise sa concentration, non pas pour apprendre une règle orthographique par cœur sans garantie que celle-ci soit parfaitement acquise et assimilée, mais pour se rendre compte de l'activité d'orthographe. Autrement dit, l'apprenante est amenée à douter sur l'orthographe de tel ou tel mot, car elle est consciente qu'en fonction de certains critères syntaxiques, l'orthographe diffèrera d'un mot à un autre. Ceci est, en quelque sorte, le cheminement inverse de la démarche déductive où l'apprenant se voit recevoir les savoirs.

Selon Young (2006, p. 28), « Les essais et les erreurs éduquent celui qui les [fait³²]. L'apprentissage par cœur et la répétition constituent un déni de l'intelligence ». L'auteure souligne l'importance que représentent les tentatives et le fait de se tromper : nous avons vu précédemment que le logiciel est conçu de manière à ce que l'apprenant ne puisse pas continuer l'exercice si la bonne réponse n'a pas été trouvée : ce concept, à nos yeux, s'inscrit tout à fait dans une démarche d'investigation de la part de l'apprenant. Nous sommes convaincue qu'un apprenant à qui l'on donnerait la possibilité de continuer un exercice sans la réponse correcte apprendrait bien moins efficacement qu'un apprenant qui, au contraire, se verrait obligé de trouver la bonne réponse pour avancer dans le parcours des modules.

Nous imaginons que les essais vont permettre à l'apprenante d'alimenter son cheminement de pensée et de se demander par exemple pourquoi le rectangle des verbes ne peut accueillir tel ou tel mot, mais peut au contraire en accueillir d'autres.

2.2. Apprendre par essais

À notre sens, les essais permettent d'immerger l'apprenante directement dans le processus d'orthographe. Plus précisément, au lieu que l'apprenante apprenne par cœur une règle orthographique quelconque, elle essaie diverses propositions de réponses. Celles-ci (se révélant vraies ou fausses à gauche du panneau muet) lui permettront de faire des liens entre la réponse donnée et sa pertinence, à savoir qu'un nom ne peut jamais être une conjonction de coordination par exemple.

³² Dans l'ouvrage de référence : « font ».

2.3. Apprendre par erreurs

La démarche inductive place l'apprenant dans une posture d'expérimentation. En effet, puisqu'aucune explication n'est donnée avant les exercices, c'est à l'apprenant et à lui seul de procéder de diverses manières jusqu'à parvenir à trouver les bonnes réponses à l'exercice. Cette phase de recherche passera par différentes étapes, comme par exemple les premières erreurs que l'on peut expliquer par la non connaissance d'une règle orthographique, les différents essais de l'apprenant ou encore les prises de conscience de certains faits qui mèneront plus tard aux compréhensions des savoirs.

3. Les prises de conscience, poumons de la démarche inductive

C'est pourquoi je dois toujours m'assurer, non pas que je suis en train de transmettre mon savoir aux élèves, mais que je suis réellement en train de travailler sur leurs prises de conscience. En tant qu'enseignant, je dois m'assurer que la prise de conscience occupe une place centrale dans toutes les activités de la classe (Young, 2006, p. 19).

Young (2006) montre à quel point les prises de conscience sont fondamentales dans l'apprentissage et doivent faire l'objet de vérifications de la part de l'enseignant afin de ne pas dévier vers une transmission des savoirs.

Le logiciel *GrammOrtho* a justement permis à l'apprenante de déclencher plusieurs prises de conscience, que nous décrirons plus tard dans la partie analyse (cf. 2.1. *Quelles prises de conscience avec GrammOrtho ?* p. 61).

Partie 3

-

**De la préparation du projet jusqu'à sa réalisation :
quelle méthodologie utilisée ?**

Chapitre 6. Une préenquête pour anticiper la pratique des modules

Un texte rédigé par l'apprenante nous sert de préenquête avant de commencer le travail sur les modules. Dans ce chapitre, nous nous interrogerons sur les objectifs d'un tel texte, les critères d'analyse dudit texte ainsi que sur les stratégies à envisager pour pallier les difficultés rencontrées.

1. *Un atelier d'écriture pour encourager la rédaction*

Afin de connaître les acquis et les difficultés de l'apprenante dans le domaine du français écrit, il est indispensable de disposer d'une ou de plusieurs rédactions de celle-ci. Pour ce faire, nous lui avons proposé de participer à un atelier d'écriture³³ conçu par binôme³⁴. Nous avons ainsi pu vérifier son caractère opérationnel et nous en servir dans le but de faire rédiger l'apprenante.

L'objectif principal d'un atelier d'écriture est de se mettre dans une position de scripteur, sans toutefois se laisser perturber par le caractère orthographique de la langue. Il serait dommage de freiner l'imagination d'un apprenant par des critères de grammaire et d'orthographe, pouvant être considérés par certains comme peu stimulants en termes de créativité. C'est d'ailleurs pour cette raison que le choix d'un atelier a été préféré à celui d'une dictée. Afin que l'apprenante ne se sente pas gênée d'un point de vue psychoaffectif par l'orthographe parfois complexe du français, nous l'avons invitée à rédiger en toute liberté. Nous préférons un texte fidèle à sa pensée contenant potentiellement des erreurs orthographiques, plutôt qu'un texte moins ambitieux et dont le vocabulaire aurait été restreint pour éviter par exemple des erreurs d'orthographe lexicale.

Le thème de l'atelier d'écriture testé auprès de l'apprenante est le suivant : « Mensonge et vérité ». L'atelier consistait en une série de consignes très courtes, par lesquelles l'apprenante était amenée à jouer avec la langue. Des jeux de mots ainsi que des anagrammes ont pu être créés. La consigne finale de l'atelier visait à faire rédiger un texte à l'apprenante en réutilisant un maximum de petits textes qu'elle avait rédigés suite aux consignes précédentes.

³³ Le cours *Atelier de lecture et écriture*, dispensé par Alain Chartier et Marie-Hélène Lachaud au premier semestre, nous a offert la possibilité de créer un atelier d'écriture.

³⁴ Binôme : Sfia Merchich.

2. Analyse du texte diagnostique : quels critères ?

Le texte final produit par l'apprenante (cf. Figure 11, p. 60) a été analysé selon deux axes : un axe conceptuel et un axe linguistique. L'axe conceptuel nous permet de comprendre la relation qu'a l'apprenante avec l'expression de notions abstraites en français. L'objectif est de savoir si les éléments conceptuels sont compris par l'apprenante et exprimés clairement. L'axe linguistique nous permet quant à lui de connaître les points maîtrisés et ceux nécessitant des améliorations.

Les éléments analysés dans le cadre du concept sont les suivants : point de vue personnel de l'apprenante sur le sujet, illustration des idées par un ou plusieurs exemples concrets et capacité à expliciter un proverbe sur le mensonge ou la vérité. Les éléments analysés dans le cadre de la langue sont les suivants : orthographe grammaticale et lexicale, syntaxe, morphosyntaxe, variété du lexique et conjugaison des verbes (cf. Annexe 4, p. 106).

Dans notre analyse, certains éléments sont à prendre en considération car ils peuvent jouer un rôle sur le résultat de celle-ci. Le fait que l'apprenante n'ait jamais été confrontée à un atelier d'écriture n'est pas anodin. Il s'agit d'un exercice d'écriture particulier qui peut parfois dérouter le scripteur, surtout s'il n'est pas habitué à ce genre d'activité. Nous avons justement remarqué lors de l'atelier que l'apprenante n'était pas totalement à l'aise avec cette activité. L'orthographe semblait être le principal frein à la rédaction.

3. Le choix de l'orthographe grammaticale

Nous orientons notre recherche vers l'orthographe grammaticale. Au vu de la rédaction de l'apprenante, nous considérons qu'elle constitue la principale source d'erreurs orthographiques.

En effet, plusieurs règles d'accords ne sont pas maîtrisées. C'est le cas des accords suivants : accord en genre avec le sujet, accord de l'attribut du sujet avec le sujet et accord en nombre avec le nom. Les accords représentent ainsi une part non négligeable de difficultés : leur maîtrise est importante en raison de la variabilité orthographique qu'ils engendrent, que cela concerne les noms, les adjectifs ou même les verbes.

L'orthographe lexicale quant à elle génère peu de difficultés pour l'apprenante et peut facilement être améliorée à l'aide d'outils tels que les dictionnaires.

Les verbes sont correctement conjugués, qu'il s'agisse de l'imparfait, du futur simple ou du présent de l'indicatif. Nous considérons que le module 3 peut aider l'apprenante car bien que le présent soit un temps simple, il comporte des irrégularités et des désinences parfois complexes méritant que nous nous y attardions.

Chapitre 7. Les modules, une expérience enrichissante

Ce chapitre réunira les choix méthodologiques que nous avons faits dans le cadre de la mise en place des modules auprès de l'apprenante.

1. En route vers les modules

Avant de proposer à l'apprenante de travailler sur les modules, nous nous devions de les avoir personnellement utilisés au préalable. L'intégralité des exercices de chaque module a été effectuée. Cette tâche s'est faite de manière régulière afin d'optimiser la concentration sur chaque exercice. Les modules ont été faits dans l'ordre : il en est de même pour chaque exercice et chaque activité. À chaque exercice, les résultats obtenus s'affichent à l'écran : nous les avons soigneusement consignés dans un cahier.

D'un point de vue méthodologique, nous avons suivi plusieurs étapes que nous allons dorénavant décrire ci-dessous.

1.1. Premier module avec l'apprenante : noms et adjectifs

Une fois l'ensemble des exercices effectué, nous avons testé le premier module avec l'apprenante. De cette sorte, si un problème éventuel se présentait avec le logiciel, nous étions en mesure de l'aider en les ayant testés auparavant.

Ne disposant pas encore d'éléments suffisamment précis relatifs au niveau de compétences de l'apprenante, nous lui avons proposé de faire le test A de l'activité 7 du module 1, qui met en jeu la connaissance de l'accord du groupe nominal. Un score de 78 % a été obtenu : cette activité a été suivie sans qu'aucun des exercices du module 1 n'ait été effectué auparavant, ceci dans un objectif diagnostique. Nous avons pensé qu'il serait plus intéressant pour notre recherche de faire faire des exercices des modules 2 et 3 à l'apprenante, où la difficulté est supérieure à ceux que l'on trouve dans le premier module.

1.2. Deuxième module avec l'apprenante : catégories de mots

Nous avons signalé à l'apprenante l'importance d'effectuer les activités et leurs exercices en respectant l'ordre imposé par le logiciel. Pour rappel, ce dernier est construit sur un système de progression en termes de difficultés : il est préférable de ne pas sauter d'étapes sous peine de se retrouver bloqué lors des exercices suivants.

Dès la première séance au cours de laquelle le module 2 a débuté, l'apprenante a exprimé le besoin de faire des exercices chez elle. Au départ, nous n'avions prévu de donner des exercices maison que quelques semaines après les séances en coprésence. Cependant, l'apprenante a manifesté un besoin de régularité dans la pratique du français et du logiciel. Quatre exercices par semaine lui ont donc été donnés.

Au fur et à mesure de la pratique des exercices du module 2, nous nous sommes concrètement rendu compte des difficultés orthographiques de l'apprenante. Si certaines erreurs avaient pu nous échapper lors de l'atelier d'écriture, elles ne pouvaient plus nous échapper dans le module 2, dont la conception a permis de les révéler au fil des exercices.

Trois semaines après la découverte et l'utilisation des modules, l'apprenante souhaitait augmenter la quantité d'exercices à effectuer chez elle. D'un commun accord, nous sommes passées à 10 exercices à faire dans un délai d'une semaine.

1.3. Troisième module avec l'apprenante : présent de l'indicatif

Certaines séances nous ont permis de constater que la conjugaison de certains verbes au présent de l'indicatif posait problème. Nous verrons ultérieurement que des verbes comme *coudre* ont posé quelques difficultés à l'apprenante (cf. Prise de conscience 1, p. 61).

2. Traitement des résultats

Nous avons fait le choix de réunir les résultats obtenus par l'apprenante sous deux formes. La première regroupe l'intégralité des résultats des modules 1 à 3 (cf. Annexe 5, p. 108). La seconde regroupe deux graphiques, chacun étant consacré à un module différent.

2.1. Résultats chiffrés

L'objectif d'obtenir des résultats chiffrés est de pouvoir comparer, de manière précise et concrète, les taux de réussite entre les différentes activités. Nous souhaitons comprendre avec ces données quel genre d'exercices et / ou d'activités a posé problème à l'apprenante.

De plus, le fait que plusieurs exercices mettant en scène un même défi orthographique se succèdent les uns après les autres (par exemple quatre exercices qui concernent la nature d'un mot) nous permet de visualiser la progression de l'apprenante.

Nous pourrions ainsi être en mesure d'affirmer que l'apprenante a amélioré son taux de réussite de X % entre le premier et le quatrième exercice d'une même activité.

2.2. Résultats module 2

Le module 2 est construit de manière symétrique (cf. Annexe 2, p. 101). Nous avons par conséquent choisi de représenter les résultats obtenus en pourcentage en fonction de chaque série correspondant à chaque activité.

Un graphique représentant une juxtaposition de courbes permettra de visualiser les résultats obtenus d'une seule vue (cf. Figure 12, p. 64). L'axe des abscisses réunira les quatre séries d'exercices et l'axe des ordonnées le taux de réussite exprimé en pourcentage. Chaque activité sera représentée par une courbe de couleur différente.

2.3. Résultats module 3

Les exercices du module 3 étant particulièrement nombreux, nous avons choisi de ne pas les représenter dans leur intégralité. Nous avons plutôt opté pour une moyenne des résultats, exprimée en pourcentage. Cette moyenne n'est pas effectuée au hasard : elle regroupe les résultats en fonction du genre d'exercices proposés. Nous rappelons que certains exercices appartiennent au genre *Découvrir*, d'autres au groupe *Pratiquer* et d'autres au groupe *Associer*.

L'histogramme groupé (cf. Figure 14, p. 73) nous paraît adapté aux résultats que l'on souhaite mettre en valeur dans le module 3. L'axe des abscisses accueillera les 8 activités tandis que l'axe des ordonnées accueillera le taux de réussite. À chaque activité sera associée une ou plusieurs barres, représentant le type d'exercices dont nous avons parlé précédemment. Prenons le soin de préciser que certaines activités possèdent un seul genre d'exercices, expliquant la présence d'une seule barre dans une activité, alors que d'autres activités en accueilleront plusieurs.

Chapitre 8. Retour de l'apprenante sur l'utilisation des modules

Nous avons besoin d'un retour qui nous permette de comprendre de quelle manière les modules *GrammOrtho* ont aidé l'apprenante dans son parcours d'apprentissage de l'orthographe grammaticale.

1. Entretien semi-directif

Nous souhaitons connaître le ressenti de l'apprenante sur le logiciel d'autoapprentissage *GrammOrtho*. S'agissant ici d'une étude de cas, nous avons décidé de mener un entretien semi-directif et de l'analyser. Deux choix sont possibles : prendre des notes durant l'entretien ou enregistrer celui-ci et effectuer par la suite une transcription³⁵. Afin d'obtenir un discours qui soit le plus spontané possible, nous optons pour la seconde solution (cf. Annexe 10, p. 123).

Il nous semble intéressant de pratiquer un entretien d'une heure au minimum afin de laisser le temps à l'interviewée de s'exprimer et de laisser libre cours à sa façon d'exprimer ses idées. Il ne s'agit pas d'un interrogatoire au cours duquel la personne interrogée se contente de répondre par l'affirmative ou la négative, mais au contraire d'une réflexion prolongée prenant la forme d'un cheminement.

1.1. Objectifs et attentes de l'entretien

L'objectif est de connaître le ressenti de l'apprenante concernant son utilisation des modules. Il s'agit plus précisément de lui faire verbaliser de manière concrète ce que la méthode inductive ainsi que les modules d'exercices ont généré chez elle.

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons élaboré au préalable une grille d'entretien (cf. Annexe 6, p. 118) balayant un thème et plusieurs sous-thèmes. Ils nous serviront à poser quelques questions à l'apprenante et à effectuer quelques relances si besoin.

1.2. Conditions de réalisation de l'entretien

L'entretien s'est déroulé le 30 mars 2017. Afin d'éviter d'éventuelles perturbations extérieures, nous nous sommes installées dans une salle insonorisée que nous avons auparavant réservée. L'entretien a été enregistré sur ordinateur. Nous supposons (et ceci

³⁵ Cf. Annexe 9, p. 122 pour les conventions de transcription.

sera pris en compte au sein de notre analyse) que l'enregistrement audio des propos de l'apprenante peut potentiellement susciter chez elle une gêne ou une timidité. Nous concevons que notre méthodologie de recueil de données présente cette limite-ci.

2. Méthode d'analyse du discours recueilli lors de l'entretien

L'analyse de l'entretien s'effectuera à l'aide de certains outils empruntés à Guittet (1983) et Millet (1990). *L'analyse formelle* et *l'analyse des connotations* ont retenu notre attention. Comme l'explique Millet, la première est axée sur une étude d'ordre quantitatif, alors que la seconde sur une étude plutôt qualitative, permettant de mettre en avant la « subjectivité du message ». Nous saluons le caractère complémentaire de ces deux approches.

2.1. Quel genre d'analyse privilégier ?

L'analyse que nous ferons est une analyse de contenu, définie ainsi : « un ensemble de techniques – se déclinant de manières diverses en fonction des objets étudiés – qui vise à regrouper des données langagières, de façon thématique, à des fins de comparaison » (Millet, Cours de Méthodologie générale des SHS³⁶, p. 5).

Nous avons préféré employer l'analyse de contenu avec procédure ouverte, plutôt qu'avec procédure close : « ces procédures ouvertes se veulent plus respectueuses des discours, dans leur *matérialité propre* et dans leur *singularité* » (Millet, Cours de Méthodologie générale des SHS, p. 8).

L'analyse transversale, appliquée à des entretiens multiples et visant à étudier les convergences et divergences des différents discours, ne nous intéresse pas dans le cadre de notre recherche.

L'analyse horizontale est adaptée à notre étude de cas, puisque réservée de manière privilégiée à des entretiens individuels.

2.2. Différents niveaux d'analyse

Le modèle multifocal (Millet, 1990) « propose trois niveaux d'analyse ». Les voici : la transphonie, la polyphonie et la monophonie. Parmi chacun de ces niveaux, nous

³⁶ Référence complète et valable pour les cours de *Méthodologie générale des SHS* : Millet, cours de *Méthodologie générale des SHS*, Chapitre III, Université Grenoble Alpes, plateforme Chamilo, 2016.

utiliserons le premier et le dernier, à savoir la transphonie et la monophonie. La polyphonie ne sera pas exploitée ici car elle s'applique à un corpus de plusieurs entretiens.

2.2.1. La transphonie

La transphonie « tente de rendre compte *des appréhensions possibles* de l'objet [...] Il s'agit de dégager, à partir du corpus cumulé, des *champs sémantiques*, actualisés ou non dans les discours » (Millet, cours de Méthodologie générale des SHS, p. 15). Arrêtons-nous un instant sur la notion de « corpus cumulé » : elle fait référence à des données obtenues par le regroupement d'éléments de divers entretiens. Or, ne disposant d'un seul et unique entretien dans notre enquête, nous passons outre cette notion afin de nous concentrer uniquement sur l'entretien dont nous disposons. Comme l'explique Millet³⁷, il existe des outils d'analyse divers et nombreux et c'est au loisir de la personne qui s'en sert de les adapter si besoin.

Nous nous appuyerons sur le schéma de Millet (1990) afin de relever les champs sémantiques observés grâce au contenu de notre entretien. Voici ledit schéma :

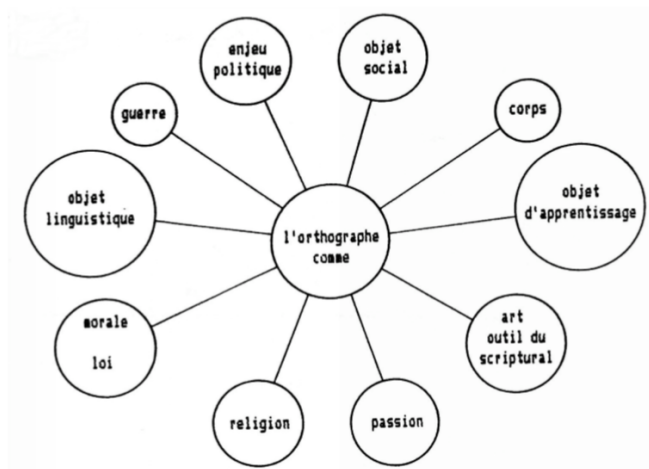


Figure 10. Transphonie, schéma des champs relatifs à l'orthographe, Millet, 1990, p. 344

2.2.2. La monophonie

l'étude de la monophonie, qui se présente sous la forme d'étude de cas, va à partir du noyau monophonique d'un enquête³⁸ ; Ce noyau

³⁷ Même source que la précédente.

³⁸ À la lecture de l'extrait allant de « l'étude de la monophonie » jusqu'à « du noyau monophonique d'un enquête », il semblerait qu'il manque un mot mais après vérification dans le document de référence, il s'avère que ce n'est pas le cas.

monophonique est constitué des éléments les plus fréquents rencontrés dans un entretien unique et présente [...] un nombre d'occurrences remarquable. A ce noyau monophonique on adjoindra des satellites, constitués des éléments jugés importants dans le discours, de par leur force axiologique ou affective, indépendamment de leurs occurrences (Millet, cours de méthodologie générale des SHS, p. 17).

« Le noyau monophonique » ainsi que les « satellites » abordés par Millet seront obtenus par l'utilisation de la lexicométrie, telle qu'elle la recommande. Pour ce faire, nous choisissons d'utiliser le logiciel *AnaText*, développé par Olivier Kraif à l'Université Grenoble Alpes. Ce logiciel a l'avantage de présenter une étude quantitative mettant en exergue des éléments de linguistique tels que la sémantique, le lexique ou encore par exemple la pragmatique.

Ajoutons que la transphonie sera elle aussi appréhendée grâce à *AnaText*.

3. *Lambeaux linguistiques révélateurs d'attitudes*

Les indicateurs et les pronoms personnels sont de petits éléments linguistiques que nous étudierons au sein du discours afin de positionner l'apprenante sous un angle comportemental.

3.1. *Les indicateurs*

Nous chercherons les « indicateurs » : « des éléments langagiers qui vont être retenus pour positionner les individus sur une échelle, souvent caractérisée par trois pôles : pôle négatif, pôle positif, pôle neutre » (Millet, cours de Méthodologie générale des SHS, p. 2). Millet ajoute que cette échelle a la possibilité d'être plus fine, avec 5 « catégories attitudinales » : « hostile », « négative », « réservée », « contradictoire », « enthousiaste ». C'est en nous servant de cette échelle précise que nous classifierons les éléments de langue pertinents trouvés dans le discours de l'apprenante.

3.2. *Les pronoms personnels*

Nous nous attacherons également à analyser les pronoms personnels employés par l'interviewée : « on peut penser que les interrelations entre le "je" et le "nous" ou le "on", sont la manifestation, dans le discours, de ces jeux entre l'individuel et le collectif, le même et l'autre » (Millet, cours de méthodologie générale des SHS, p. 3).

Nous souhaitons savoir au nom de qui l'apprenante parle lorsqu'elle utilise différents pronoms personnels dans son discours : se sent-elle concernée lorsqu'elle aborde telle ou telle difficulté ou englobe-t-elle au contraire d'autres personnes qu'elle-même ?

Partie 4

-

Dissection de la mise en œuvre du dispositif : résultats et analyse

Chapitre 9. Compétences langagières de l'apprenante et prises de conscience

Ce chapitre offrira l'opportunité de nous arrêter sur les compétences langagières de l'apprenante, mises en avant grâce à l'analyse du texte diagnostique, mais aussi de faire un relevé descriptif de deux prises de conscience importantes réalisées lors de la pratique des modules.

1. État des lieux des compétences langagières de l'apprenante en français

De quels acquis l'apprenante dispose-t-elle en français écrit ? Quels sont les points d'amélioration à apporter ? L'analyse du texte diagnostique va nous permettre, dans un premier temps, de répondre à ces deux interrogations.

1.1. Les acquis de l'apprenante, un véritable atout pour progresser

Voici une présentation des éléments maîtrisés :

1.1.1. Concepts du mensonge et de la vérité

Comme nous l'avons déjà vu dans la partie méthodologique (cf. *1. Un atelier d'écriture pour encourager la rédaction*, p. 45), le texte rédigé par l'apprenante portait sur un atelier d'écriture dont le sujet était le mensonge et la vérité. Ce choix est stratégique car il vise à connaître le rapport qu'entretient l'apprenante avec des concepts abstraits. Le texte rédigé (cf. Figure 11, p. 60) nous permet de comprendre que l'apprenante parvient tout à fait à écrire sur des sujets abstraits. Elle est capable, à l'écrit comme à l'oral, de donner des exemples concrets d'un phénomène plutôt abstrait, ainsi que de donner des arguments qui illustrent ses pensées.

1.1.2. Linguistique

Globalement, l'apprenante utilise correctement la syntaxe dans son texte écrit.

Peu de verbes ont été employés dans le texte. Cependant, nous notons avec enthousiasme que tous sont correctement conjugués et orthographiés. Les temps verbaux utilisés sont les suivants : le présent, l'imparfait et le futur.

Quant à l'accentuation des mots, réputée difficile en français écrit, elle est pratiquement maîtrisée.

1.2. Les éléments nécessitant un apprentissage

Voici à présent les points qui méritent d'être améliorés :

1.2.1. Lexique

Le lexique employé par l'apprenante n'est pas suffisamment varié à nos yeux. Elle utilise en effet des mots identiques à plusieurs reprises dans le texte qui auraient pu être remplacés par des synonymes ou mots équivalents, sous réserve bien sûr de les connaître.

1.2.2. Orthographe lexicale

Même si notre recherche est centrée sur l'orthographe grammaticale, nous décidons de faire une courte présentation des erreurs liées à l'orthographe lexicale car nous considérons qu'orthographe grammaticale et orthographe lexicale ne s'excluent pas l'une l'autre : en s'entraînant avec les modules, l'apprenante est au contact de nombreux mots et d'un lexique parfois nouveau pour elle, ce qui revient inexorablement à la question du lexique. En travaillant l'orthographe grammaticale grâce à *GrammOrtho*, elle travaille quelque peu l'orthographe lexicale mais d'une manière plus subtile et inconsciente, à travers la lecture du vocabulaire notamment (énoncés écrits dans certains exercices, etc.).

Lors de la rédaction du texte diagnostique par l'apprenante, nous avons relevé un doute émis par celle-ci. Elle s'est interrogée sur l'orthographe de l'adverbe *involontairement*. Elle a hésité entre cette orthographe **involontèremment* et celle-ci : *involontairement*. Nous avons perçu le doute qu'elle éprouvait à ce sujet, s'interrogeant ainsi à voix haute. « Le doute concernant l'orthographe d'un mot, plus fréquemment celle de l'une de ses parties, peut être légitime si, par exemple, la présence a été insuffisante ou inadéquate dans l'acte de perception » (Laurent, 2014b, p. 25).

Une autre erreur liée à l'orthographe lexicale a été constatée. L'apprenante a orthographié le verbe conjugué *supporte* de la manière suivante : **suporte*. Il s'agit ici d'un problème de double consonne. En français, il est vrai que certains mots sont porteurs d'une double consonne et d'autres non. Le fait de n'établir aucune distinction oralement entre les mots porteurs d'une consonne et ceux porteurs d'une double consonne n'aide pas l'apprenante à mieux orthographier les mots concernés par cette orthographe.

Enfin, le terme *puits* a été orthographié ainsi par l'apprenante : *buits*. Lorsque nous lui avons demandé comment prononcer le terme qu'elle avait auparavant écrit, elle l'a prononcé correctement, avec le son [p] inchoatif.

1.2.3. Orthographe grammaticale

- L'accord en genre avec le sujet

* *J'en suis **sûr** et certaine.* L'apprenante n'a pas accordé le genre de l'adjectif *sûr* avec le sujet (je féminin). Elle l'a pourtant fait avec le second adjectif de la phrase (certaine).

- L'accord de l'attribut du sujet avec le sujet

* *On peut être des fois **sincères** et **menteurs**.* Ici, le sujet de la phrase est un *on* impersonnel. *On* pourrait être remplacé par exemple par « tout le monde ». Les adjectifs doivent donc s'accorder au masculin singulier et auraient dû s'écrire ainsi : *sincère* et *menteur*.

- L'accord en nombre avec le nom

* *L'être humain doit être sincère pour bien vivre avec les **autre**.* L'apprenante n'a pas respecté l'accord du nom avec le déterminant, en nombre. *Les* étant la marque du pluriel, elle aurait dû orthographier *autres* au pluriel, en ajoutant un - s - final (*autres*).

La vérité est au fond du baits. L'être humain doit être sincère pour bien vivre avec les autres. (Mentir comme on respire.) Je connais quelqu'un qui mentait comme il respirait. Ma voisine est toujours transparente et vraie. Toute vérité n'est pas bonne à dire, car plusieurs fois on blesse les personnes ~~en~~ involontairement. Les personnes qui trichent, trichent pour toujours. Je ne supporte pas le menteur, car ^{je n} je n suis sûr et certain ^{qu'il} me changera jamais dans sa vie. On peut être des fois sincères et des fois menteurs. ~~Des parents~~ Des fois les parents donnent la bonne éducation à leurs propres enfants, mais ils sortent ils s'écartent ils s'éloignent du droit chemin. ^{Souvent,} Les mensonges sont racontés par les personnes incertaines d'elles-mêmes.

Figure 11. Texte rédigé par l'apprenante

2. Prises de conscience : exemples et analyse

Plusieurs prises de conscience ont été relevées au cours des séances. Nous en présenterons deux ci-dessous car nous estimons qu'elles permettent de mieux comprendre le processus d'apprentissage tel qu'il est mis en place par l'apprenante.

2.1. Quelles prises de conscience avec GrammOrtho ?

Prise de conscience 1³⁹

L'apprenante a pris conscience que « cousons » vient du verbe *coudre*. Elle connaissait la conjugaison du verbe *coudre* aux trois premières personnes du singulier, mais pas à celles du pluriel. Le célèbre « Ah ! » de Young (1999) a ici été observé :

Mais quand la question et la réponse n'ont pas lieu en même temps, j'entre dans un domaine où il y a une question sans réponse immédiate, un problème sans solution évidente. Cette situation est reconnaissable justement parce que je ressens une tension créée par la question qui vit en moi. Cette tension croît jusqu'à ce qu'une réponse jaillisse. Celle-ci crée un relâchement de la tension, accompagné par le « Ah ! » si caractéristique d'une prise de conscience. L'intensité du « Ah ! » – le relâchement de la tension – est en relation directe avec la quantité de tension créée par la question et associée avec elle (Young, 1999, p. 9).

L'apprenante a poursuivi son raisonnement en affirmant que les terminaisons du verbe *coudre* varient phonologiquement aux trois personnes du pluriel.

Prise de conscience 2⁴⁰

« Maintenant j'ai compris un truc : je pensais que dans le tableau, les verbes doivent se terminer par - s -, je pensais que c'était en fonction du son, mais en fait c'est les terminaisons⁴¹ ». L'apprenante prend conscience que les colonnes du tableau du présent de l'indicatif sont classées en fonction des terminaisons graphiques des verbes, et non pas en fonction de leur sonorité finale.

³⁹ Déclenchée au module 3, activité 3 : *Associer pronoms de conjugaison et forme verbale.*

⁴⁰ Déclenchée au module 3, activité 5 : *Classer les verbes selon leur terminaison.*

⁴¹ Propos de l'apprenante recueillis lors d'une séance.

2.2. Les prises de conscience : un outil aussi magique qu'efficace ?

Nous allons à présent décrire trois erreurs⁴² commises par l'apprenante. Nous les avons volontairement mises en exergue car elles nous renseignent davantage sur les prises de conscience faites précédemment.

Première erreur

Dans l'énoncé « Je **remue** souvent mes souvenirs », le verbe *remuer* a été placé dans la colonne des verbes dont la terminaison est s / s / t / ons / ez / ent. La réponse correcte est la suivante : colonne des verbes avec pour terminaisons : e / es / e / ons / ez / ent.

L'apprenante a su justifier son choix de colonne : elle explique avoir entendu *remi* et non pas *remue* : par conséquent, elle a placé le verbe dans ladite colonne. Lorsque nous lui avons demandé pourquoi avoir placé *remi* (selon ce qu'elle avait entendu) dans la colonne en s / s / t..., elle a affirmé que cette colonne accueille des verbes comme *lire*, qui aux trois premières personnes du singulier se prononce avec le son final [i] : *je lis*, *tu lis* et *il lit*. Enfin, son raisonnement a été le suivant : puisque *remi* se termine avec le son [i], tout comme *lis*, la colonne appropriée est celle en s / s / t / ons / ez / ent.

Le raisonnement de l'apprenante est donc centré sur la sonorité finale du verbe conjugué et non pas sur la graphie des désinences comme cela aurait dû être le cas.

Deuxième erreur

Dans l'énoncé « Il **appuie** ma demande », *appuie* se termine par le son [i] : selon l'apprenante, cela vaut au verbe *appuyer* d'être rangé dans la colonne des verbes en s / s / t / ons / ez / ent.

La raison de ce classement est la même que pour l'erreur précédente : la colonne concernée accueille des verbes comme *lire* (*je lis* → son [i]) et *appuie* se termine par ce même son, il va donc dans la même colonne que *lire*.

Troisième erreur

Dans l'énoncé « Lui, il **paie** comptant », *paie* a été placé dans la colonne des verbes avec pour terminaisons : ts / ts / t / ons / ez / ent. Cette colonne accueille des verbes comme *mettre*.

⁴² Erreurs effectuées au module 3, activité 5, exercices D1 et D3.

Conjugué aux trois premières personnes du singulier, *mettre* donne : *je mets / tu mets / il met*. *Paie* ayant pour son final [e], tout comme *mets*, l'apprenante l'a classé dans cette colonne-ci, alors que la colonne correcte à pointer est la première : e / es / e / ons / ez / ent.

Que nous apprennent ces erreurs ?

L'apprenante a effectué les deux dernières erreurs (*appuie* et *paie*) après avoir fait la prise de conscience 2, cette dernière lui permettant de comprendre que les colonnes du tableau sont réparties non pas en fonction du son final des verbes conjugués mais de leur désinence graphique.

Cette chronologie nous permet de constater que les prises de conscience sont certes un moteur à l'apprentissage, mais qu'elles ne relèvent toutefois pas de la magie. Les exemples que nous avons donnés nous montrent clairement que la prise de conscience déclenchée n'a pas été suffisante à ce moment-là pour que l'apprenante intègre pleinement et sur la durée le principe de classement des verbes dans les colonnes.

Chapitre 10. Le rôle essentiel des catégories de mots dans l'apprentissage de l'orthographe

Ce chapitre permet d'appréhender la question du rapport entre les catégories de mots et l'activité d'orthographe. Nous verrons que l'orthographe grammaticale dépend majoritairement de la catégorie des mots et nous nous attacherons à analyser et à comprendre les difficultés éprouvées par l'apprenante lors des exercices du deuxième module.

1. Module 2 : les principales difficultés

Nous avons soigneusement repris les résultats obtenus par l'apprenante aux exercices du module 2 et avons construit le graphique ci-dessous.

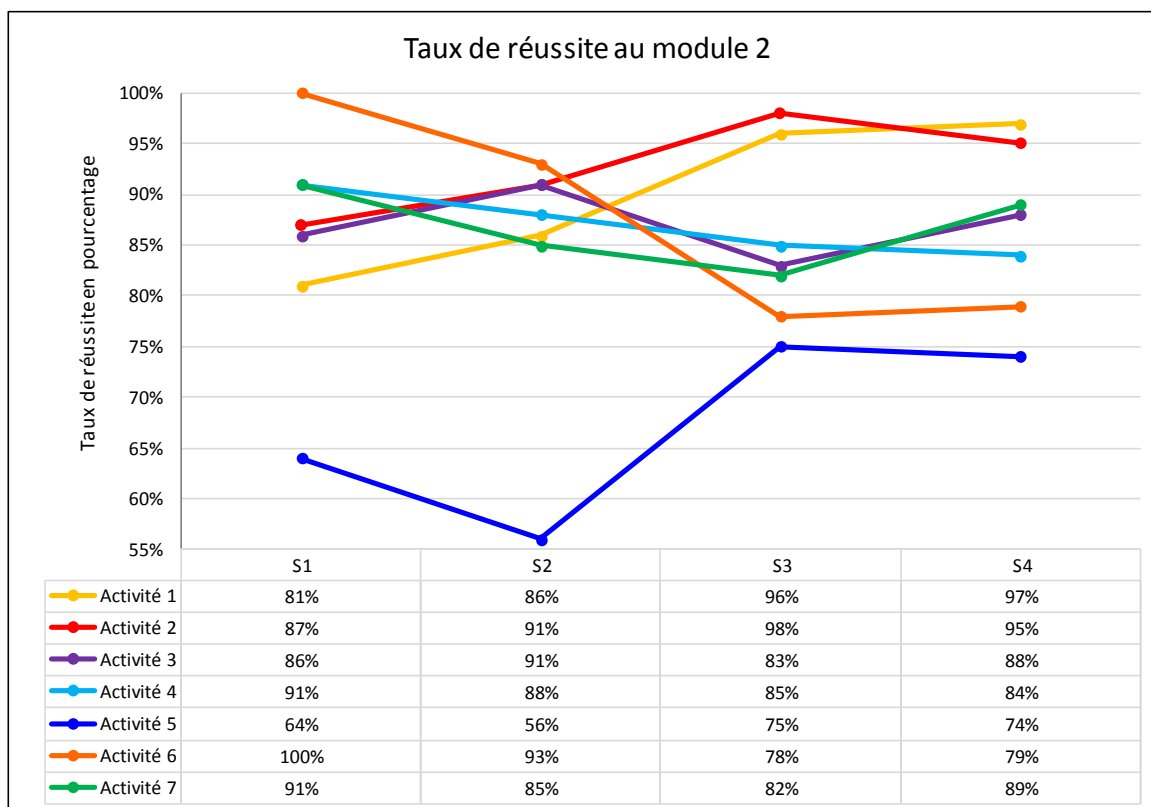


Figure 12. Taux de réussite aux activités du module 2

1.1. Des résultats sous forme de diptyque

Le graphique ci-dessus témoigne d'un contraste important entre les résultats. Nous constatons que l'activité 5 est située sur des taux de réussite allant de 56 % à 75 %, alors que les autres activités se situent sur des taux allant de 78 % à 100 %.

1.2. Les activités à l'origine de très peu d'erreurs

La plupart des activités ne semblent pas avoir généré de complexités particulières auprès de l'apprenante. Cependant, l'activité 5 a révélé de nombreuses erreurs et il est important de nous y arrêter.

1.3. Une activité source de conflits cognitifs

Il est évident que l'activité 5 réunit les pourcentages de réussite les plus bas, en comparaison avec les autres activités. Pour rappel, l'activité 5 du module 2 est la suivante : *Déterminer la nature d'un mot*. Quels obstacles sont à l'origine de ces faibles taux de réussite ? En reprenant notre carnet de bord, nous constatons que l'apprenante a eu des difficultés avec les éléments suivants :

- Le déterminant prépositionnel

Au sein du premier exercice de l'activité 5, l'apprenante devait pointer, à l'intérieur d'un énoncé, le syntagme nominal *du visage*. L'unité *du* a suscité quelques doutes et interrogations. Elle ne savait si placer *du* dans la catégorie des déterminants ou dans celle des prépositions. La catégorie appropriée est celle des déterminants prépositionnels, puisqu'ici, *du* est la forme contractée de : *de + le*.

- Catégorisation de certains mots

Dans le groupe nominal *un message*, le déterminant *un* a été pointé par l'apprenante dans la catégorie des prépositions. Après l'aperçu de l'erreur, elle l'a placé dans la catégorie des noms et enfin dans celle, à juste titre, des déterminants.

1.4. Des résultats à analyser au second degré

L'analyse que nous donnons quant aux résultats de l'activité 5⁴³ a ses limites. Il s'est avéré qu'une anomalie s'est glissée dans le logiciel lors de l'*observation* précédant les divers exercices. Ce dysfonctionnement a eu pour conséquence de perturber la concentration et le raisonnement de l'apprenante, expliquant en partie les résultats bien moins élevés qu'aux autres activités.

⁴³ Pour rappel, l'activité 5 se déroule ainsi : les mots contenus dans une phrase se grisent tour à tour et l'apprenante doit pointer la catégorie à laquelle le mot grisé appartient.

Description de l'anomalie en question

Il existait un décalage entre le moment où le mot était grisé et le moment où le curseur pointait la catégorie correspondante, créant des confusions.

Exemple :

Lorsque le mot *château* était grisé, le curseur était pointé dans la catégorie des déterminants, correspondant au mot grisé précédent (*Le*). Signalée au concepteur du logiciel, l'anomalie a été corrigée.

Cependant, l'activité 5 témoigne de la plus grande progression entre chaque série d'exercices : le passage du taux de réussite de 56 % obtenu en série 2 à celui de 75 % en série 3 témoigne de ce phénomène.

2. Des confusions concernant les catégories de mots

Nous venons de le voir, le module 2 a soulevé un certain nombre d'erreurs liées à des confusions de catégories de mots. L'extrait suivant éclaire cette notion de catégories de mots.

Les activités linguistiques envisagées permettront rapidement de classer les mots du français en neuf sous-classes, les mots de chacune étant reconnus posséder dans des phrases réalisées un certain nombre de propriétés communes. Ces neuf sous-classes forment neuf catégories de mots : catégorie des noms, des verbes, des déterminants du nom...
(Laurent, 2014a, p. 30).

Trois types de confusions ont été observables : des confusions entre le nom et l'adjectif, entre le nom et le verbe et entre le verbe et l'adjectif. Le tableau ci-dessous regroupe des exemples de phrases avec lesquelles l'apprenante a eu des difficultés de catégorisation des mots.

	Énoncés ⁴⁴	Nom	Adjectif	Verbe
1	Elle cuisine des œufs mimosas .	X	X	
2	Le terme nomophobie a été créé récemment à partir de l'expression anglaise No-Mobile-Phone-Phobia.	X	X	
3	Les jeunes utilisateurs de portables au Royaume-Uni seraient majoritairement anxieux à l'idée d'égarer leur téléphone [...].	X	X	
4	[...] les utilisateurs français consulteraient leur smartphone cent-cinquante fois par jour.	X	X	
5	Selon les chercheurs, le téléphone portable deviendrait une extension de soi.	X	X	
6	Cette perte pourrait avoir un impact négatif sur ses performances mentales .	X	X	
7	Un riz gluant .	X	X	
8	Le taxi a déposé ses clients et leurs bagages .	X	X	
9	Mes voisins partent au marché .	X	X	
10	Paul lui exprime verbalement son accord, mais son sourire de pure politesse et son regard fuyant indiquent exactement l'inverse.	X		X
11	Les hommes et les femmes sont des êtres sociaux.	X		X
12	[...] le simple fait de l'avoir oublié fait monter leur stress significativement.	X		X
13	[...] une personne au visage fermé exprime clairement par sa posture son refus de communiquer avec autrui.		X	X
14	Cet amas d'étoiles ressemble extérieurement à un immense disque renflé en son centre.		X	X

Figure 13. Catégorisation des mots : confusions entre noms, adjectifs et verbes

⁴⁴ Les énoncés figurant dans ce tableau sont issus du module 2 de *GrammOrtho*.

Légende

Mots en gras : mots sur lesquels porte l'erreur de catégorisation

X : erreur de catégorisation du mot par l'apprenante

X : catégorisation correcte

2.1. Noms et adjectifs, une distinction complexe pour l'apprenante

La moitié des erreurs effectuées dans le module 2 concerne une difficulté à faire la différence entre un nom et un adjectif. Nous supposons que cette confusion est due, la plupart du temps, au fait que les adjectifs que l'apprenante pensait être des noms le sont parfois. Plus précisément, le problème concerne le fait que certains adjectifs peuvent avoir une étiquette double : adjectif et nom. Voici des exemples concrets issus de la figure 13 (cf. Figure 13, p. 67).

Énoncé 1 : Elle cuisine des œufs *mimosas*.

Dans cet énoncé, *mimosas* est un adjectif. Il peut cependant être un nom, comme illustré dans l'énoncé créé pour l'exemple : *les mimosas que j'ai achetés sont magnifiques*. *Mimosas* est simultanément homophone et homographe et ce, indifféremment en tant que nom et adjectif.

Si nous nous plaçons d'un point de vue davantage linguistique, nous pourrions essayer de remplacer le terme *mimosas* par un nom : *Elle cuisine des œufs fleurs. Sémantiquement la phrase est incorrecte, ce qui peut aider l'apprenante à comprendre que dans ce cas, deux noms ne peuvent se suivre côte à côte et qu'en conséquence il faut un adjectif après le terme *œufs*.

Les erreurs liées à des confusions entre un nom et un adjectif auraient peut-être pu être évitées si l'apprenante avait effectué les exercices du module 1 dans leur intégralité. Le test A qu'elle avait effectué en module 1 a permis d'évaluer sa maîtrise des accords et non pas sa maîtrise des catégories au sein du groupe nominal, expliquant ainsi les difficultés observées en module 2.

Consciente de cette limite du dispositif, nous lui avons proposé de revenir au module 1 et de faire l'intégralité des exercices, ce qui a ensuite été chose faite.

Énoncé 2 : L'expression *anglaise* No-Mobile-Phone-Phobia.

Ici aussi, *anglaise* peut être un nom comme un adjectif.

Exemple 1 : Une *Anglaise* est venue dîner au restaurant hier soir.

Exemple 2 : Cette crème *anglaise* est réussie.

Ces deux exemples montrent à quel point il peut être parfois difficile de différencier des catégories de mots, en raison d'une homophonie récurrente en langue française. Cependant, il est important que l'apprenante se concentre sur le sens des énoncés oraux afin de déduire la catégorie de mots à laquelle le terme appartient.

Énoncé 7 : Un riz *gluant*.

Afin de faire comprendre à l'apprenante la catégorie de mots à laquelle le terme *gluant* appartient, nous lui proposons les énoncés suivants : *un riz excellent, un riz sec, un riz tendre*. Cette stratégie semble être efficace puisqu'elle pointe par la suite *gluant* dans la case des adjectifs.

2.2. Confusions entre un nom et un verbe

Les confusions entre le nom et le verbe sont liées ici encore à la question de l'homophonie. Illustrons avec les exemples suivants, issus du tableau ci-dessus en figure 13.

Énoncé 10 : son *sourire*⁴⁵. Le problème est égal au précédent : le substantif *sourire* a la même prononciation que son verbe équivalent à l'infinitif.

Énoncé 11 : des *êtres* sociaux. Ici, le substantif *êtres* se prononce exactement de la même manière que le verbe *être* conjugué à l'infinitif.

Énoncé 12 : le simple *fait*. Le problème est quelque peu différent ici, mais encore une fois lié à l'homophonie. Le substantif *fait* est prononcé de la même manière que le participe passé du verbe faire, au masculin singulier.

Il semble donc que les termes homophones participent à induire l'apprenante en erreur.

⁴⁵ Énoncés 10, 11 et 12 : ici, nous ne réécrivons pas les énoncés dans leur intégralité mais choisissons de réécrire seulement la partie de l'énoncé qui a posé des problèmes de catégorisation, à savoir le groupe nominal en question.

Deux situations peuvent se présenter :

Situation 1 : lorsqu'un terme homophone est aussi homographe, la difficulté pour l'apprenante sera de savoir à quelle catégorie de mots ce terme appartient, puisque certains mots en français appartiennent à deux catégories.

Exemple :

- Stéphane adresse un *sourire* à Clémentine.
Substantif
- Clémentine aurait dû, de préférence, *sourire* devant l'objectif.
Verbe

Le terme *sourire* est un nom mais aussi un verbe. Pour pallier cette difficulté de classement des mots par catégories, il suffit de faire prendre conscience à l'apprenante que tous les substantifs sont précédés d'un déterminant. Cette prise de conscience est censée se faire lors de la pratique du module 1. Si ce n'est pas le cas, il est toutefois possible de donner des exemples à l'apprenante qui lui permettront de la faire. Ces exemples devront être donnés sans aucune explication pour que le savoir soit approprié par l'apprenante.

Parfois, l'environnement sémantique d'un terme difficilement classable par l'apprenante pourra éventuellement permettre de lui faire comprendre à quelle catégorie de mots il appartient.

Situation 2 : lorsque le terme homophone n'est pas homographe, ce sont les catégories de mots qui permettront à l'apprenante de savoir orthographier ledit terme.

Exemple :

- Les hommes et les femmes sont des *êtres* sociaux.
Substantif
- *Être* heureux est l'un des nombreux souhaits des humains.
Verbe

Les exemples issus des situations 1 et 2 nous prouvent à quel point il est important de reconnaître à quelles catégories de mots les termes appartiennent. En sachant

reconnaitre l'appartenance d'un mot à une catégorie, l'apprenante sera en mesure d'orthographier correctement.

Il s'agira ensuite qu'elle crée des associations comme la suivante, que nous avons imaginée pour l'exemple : dans l'énoncé *Les hommes et les femmes sont des êtres sociaux*, *êtres* s'orthographie avec un - s - final car ce terme est un nom et les noms s'accordent en nombre avec le déterminant. Ce dernier étant porteur de la marque du pluriel (**des** êtres sociaux), *êtres* prend un - s -.

2.3. Confusions entre un verbe et un participe passé ayant une fonction d'adjectif

Durant les séances, nous restons à côté de l'apprenante afin d'observer son attitude face au logiciel et d'observer les erreurs qu'elle effectue parfois. L'objectif pour nous est d'essayer de comprendre quel type d'erreurs est effectué, pourquoi et dans quelles circonstances.

Le module 2 nous a permis de noter des confusions entre un verbe et un participe passé ayant une fonction d'adjectif. Les énoncés suivants illustrent ces confusions :

Énoncé 13 : une personne au visage ***fermé***...

Dans cet énoncé, l'apprenante pense que *fermé* est un verbe. Or, dans ce contexte-ci, *fermé* est plutôt employé comme participe passé à fonction d'adjectif. À l'origine du problème se trouve la double étiquette de *fermé*, qui peut être soit un participe passé employé comme adjectif (c'est le cas dans l'énoncé 13), soit un participe passé seulement (c'est le cas dans l'exemple suivant : *L'autoroute est fermée aux automobilistes*).

Il s'agit donc de faire prendre conscience à l'apprenante qu'il existe une différence conceptuelle entre un participe passé et un participe passé employé comme adjectif. Les images mentales de l'apprenante, évoquées grâce à l'énoncé 13 et à l'énoncé précédent (*L'autoroute est fermée aux automobilistes*) pourront l'aider à mieux comprendre cette distinction entre les deux participes passés.

Énoncé 14 : un immense disque ***renflé***.

Renflé est ici plutôt un participe passé employé comme adjectif. Il s'agit de la même confusion que dans l'énoncé précédent (énoncé 13). Quatre-vingts pour cent des verbes en français se terminent par - er - à l'infinitif, ce qui implique que leur participe passé se fasse en - é -. Parmi ces participes passés en - é -, certains peuvent également être

employés comme des adjectifs et c'est précisément cette ambivalence entre participe passé et participe passé ayant fonction d'adjectif qui conduit l'apprenante à des erreurs de catégorisation.

2.4. Une once de stratégie langagière

Les séances au cours desquelles l'apprenante effectuait les exercices des modules nous ont permis d'observer ses stratégies mises en place dans l'apprentissage du français. Grâce au carnet de bord que nous avons tenu et qui a accompagné chacune des séances, nous avons constaté qu'elle comparait régulièrement le lexique de la langue française à celui de la langue italienne. Lorsqu'un terme faisant partie d'un énoncé lui était inconnu, nous lui donnions un synonyme afin de l'aider à en comprendre le sens. La stratégie de l'apprenante est de noter dans son cahier le terme français qu'elle ne connaissait pas auparavant et de noter ensuite son équivalent en italien. Cela lui permet, explique-t-elle, d'associer le terme français au terme italien et ainsi de retenir plus facilement sa signification.

Chapitre 11. Le présent de l'indicatif, redoutable objectif du module 3

La figure 14 ci-dessous affiche les taux de réussite obtenus au module 3, classés par activités et par types d'exercices. Après cette vision globale des scores, nous nous concentrerons sur les activités ayant suscité le plus de gêne.

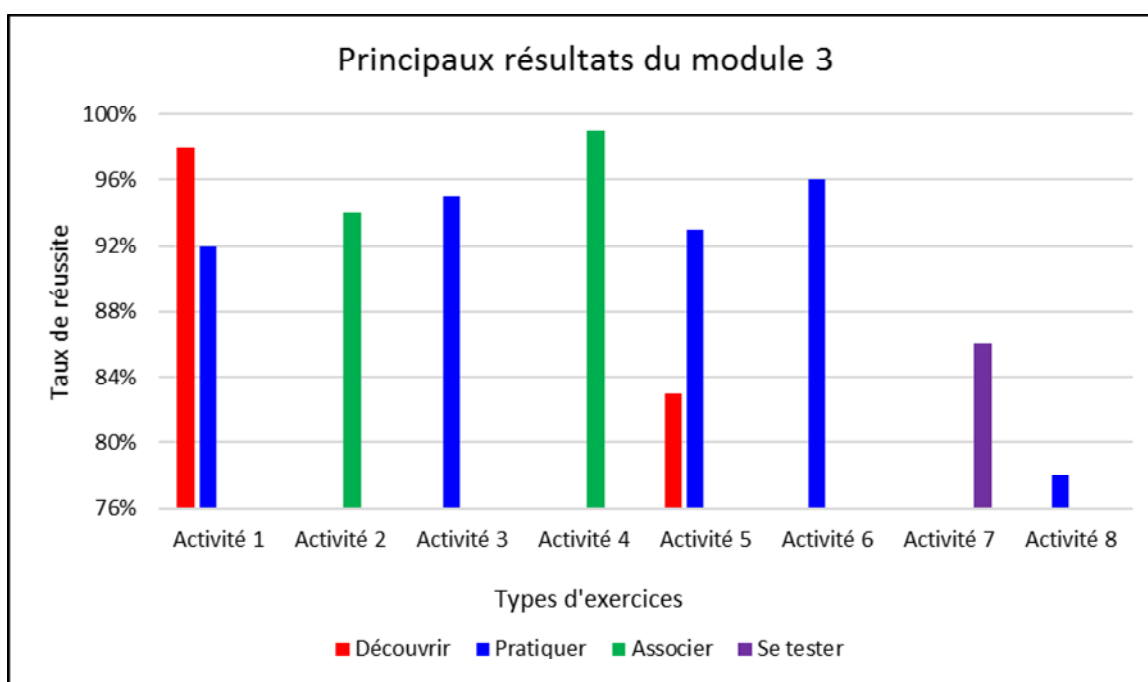


Figure 14. Taux de réussite au module 3

L'histogramme groupé ci-dessus met en évidence trois phénomènes : des résultats en baisse lorsqu'il s'agit des exercices de découverte (rouge), des résultats en hausse relative pour les exercices de pratique (bleu) et enfin des résultats en nette hausse concernant les exercices d'association (vert).

1. Activité 3

	j'	je	tu	il	elle	on	nous	vous	ils	elles
Neige				X	X					
Appuie	X									
Font				X						
Faut				X	X	X				

Figure 15. Activité 3, associer pronoms de conjugaison et forme verbale

Légende

- X = réponses correctes
- X = réponses non correctes
- ■ = réponses correctes n'ayant pas été fournies par l'apprenante

Le tableau ci-dessus recense les réponses données par l'apprenante à l'activité 3, consistant à associer divers pronoms de conjugaison à des formes verbales.

L'apprenante s'est trompée sur les verbes *neiger*, *appuyer*, *faire* et *falloir*.

Le pronom personnel *elle* a été associé à la forme verbale *neige*. Or, *neige* est un verbe impersonnel, c'est-à-dire ne pouvant être conjugué qu'avec la troisième personne du singulier *il*, ce dernier ne désignant ni un objet ni un être.

Les pronoms *il*, *elle* et *on* n'ont pas été associés à la forme verbale *appuie*.

Le pronom *il* a été associé à la forme verbale *font* et les pronoms *ils* et *elles* ne l'ont pas été.

Les pronoms *elle* et *on* ont été associés à la forme verbale *faut*. Seul le pronom *il* peut y être associé : il s'agit d'un verbe impersonnel tout comme le verbe *neiger* vu précédemment.

2. Activité 4

Verbe à l'infinitif	Verbe conjugué	Confusion
Décrier	Il décrit	décrier / décrire
Attendrir	J'attends	attendrir / attendre
Verbe à l'infinitif	Verbe conjugué	Confusion
Atténuer	Voir cas particulier 1, page suivante	atténuer / éternuer
Déteindre	Voir cas particulier 2, page suivante	déteindre / détendre

Figure 16. Activité 4, Associer un verbe conjugué et son infinitif

Ce tableau est à nos yeux le reflet de la subtilité de certains verbes de la langue française. En effet, des verbes comme *déteindre* et *détendre* sont tellement proches sur le plan de l'écriture et du son qu'ils représentent pour l'apprenante un véritable défi.

Il est intéressant de noter que l'intégralité des erreurs effectuées porte uniquement sur le caractère proche des verbes à l'infinitif : l'apprenante ne s'est pas trompée en associant par exemple le verbe à l'infinitif *marcher* et la forme conjuguée *chante* : elle s'est bel et bien trompée sur l'association du verbe infinitif à sa forme verbale conjuguée et c'est bien là tout l'enjeu des exercices de ce genre d'activité.

Si les exercices regroupent spécifiquement des verbes se ressemblant, c'est justement parce que leur ressemblance est source de confusion pour les apprenants. Accorder du temps à des exercices de ce type nous paraît important car ils permettront à l'apprenante d'assimiler les verbes sous différentes formes et de prêter attention à ces subtilités sur les plans graphique et phonologique.

Cas particulier 1 : durant la séance, l'apprenante a demandé si le verbe *atténuer* signifiait l'action de faire « atchoum ». Autrement dit, elle a émis ici une confusion entre les verbes *atténuer* et *éternuer*.

Cas particulier 2 : l'apprenante a souhaité savoir si *déteindre* signifiait « se reposer ». La confusion se situe ici entre le verbe *déteindre* et le verbe *détendre*.

3. *Activité 7*

	Énoncés	Jugement par l'apprenante	Orthographe appropriée
1	<i>Les ronces nous griffes les mollets.</i>	Correct	griffent
2	<i>On sert la main du vainqueur.</i>	Correct	serre

Figure 17. *Activité 7, Se tester*

L'énoncé 1 a été jugé correct par l'apprenante. L'erreur porte sur la terminaison du verbe *griffer* (conjugué à la troisième personne du pluriel). L'orthographe appropriée est *griffent* et non pas *griffes*. Nous supposons que la présence du sujet de la phrase, en l'occurrence *les ronces*, a fortement influencé le jugement de l'apprenante, d'autant plus que *griffes* porte un - s - final, tout comme *ronces*. L'apprenante a peut-être associé *griffes* à *ronces* dans son esprit et a ainsi jugé la phrase correcte, pensant que l'accord entre ces deux termes était cohérent.

L'énoncé 2 a surpris l'apprenante lorsqu'elle a compris son erreur. Elle affirme avoir jugé la phrase correcte en raison de l'association du sujet *on* et du verbe conjugué

sert. Il est vrai que dans un autre contexte que l'énoncé du logiciel, le groupe verbal *on sert* est tout à fait correct sur les plans sémantique (bien que l'on ne sache pas quel objet est servi) et grammatical. Nous pourrions très bien imaginer que l'on sert le repas, le dessert ou encore un café.

De ce point de vue, nous comprenons le raisonnement de l'apprenante et l'approuvons entièrement. Cependant, (et la conséquence en est l'erreur), l'apprenante n'a pas pris en compte le reste de l'énoncé pour juger l'orthographe de celui-ci. Après discussion sur le sujet, elle a expliqué qu'elle s'est concentrée uniquement sur la conjugaison des verbes en fonction de leur désinence. Or, l'erreur portant sur l'énoncé 2 ne concerne pas l'association de la terminaison du verbe avec le sujet mais concerne plutôt une désinence d'un verbe (*servir*) qui ne correspond pas au verbe de l'énoncé (*serrer*).

Le plan sémantique pouvait a priori aider l'apprenante à comprendre cette confusion : elle a d'ailleurs expliqué qu'elle avait tout à fait connaissance du sens qu'a le groupe verbal *on sert* (servir quelque chose), mais qu'elle n'a pas fait le rapprochement entre ce sens et la suite de l'énoncé : **on sert la main du vainqueur*. Avec cette orthographe-ci, l'énoncé n'aurait aucun sens.

4. *Activité 5, un blocage nécessitant une explication*

Pour rappel, l'activité 5 consistait à associer des verbes conjugués aux colonnes des désinences verbales.

L'apprenante est censée être totalement autonome avec *GrammOrtho*. Or, l'activité 5 a révélé un obstacle que nous ne parvenions pas à franchir en l'absence de toute explication. Pour cette raison, nous choisissons de décrire ci-dessous l'origine de cette difficulté.

L'énoncé sur lequel l'apprenante a été bloquée est le suivant : ***Es-tu satisfait de cette embauche ?*** L'objectif était d'associer le verbe conjugué au présent de l'indicatif (*Es*) dans la colonne appropriée (la sixième colonne regroupant les verbes irréguliers). Au lieu de se demander dans quelle colonne le verbe conjugué *être* devait se placer, l'apprenante s'est focalisée sur le terme *satisfait* qui est un adjectif. Elle a ainsi pointé la colonne **ts / ts / t / ons / ez / ent**. Lorsqu'elle s'est rendu compte de son erreur grâce à l'apparition du carré rouge (cf. 3.2. *Les exercices*, p. 38), elle a successivement pointé les autres colonnes, hormis celle des verbes irréguliers. Nous avons essayé de guider l'apprenante sans pour autant lui fournir d'explications, mais ce guidage n'a pas suffi à

l'éclairer davantage. Il s'agissait par exemple de remplacer oralement certaines parties de l'énoncé original, pour tenter de déclencher la prise de conscience que le terme à traiter n'est pas *satisfait* mais *es* : ***[T'estimes]-tu satisfait de cette embauche ?*** Les essais de cette sorte ont été infructueux : nous lui avons donc fourni une explication lui permettant de comprendre d'où venait son erreur.

Chapitre 12. Analyse de l'entretien semi-directif

Nous utilisons *GrammOrtho* et faisons l'hypothèse qu'il aidera l'apprenante à progresser en français écrit, plus particulièrement dans le domaine de l'orthographe grammaticale. Ce dispositif nous semble adapté à ses besoins pédagogiques.

Ce chapitre permettra de connaître le ressenti de l'apprenante quant à sa pratique des trois modules. Nous rappelons que l'analyse que nous avons menée est basée sur une approche quantitative et qualitative.

1. *Les indicateurs*

Les indicateurs dont nous avons parlé précédemment (cf. 3.1. *Les indicateurs*, p. 54) vont nous permettre de placer l'apprenante sur une échelle d'attitude. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur pertinence et de leur lien avec notre principal objectif.

1.1. *Un lexique verbal non propice à l'expression du ressenti*

Le premier indicateur que nous choisissons est celui des occurrences de termes servant à décrire le ressenti. Nous avons saisi le terme *ressenti* à l'intérieur du dictionnaire des synonymes en ligne CRISCO. Notre recherche a été automatiquement renvoyée vers le verbe correspondant au substantif, soit *ressentir*. Une liste de verbes est sortie : *éprouver, avoir conscience, subir, endurer, connaître, sentir, souffrir, pleurer, discerner, goûter, concevoir* et *avoir*. Seuls les six premiers verbes ont été retenus par nos soins, car les six derniers sont les moins usités selon CRISCO.

Une fois en possession du logiciel *AnaText*, nous avons effectué une recherche de concordance incluant des occurrences. L'objectif est de savoir si les verbes qui nous intéressent (cités plus haut) sont productifs dans le discours de l'apprenante recueilli lors de l'entretien semi-directif.

Après l'obtention des résultats, il s'avère que seul le verbe *connaître* est utilisé dans l'entretien. Nous comptons quatre occurrences de ce verbe seulement. Chacune d'entre elles est liée, d'un point de vue sémantique, au vocabulaire : c'est-à-dire que dans son discours, l'apprenante a employé ce verbe pour parler du vocabulaire. Les cinq autres verbes concernés n'ont pas été utilisés dans l'entretien : nous estimons que c'est important de le préciser car ce sont des verbes qui, sémantiquement, sont liés au concept de ressenti.

Visiblement, lorsque l'apprenante exprime son ressenti, elle ne le fait pas à l'aide de verbes et donc par conséquent pas à l'aide d'éléments linguistiques relatifs à l'action.

1.2. Explorations autour du champ de la difficulté

Le deuxième indicateur sur lequel nous nous penchons est celui du nombre d'occurrences de termes liés à la difficulté. Nous avons choisi de relever dans le discours l'ensemble des noms, adjectifs et adverbes liés à la difficulté. Pour ce faire, nous avons effectué une recherche d'occurrences dans *AnaText*.

Le schéma ci-dessous montre les résultats obtenus, à savoir une utilisation du substantif *difficulté* et de l'adjectif *difficile*. Les résultats s'expriment en pourcentage des occurrences des 3 types de mots récoltés : *difficulté*, *difficile*, *difficilement*. 23 occurrences ont été relevées. Les substantifs et adjectifs comprennent chacun une utilisation du singulier et pluriel de manière non distincte dans le camembert.

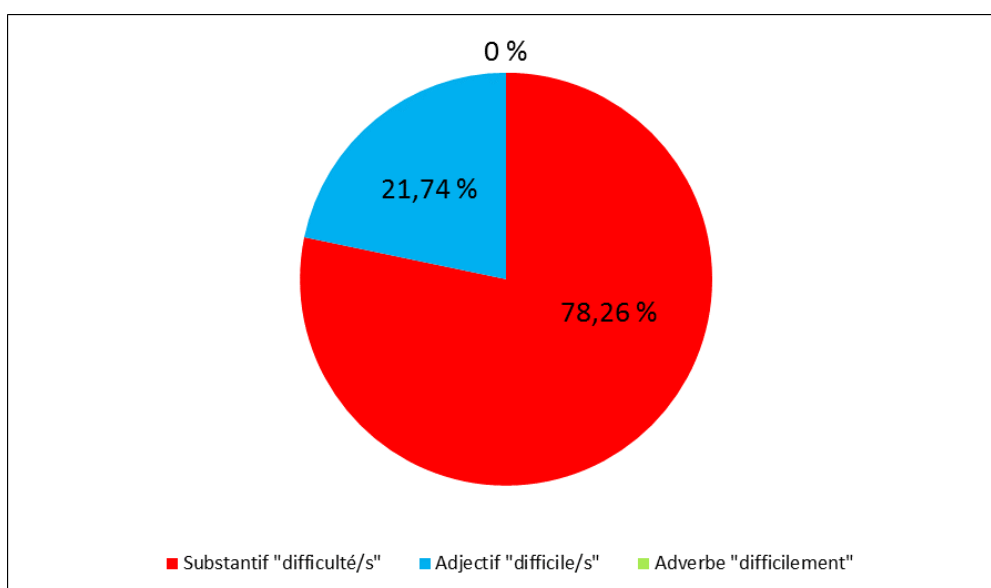


Figure 18. Répartition de l'utilisation de termes relatant le concept de difficulté

L'élément saillant de ce camembert est l'absence de l'adverbe *difficilement* dans le discours de l'interviewée. Les difficultés éprouvées par l'apprenante sont rapportées uniquement avec le substantif *difficulté* et l'adjectif *difficile*.

78,26 % des mots exprimant la difficulté sont des substantifs. L'apprenante utilise majoritairement le mot *difficulté*, qu'il s'agisse du singulier ou du pluriel. Nous pensons que le terme *difficulté* a été le plus utilisé par rapport aux adjectifs et adverbes en raison du

caractère général qu'il véhicule. Nous entendons parler de ou des difficultés éprouvées dans tel ou tel domaine.

Quant aux adjectifs, ils représentent moins d'un quart du lexique lié à la difficulté. En lisant la transcription, nous constatons que l'adjectif *difficile* s'applique à quatre éléments particuliers : l'exercice P4, les *observations* qui précèdent certains exercices, la rapidité d'élocution des énoncés ainsi qu'une difficulté progressive entre les différents exercices d'une même série.

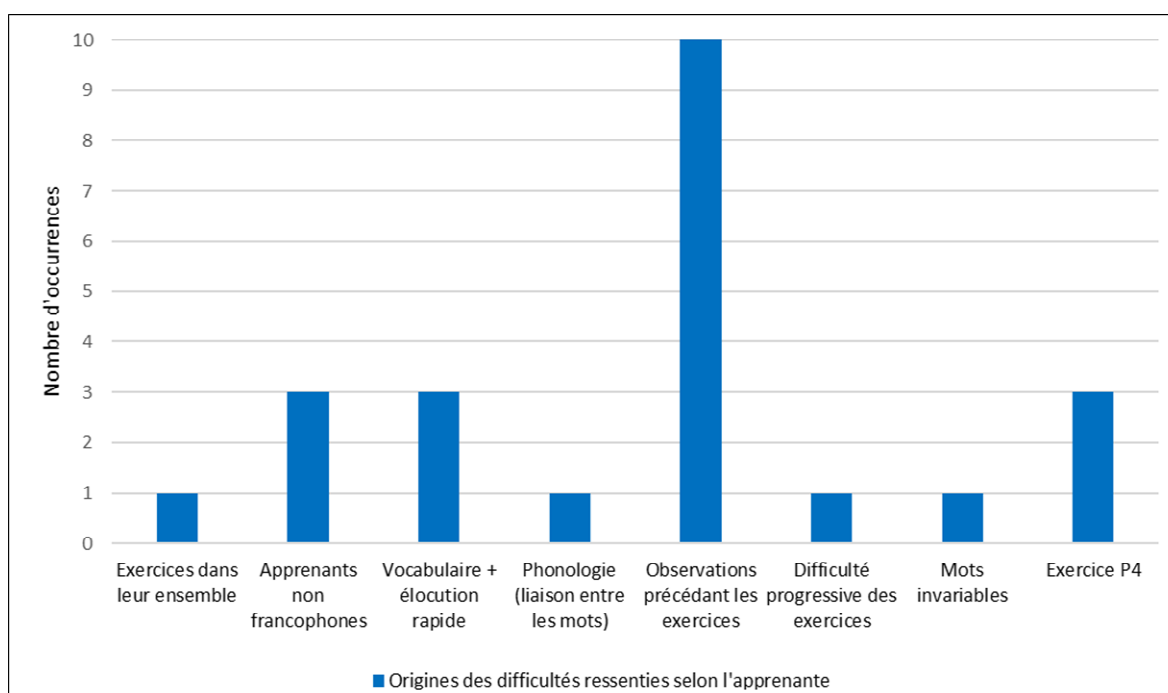


Figure 19. Origines des difficultés ressenties selon l'apprenante

Nous avons repris les résultats obtenus du camembert précédent. Pour des raisons de précision, nous garderons ici les résultats sous forme de nombre d'occurrences et non sous forme de pourcentage.

Nous souhaitons savoir à quoi l'apprenante fait précisément référence lorsqu'elle parle de difficulté. Toujours à l'aide de la recherche d'occurrences, nous avons observé les contextes gauche et droit afin de connaître le contenu précis décrivant l'origine de la difficulté selon l'apprenante.

L'histogramme ci-dessus a été obtenu après classement des résultats. Près de la moitié des occurrences relatives à la difficulté concerne les *observations* qui précèdent les exercices. Il semblerait, au vu de cet histogramme et des propos de l'interviewée, que les *observations* constituent la majeure source de difficultés pour l'apprenante.

Ne pas être francophone, manquer parfois d'un peu de vocabulaire, une élocution rapide des énoncés à écouter et l'exercice P4 constituent plus d'un tiers des difficultés éprouvées. L'exercice P4⁴⁶ a suscité des problèmes en raison de l'*observation*, que l'apprenante considère comme pas suffisamment aidante pour les exercices qui suivent : nous pouvons ajouter ces 3 occurrences y faisant référence aux 10 occurrences faisant référence aux *observations* précédant les exercices.

Enfin, les exercices considérés dans leur ensemble, la liaison entre les mots, la difficulté progressive des exercices et les mots invariables sont à l'origine de 17 % environ des difficultés éprouvées. En ce qui concerne la liaison des mots, nous pouvons dire que la difficulté est en écho à l'élocution rapide citée précédemment : la liaison entre les mots est probablement plus facile à distinguer lorsque l'élocution est à vitesse normale que lorsqu'elle est rapide. Nous estimons toutefois que la vitesse d'élocution est plutôt subjective : l'apprenante ne jugerait peut-être pas l'énoncé si rapide si celui-ci était dicté dans sa langue maternelle.

1.3. La facilité : quelles impressions ?

Le troisième indicateur est celui des occurrences du lexique lié à la facilité. Sur le même principe qu'avec la difficulté, nous avons recherché des substantifs, adjectifs et adverbes ayant trait à la facilité.

4 occurrences liées à la facilité ont été relevées dans le discours. Chacune prend la forme d'un adjectif, soit *facile* soit *faciles*. Parmi elles, 3 occurrences expriment effectivement la facilité et une exprime au contraire l'idée que tout n'est pas facile au sein des modules.

Si nous comparons les occurrences concernant la difficulté et celles concernant la facilité, nous remarquons aisément que la facilité prend bien moins de place, ce que nous considérons comme logique puisque l'apprenante est en phase d'apprentissage, ce qui implique nécessairement un passage par des essais et erreurs. Nous avons peut-être aussi plus tendance à parler des points qui nous posent problème que des points que nous maîtrisons.

Sans étonnement, l'adverbe *facilement* n'apparaît pas dans le discours, phénomène que nous mettons en raccord avec la supposition antérieure, à savoir que l'apprenante parle

⁴⁶ Exercice P4, activité 5 : *accorder les adjectifs avec les noms*, module 1.

plus volontiers de ce qui lui pose difficulté plutôt de ce qu'elle maîtrise. Le substantif *facilité* n'a pas été utilisé non plus et nous mettons cette absence d'utilisation en corrélation avec le fait que globalement, l'apprenante exprime des difficultés éprouvées.

2. Attitudes, transphonie et monophonie : que dire grâce à l'entretien ?

2.1. Prisme des attitudes de l'apprenante face à son apprentissage

Nous regroupons dans un seul et même tableau l'échelle d'attitude et les indicateurs évoqués par Millet (*cours de méthodologie générale des SHS*, p. 2).

Indicateurs	Attitudes	« hostile »	« négative »	« réservée »	« contradictoire »	« enthousiaste »
Lexique qui connote le ressenti (occurrences)				X		
Lexique lié à la difficulté (occurrences)						X
Lexique lié à la facilité (occurrences)						X

Figure 20. Positionnement de l'apprenante sur une échelle d'attitudes

Au regard des occurrences relevées dans les points qui précèdent, nous considérons que l'apprenante exprime timidement son ressenti. Au cours de l'entretien, elle explique ce qu'elle a ressenti et vécu mais ce ressenti est verbalement léger.

L'apprenante a en revanche une attitude enthousiaste par rapport à la difficulté. Son discours témoigne d'une envie de progresser en français écrit comme à l'oral. Nous relevons le fait qu'elle souhaite tester les futurs modules pour adultes, alors qu'ils ne sont pas encore terminés, preuve de sa motivation. La difficulté serait parfois donc une sorte de challenge, un défi à relever pour l'apprenante.

2.2. Transphonie

Le schéma ci-dessous représente quatre champs (cf. définition de transphonie, p. 53) que nous avons dégagés du discours de l'apprenante. Chacun d'entre eux mérite d'être explicité et approfondi.

Le premier champ est celui de l'expérience. Il représente une partie non négligeable du discours de l'interviewée. Ce champ réunit différentes opinions exprimées

par l'apprenante : une utilisation des modules qualifiée de « belle expérience », une volonté de tester les prochains modules à venir de *GrammOrtho* et le fait d'être la toute première adulte à participer à une recherche sur les modules.

Le deuxième champ concerne les progrès. Il est mis en valeur dans le discours par l'apprenante qui donne son avis de manière très concrète à ce sujet. Elle explique avoir observé une progression depuis l'utilisation du logiciel *GrammOrtho*. Cette progression est à mettre en parallèle avec le fait que, comme nous l'avons déjà dit, elle suit des cours au sein d'une association, en plus de ceux que nous lui avons donnés : nous admettons ainsi que la progression est donc à relativiser dans la mesure où l'apprenante n'avait pas uniquement le logiciel *GrammOrtho* à sa disposition. Il s'agit là d'une limite de notre recherche.

Il semble que l'invariabilité de certains mots en français ait retenu l'attention de l'apprenante, qui en parle dans le discours en affirmant s'être rendu compte qu'avant l'exercice D3, elle écrivait *un coli* et non pas *un colis* comme le veut l'usage.

Le troisième champ aborde la métacognition. L'apprenante parle de « mécanisme psychologique » pour décrire avec ses mots le principe des *observations* données dans les différents modules. Les extraits suivants issus de la transcription (cf. Annexe 10, p. 123) semblent indiquer que l'apprenante a effectivement pris conscience, assimilé et retenu des éléments d'apprentissage avec le logiciel :

- « j'ai bien imprégné dans mon cerveau [...] cette différence » et « ça me reste dans mon cerveau, donc maintenant euh, un colis il prend - s -, un devis, un souris⁴⁷, invariable qui ça ne change pas » (concernant les substantifs invariables).
- « j'ai beaucoup compris » (concernant les *observations* visionnées à plusieurs reprises).
- « mon cerveau il était un peu perturbé parce que les couleurs que j'avais prises étaient comme ça, les déterminants ils étaient jaunes et pas violets, c'est ça, ça m'a un peu déséquilibrée et perturbée mais bon après j'ai vu que c'était un problème technique » (concernant l'*observation* de l'exercice P4).

⁴⁷ Terme employé au masculin par l'apprenante.

Le quatrième et dernier champ regroupe les difficultés. Celles-ci ont été abordées précédemment : si besoin, le lecteur pourra se référer à l’histogramme des origines des difficultés (cf. Figure 19, p. 80).

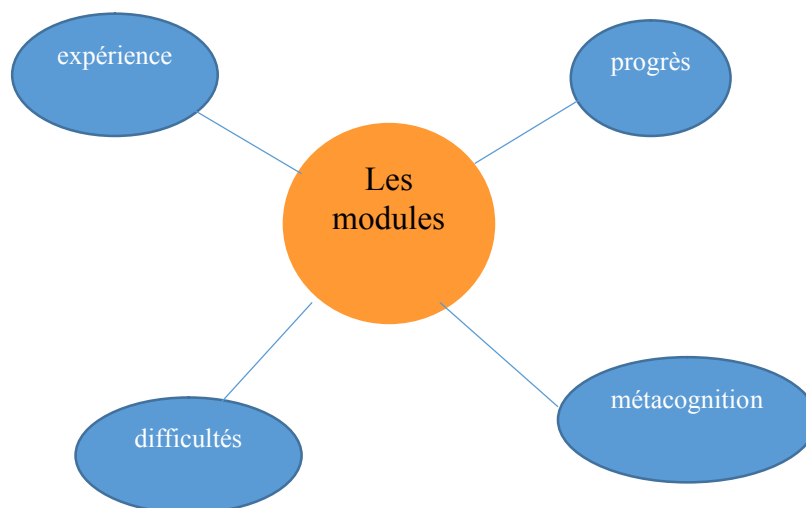


Figure 21. Émergence des champs concernant les modules

2.3. Monophonie

Comme vu précédemment dans la partie méthodologique de notre recherche, la monophonie nécessite un « noyau monophonique » ainsi que des « satellites ».

Le noyau a été obtenu à l’aide de la recherche d’occurrences de noms faisant partie du discours de l’apprenante, dans *AnaText*. Cette recherche nous a permis de constater que le terme *exercice*, utilisé au singulier comme au pluriel, apparaît au nombre de 72 occurrences. Nous le considérons ainsi comme le noyau.

Les satellites quant à eux ont été obtenus sur les critères d’axiologie et d’affectivité dont parle Millet (*cours de méthodologie générale des SHS*, p. 17).

Le tableau ci-dessous regroupe les satellites que nous avons relevés et les estimations faites quant à leur caractère axiologique et / ou affectif.

Satellites		Estimation axiologie / affect
1	« angoisse »	Affect et axiologie (pôle négatif)
2	« une belle progression »	Axiologie (pôle positif)

3	« une belle expérience »	Axiologie (pôle positif)
4	« je suis contente de participer à ce type d'activités »	Affect et axiologie (pôle positif)
5	« je suis contente parce que il y a des choses que moi avant je savais pas »	Affect et axiologie (pôle positif)
6	« perturbée »	Affect et axiologie (pôle négatif)
7	« j'ai beaucoup aimé aussi le module 1, activité 3, D3 »	Affect et axiologie (pôle positif)

Figure 22. Relevé des satellites et estimations quant à l'axiologie et l'affectivité

Les éléments du tableau qui figurent en gras sont des termes saillants qui nous permettent d'estimer le caractère affectif ou axiologique des satellites. Quant à la terminologie, nous identifions sous le terme *axiologie* une bipolarité positive / négative⁴⁸ et sous le terme *affect* des émotions et sentiments⁴⁹.

Le satellite 1 (*angoisse*) nous paraît particulièrement fort d'un point de vue affectif. Il a été employé à deux reprises seulement au cours de l'entrevue mais nous avons souhaité le mettre en valeur car il nous donne une indication très précise sur ce qu'a ressenti l'apprenante. Cette dernière explique avoir éprouvé une angoisse lors de la pratique de l'exercice P4. Cet exercice a été effectué en totale autonomie et en dehors des séances de cours.

Nous avons évoqué en introduction l'absence de construction collective des savoirs et d'appropriation par le corps avec les modules à distance, en comparaison avec la version présentielle de *La grammaire en couleurs*. Nous pouvons peut-être amener un premier élément de réponse ici, d'autant plus si l'on se concentre sur un élément précis du discours, dont voici un extrait : « **je n'arrivais pas hier à gérer donc comment sortir de la difficulté de ce [exercice P4] exercice** ». Cet extrait nous montre, semble-t-il, que l'apprenant peut effectivement être bloqué face à un exercice, malgré la présence des *observations*.

Mis à part les satellites 1 et 6 (*angoisse* et *perturbée*), les satellites restants se situent tous sur un axe positif témoignant avec des adjectifs comme « contente » ou

⁴⁸ Tutin, cours *Analyse du discours*, Université Grenoble Alpes, plateforme Moodle, 2016.

⁴⁹ Grossmann, cours *Sémantique lexicale*, Université Grenoble Alpes, 2016.

« belle » de l'enthousiasme de l'apprenante. Globalement, cet enthousiasme est présent dans les exercices réussis comme dans ceux où des difficultés ont été observées.

3. Les pronoms personnels, révélateurs de différentes voix dans le discours

L'étude de Millet (cours de *Méthodologie générale des SHS*, p. 3) nous a conduite à nous intéresser aux différents pronoms personnels rencontrés dans le discours de l'apprenante. Les pronoms personnels *je*, *nous* et *on* ont été recherchés et comptabilisés. Nous verrons ci-dessous de quelles voix ces pronoms sont porteurs et quels rôles ils jouent d'un point de vue identitaire.

3.1. On, Nous et Je : qui parle ?

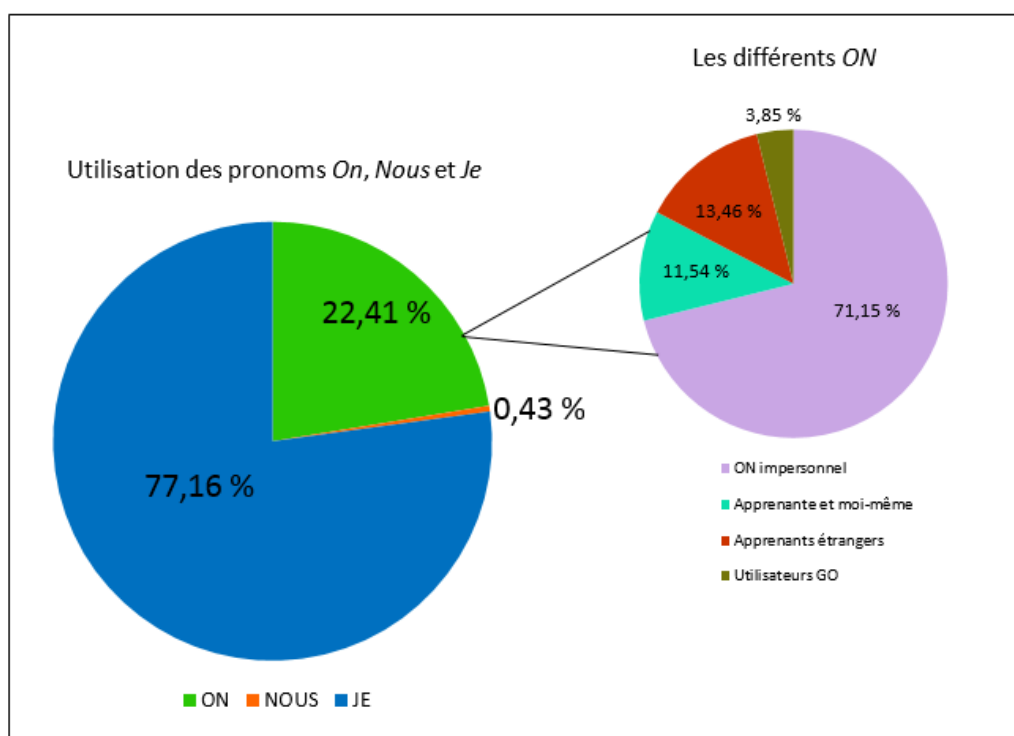


Figure 23. Répartition de l'utilisation des pronoms *On*, *Nous* et *Je* et des différents *On*

Le camembert de gauche ci-dessus montre la prédominance du pronom personnel *Je*. L'apprenante parle en son nom : le résultat exprimé de 77,16 % (soit 179 occurrences) est ainsi cohérent avec le contexte d'un entretien individuel.

Entre les pronoms *nous* et *on*, *on* a largement été privilégié par l'apprenante. Dans les usages, *on* est un pronom davantage utilisé oralement, que *nous* qui est plutôt usité dans des contextes d'écriture. Il semblerait que la nette différence d'emploi de ces deux

pronoms soit due principalement à des questions de modalité écrite et orale de la langue française.

3.2. On, un pronom à plusieurs visages

Par la voie du relevé des occurrences, l'analyse lexicométrique nous a permis de classer le pronom *on* en quatre catégories. Ces catégories correspondent à des voix derrière lesquelles *on* se place. Elles ont pu être établies grâce aux contextes gauche et droit entourant le pronom personnel, dans les passages de l'entretien où il a été employé. Cette manière de procéder avec *AnaText* nous permet de connaître l'environnement langagier du pronom personnel et de mieux comprendre à qui il est fait référence derrière le *on* dans le discours.

La première catégorie regroupe tous les *on* employés dans le discours faisant référence à un *on* impersonnel, c'est-à-dire qu'il ne désigne aucune personne de manière spécifique mais plutôt une généralité ou une globalité.

La deuxième catégorie réunit deux personnes : l'apprenante et moi-même.

La troisième catégorie concerne les *on* qui ont été employés pour désigner des apprenants étrangers ou plus généralement des personnes non francophones.

La quatrième et dernière catégorie réunit les *on* usités pour faire référence aux utilisateurs du logiciel *GrammOrtho*.

Deux catégories auraient éventuellement pu être réunies en une seule : il s'agit de la première et de la quatrième. Cependant, après réflexion, l'idée de les séparer nous a semblé plus intéressante car cette séparation permet de faire la distinction entre un *on* qui signifie « n'importe quelle personne qui teste les modules à distance » (c'est le cas lorsque l'apprenante dit par exemple : ***on*** *entre dans menu pour changer d'exercice*) et un *on* qui s'appliquerait uniquement à une personne qui a effectivement testé les modules (c'est le cas par exemple ici : *il serait préférable qu'**on** ait du haut de gamme* [concernant la technologie utilisée par le logiciel]).

Rappelons les taux de pourcentage obtenus :

- 71,15 % *on* impersonnel
- 13,46 % *on* apprenants étrangers
- 11,54 % *on* apprenante et moi-même

➤ 3,85 % *on* utilisateurs de *GrammOrtho*

En les observant, nous constatons qu'il existe un décalage non négligeable entre les *on* classés dans la catégorie des apprenants étrangers (13,46 %) et ceux classés dans celle des utilisateurs de *GrammOrtho* (3,85 %). Nous interprétons ces résultats comme révélateurs d'un marquage identitaire. Par l'utilisation du pronom personnel *on* en tant qu'apprenants étrangers, l'apprenante parle du groupe des personnes non francophones (dans lequel elle se situe) qui se lancent dans un quelconque apprentissage.

Partie 5

-

Limites et pistes d'amélioration du logiciel : bilan de l'expérience

Chapitre 13. Fin de l'expérience : quel bilan ?

Nous terminons notre étude sur un bilan qui permettra au lecteur de disposer d'une vision synthétique de l'expérience des modules, telle qu'elle s'est déroulée avec l'apprenante dans le cadre du stage.

Quelles sont les limites de l'expérience que nous avons menée ?

Comme toute expérience, l'utilisation des modules par l'apprenante possède quelques limites, que nous allons décrire.

La première limite se situe sur le plan de la recherche et concerne le fait que l'expérience réalisée ne s'est pas effectuée dans un cadre exclusif. Nous l'avons déjà dit mais le rappelons utilement : l'apprenante a suivi quelques heures hebdomadaires de cours de français dans un cadre associatif, simultanément avec la pratique des modules.

La deuxième limite a trait au fait que notre expérience a été menée sur une seule personne, engendrant des résultats relevant de l'étude de cas. Cette étude de cas reste néanmoins intéressante dans la mesure où elle permet une application concrète des éléments théoriques de *La grammaire en couleurs* directement sur le terrain de stage.

La troisième limite concerne l'ordre dans lequel les modules ont été testés par l'apprenante. Le lecteur se souviendra sans doute que nous avons d'abord demandé à l'apprenante d'effectuer l'activité 7 (*se tester*) du module 1, pour ensuite passer au module 2. Or, certaines des erreurs effectuées au module 2 auraient pu être évitées si l'apprenante avait effectué le module 1 en entier dès le départ.

Quelles modifications sont éventuellement envisageables au sein du logiciel *GrammOrtho* ?

L'apprenante nous a fait part de quelques suggestions lors de l'entretien, dont voici une présentation.

Nous retenons surtout les *observations* qui précèdent les exercices. L'apprenante estime qu'elles aident à la pratique des exercices à faire, mais que la difficulté croissante entre les exercices d'une même série n'est pas suffisamment prise en compte au sein des *observations*. De ce fait, elle explique que les exercices à faire juste après *l'observation* se font plutôt facilement, alors que ceux les plus éloignés se font avec moins d'aisance. Le schéma montrant les taux de réussite au module 2 témoigne de ce phénomène, en

particulier pour les activités 3 et 4, où nous observons des résultats plus élevés aux deux premiers exercices qui suivent l'observation et des résultats moins élevés aux deux derniers exercices (cf. Figure 12, p. 64). Toutefois, nous nous interrogeons sur l'origine exacte de cette baisse des résultats : ces résultats sont-ils uniquement dus aux observations ? Nous pensons qu'il existe un lien plutôt relatif entre les résultats des activités 3 et 4 et les *observations* : les exercices ont une progression grandissante en termes de difficulté, ce qui constitue l'essence même de la démarche mise en œuvre dans le logiciel.

La question de la navigation au sein des modules a été abordée par l'apprenante, qui juge que celle-ci est parfois un peu trop longue. Le fait de devoir retourner dans le menu afin de changer d'exercices dans une même série constitue à ses yeux une perte de temps.

Quant à l'esthétique des interfaces de l'application, l'apprenante affirme que les couleurs sont « triste[s] » mais reconnaît qu'il s'agit là d'une opinion subjective.

Conclusion

L'orthographe française présente une dimension problématique dans le domaine de l'enseignement. Malgré de nombreuses années consacrées à cette discipline, elle reste la bête noire de la langue de Molière.

Les difficultés avérées par des études sérieuses nous amènent à nous interroger sur la question de son enseignement. Les méthodes utilisées jusqu'à présent sont-elles suffisamment efficaces ?

Au cours des années 1960, Caleb Gattegno élabore sa théorie de *La subordination de l'enseignement à l'apprentissage* : « une éducation qui repose sur les pouvoirs de chaque enfant » (Gattegno, 1972, p. 22). Inspirés de cette théorie, Maurice et Christiane Laurent ont alors créé l'approche de *La grammaire en couleurs*. Nous nous sommes intéressée à son application informatique intitulée *GrammOrtho*.

L'apprenante souhaitait améliorer son français écrit et plus précisément son orthographe. L'élaboration d'un texte diagnostique nous a aidée à construire un état des lieux de ses compétences orthographiques. Ce texte a montré que la majorité des erreurs orthographiques relevées sont des erreurs d'orthographe grammaticale. *GrammOrtho* étant un logiciel d'apprentissage de l'orthographe grammaticale, il nous a semblé adapté aux besoins pédagogiques de l'apprenante, qui a donc testé les trois premiers modules existants.

Notre étude s'est principalement axée sur les modules 2 et 3, notre objectif de recherche étant de comprendre en quoi ces derniers peuvent déclencher des prises de conscience propices à la maîtrise de l'orthographe grammaticale.

Le travail effectué sur le module 2 (*Catégories de mots*) a permis de mettre en relief des difficultés à distinguer les déterminants prépositionnels des déterminants partitifs. La catégorisation des mots a constitué la majeure source de difficultés, avec des obstacles pour différencier noms et adjectifs, noms et verbes et verbes et adjectifs. Ces confusions de catégories de mots sont à mettre en corrélation avec les erreurs orthographiques effectuées par l'apprenante, puisque, comme nous l'avons vu dans notre recherche, grammaire et orthographe sont inextricablement liées.

Quant au module 3 (*Présent de l'indicatif*), il a permis de révéler les difficultés d'association suivantes : association de pronoms de conjugaison et de formes verbales, de verbes conjugués et de leur infinitif ainsi que de sujet et forme verbale.

L'entretien semi-directif nous aura permis de retenir les informations suivantes :

- Sources majeures de difficultés

Globalement, ce sont les observations précédant les exercices qui ont engendré le plus de difficultés à l'apprenante. Le fait de ne pas avoir le français pour langue maternelle, le vocabulaire ainsi que l'élocution des énoncés considérée comme rapide et enfin l'exercice P4 constituent quant à eux la deuxième grande source d'obstacles.

- Attitude de l'apprenante face aux modules

Qu'il s'agisse des moments de facilité ou de difficulté, l'apprenante considère l'expérience qu'elle a eue avec les modules comme quelque chose d'enrichissant qui la pousse à aller toujours plus loin dans les questions orthographiques qu'elle se pose. Les subtilités de l'orthographe française représentent à ses yeux un défi à relever et ne sont pas considérées comme infranchissables. Cet enthousiasme est d'ailleurs largement reflété par l'étude des satellites que nous avons menée, relevant une axiologie particulièrement positive dans l'ensemble.

Les quatre points sur lesquels l'apprenante aura le plus consacré de temps lors de l'entretien sont les suivants : l'expérience des modules, les difficultés, les progrès effectués et la métacognition.

Le parcours 3FE du master 2 Didactique des langues nous a apporté des connaissances que nous avons pu réinvestir en méthodologie, concernant notamment la mise en place d'ateliers d'écriture. Il nous a également fourni des éléments théoriques utiles à notre recherche concernant le domaine de l'écrit. Des éléments concrets liés au monde professionnel nous ont donné la possibilité d'entrer en contact avec la formation d'adultes et d'approfondir cette entrée grâce au stage effectué.

Le sujet de l'orthographe et plus particulièrement de son enseignement et apprentissage pourrait éventuellement être élargi à un public supplémentaire : nous pensons aux personnes souffrant d'un trouble d'apprentissage comme par exemple les personnes dysorthographiques.

Bibliographie

Canaveilles, C. (2002). Des groupes aux bases verbales : deux expériences au collège. *Le français aujourd'hui*, 4 (139), 23-27. Doi : 10.3917/lfa.139.0023

Catach, N. (1995). *L'orthographe française : Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés* (3^e éd.). Paris : Nathan.

Dabène, M. (1985). *Écriture et lecture chez l'adulte : approche empirique de la compétence scripturale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Franche-Comté, Besançon.

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

Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gattegno, C. (1972). *Ces enfants, nos maîtres ou subordination de l'enseignement à l'apprentissage* (traduit par C. Dominicé). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Groupe RO. (2012). Réforme de l'orthographe française - Craintes, attentes et réactions des citoyens. *Glottopol*, 19.

Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_complet.pdf [Dernière consultation le 20 août 2017].

Groupe RO. (2012e). Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire. *Glottopol*, 19, 69-99. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_05_ROe.pdf [Dernière consultation le 20 août 2017].

Groupe RO. (2012f). Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques. *Glottopol*, 19, 99-117. Repéré à http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_06_ROf.pdf [Dernière consultation le 20 août 2017].

Guittet, A. (1983). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Laurent, M. (2014a). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : catégories de mots, fonctions dans la phrase, vol. 1 : la grammaire* (2^e éd.). Besançon : Une éducation pour demain.

Laurent, M. (2014b). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison, vol. 2 : l'orthographe* (2^e éd.). Besançon : Une éducation pour demain.

Laurent, M. (2016a). *GrammOrtho*. Repéré à <https://www.uneeducationpourdemain.org/grammortho/> [Dernière consultation le 23 août 2017].

Laurent, M. (2016b). *Notice informative*. Repéré à <http://www.uneeducationpourdemain.com/gram/Module1/VersionB/Notice%20informativ e.pdf> [Dernière consultation le 20 août 2017].

Millet, A. (1990). *Quelques aspects sociolinguistiques de l'orthographe française* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2007). *L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences*. Paris : DEPP. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/83/1/4831.pdf> [Dernière consultation le 23 août 2017].

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2008). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en culture mathématique et en compréhension de l'écrit : Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2006*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/2008/41/7/ni0808_22417.pdf [Dernière consultation le 20 août 2017].

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative. (2010). *L'évolution des acquis des élèves de 15 ans en compréhension de l'écrit : Premiers résultats de l'évaluation internationale PISA 2009*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/note_d_information_depp_l_evolution_des_acquis_des_eleves_d_e_15_ans_en_comprehension_de_l_ecrit_decembre_2010.pdf [Dernière consultation le 23 août 2017].

OCDE. (2014). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*. Repéré à <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf> [Dernière consultation le 23 août 2017].

Office québécois de la langue française. (2017). *L'orthographe, problèmes liés aux consonnes : graphies du son [k]*. Repéré à http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=3707

Opillard, T. (2008). La dégradation Cambridge : même⁵⁰ pas vrai ? *Les Actes de Lecture, 102*. Repéré à

⁵⁰ Écrit tel quel dans le document de référence.

https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL102/AL102p023.pdf [Dernière consultation le 23 août 2017].

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.

Ressentir. (s.d.). Dans *Dictionnaire Électronique des Synonymes*. Repéré à <http://www.crisco.unicaen.fr/des/synonymes/ressenti> [Dernière consultation le 20 août 2017].

Young, R. (1999). *De l'apprentissage*. Larnod : Une éducation pour demain.

Young, R. (2006). *Introduction à la pensée de Caleb Gattegno : première partie. L'homme dans l'univers*. Larnod : Une éducation pour demain.

Abréviations et sigles utilisés

Abréviations

cf. :	Confer
Conj. :	Conjonction
p. :	Page

Sigles

3FE :	Formation de Formateurs en Français Écrit
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
COD :	Complément d'Objet Direct
COI :	Complément d'Objet Indirect
CRISCO :	Centre de Recherches Inter-langues sur la Signification en COntexte
FLE :	Français Langue Étrangère
GRÉTA :	GRoupement d'ÉTABlissement
LIDILEM :	Laboratoire de LInguistique et DIIdactique des Langues Étrangères et Maternelles
PISA :	Program for International Student Assessment
RO :	Réforme Orthographe
SHS :	Sciences Humaines et Sociales
UEPD :	Une Éducation Pour Demain
UGA :	Université Grenoble Alpes

Table des illustrations

Figure 1. Texte Cambridge, Opillard, 2008, p. 23	19
Figure 2. Graphèmes du son [k] en français et en italien	21
Figure 3. Le panneau des catégories de mots. Laurent (2014a, b), Les jeunes, la langue, la grammaire.....	23
Figure 4. Le panneau des catégories de mots et ses étiquettes.....	24
Figure 5. Observation de l'activité 5, module 2.....	29
Figure 6. Tableau du présent de l'indicatif, Laurent, adaptation de Boch, 2016	31
Figure 7. Observer D, activité 1 du module 3	32
Figure 8. Observer, activité 2 du module 3	33
Figure 9. Découvrir, activité 5 du module 3.....	35
Figure 10. Transphonie, schéma des champs relatifs à l'orthographe, Millet, 1990, p. 344.....	53
Figure 11. Texte rédigé par l'apprenante	60
Figure 12. Taux de réussite aux activités du module 2	64
Figure 13. Catégorisation des mots : confusions entre noms, adjectifs et verbes	67
Figure 14. Taux de réussite au module 3.....	73
Figure 15. Activité 3, associer pronoms de conjugaison et forme verbale.....	73
Figure 16. Activité 4, Associer un verbe conjugué et son infinitif.....	74
Figure 17. Activité 7, Se tester	75
Figure 18. Répartition de l'utilisation de termes relatant le concept de difficulté	79
Figure 19. Origines des difficultés ressenties selon l'apprenante	80
Figure 20. Positionnement de l'apprenante sur une échelle d'attitudes	82
Figure 21. Émergence des champs concernant les modules	84
Figure 22. Relevé des satellites et estimations quant à l'axiologie et l'affectivité.....	85
Figure 23. Répartition de l'utilisation des pronoms On, Nous et Je et des différents On	86

Table des annexes

Annexe 1 Interface des dix modules de <i>GrammOrtho</i>	100
Annexe 2 Hiérarchie des trois modules	101
Annexe 3 Description de chaque activité du module 1	102
Annexe 4 Analyse du texte diagnostique	106
Annexe 5 Résultats obtenus aux trois modules	108
Annexe 6 Grille d'entretien	118
Annexe 7 Exemples de réactions de l'apprenante issus du carnet de bord	119
Annexe 8 Interfaces des modules 1 à 3	120
Annexe 9 Conventions de transcription	122
Annexe 10 Transcription de l'entretien	123

Annexe 1
Interface des dix modules de *GrammOrtho*⁵¹



⁵¹ Source de l'image : <https://www.uneeducationpourdemain.org/grammortho/>

Annexe 2

Hiérarchie des trois modules

MODULE 1 : NOMS ET ADJECTIFS

Activité 1 : Reconnaître un nom, un déterminant, un adjectif = Observer, 6 exercices, résumé

Activité 2 : Se familiariser avec les différentes sortes de noms = Observer, 10 exercices

Activité 3 : Accorder les noms avec leurs déterminants = Observer, 14 exercices (7 Découvrir + 7 Pratiquer), résumé

Activité 4 : Se familiariser avec les différentes sortes d'adjectifs = Observer, 10 exercices

Activité 5 : Accorder les adjectifs avec les noms = Observer, 12 exercices (6 Découvrir + 6 Pratiquer), résumé

Activité 6 : Maîtriser l'accord déterminant, nom, adjectif = Observer, 6 exercices

Activité 7 : Se tester = Test A + Test B

MODULE 2 : CATÉGORIES DE MOTS

Activité 1 : Reconnaître un verbe et un coordonnant = Observer, 4 exercices, résumé

Activité 2 : Reconnaître un nom propre et un pronom de conjugaison = Observer, 4 exercices, résumé

Activité 3 : Reconnaître une préposition = Observer, 4 exercices, résumé

Activité 4 : Reconnaître un adverbe et un autre pronom = Observer, 4 exercices, résumé

Activité 5 : Déterminer la nature d'un mot = Observer, 4 exercices

Activité 6 : Se familiariser avec la terminologie = 4 exercices

Activité 7 : Maîtriser la terminologie = 4 exercices

MODULE 3 : PRÉSENT DE L'INDICATIF

Activité 1 : Se familiariser avec les terminaisons = Observer D, Observer P, 32 exercices (16 Découvrir + 16 Pratiquer)

Activité 2 : Évoquer les terminaisons des verbes entendus = Observer, 12 exercices

Activité 3 : Associer pronoms de conjugaison et forme verbale = Observer, 12 exercices

Activité 4 : Associer un verbe conjugué et son infinitif = Observer, 16 exercices

Activité 5 : Classer les verbes selon leur terminaison = 18 exercices (6 Observer + 6 Découvrir + 6 Pratiquer), résumé

Activité 6 : Trouver une forme verbale et l'orthographe = Observer, 24 exercices

Activité 7 : Se tester = Test A1, Test A2, Test B1, Test B2

Activité 8 : Mettre ensemble les compétences acquises = Observer, 12 exercices

Annexe 3

Description de chaque activité du module 1

Activité 1 : *Reconnaitre un nom, un déterminant, un adjectif*

L'activité commence par une observation au cours de laquelle l'apprenant entend le syntagme nominal suivant : *une maison*. Celui-ci est ensuite automatiquement pointé avec le curseur de la souris dans les rectangles suivants : le rectangle jaune pour le déterminant *une* et le rectangle vert pour le nom *maison*. Plusieurs syntagmes oraux sont dictés et ensuite pointés dans les cadres correspondants.

L'apprenant est ici censé comprendre qu'en fonction du type de mot entendu, le pointage s'effectue dans des rectangles colorés différents.

Activité 2 : *Se familiariser avec les différentes sortes de noms*

Ici aussi, l'activité commence par une observation. Nous y trouvons vingt-quatre noms répartis en 4 colonnes de 6 mots. Le curseur de la souris vient pointer le mot *liberté* dans un premier temps, puis *libertés* au pluriel dans un second temps. Dès que le mot en question est pointé par le curseur, il clignote et se colorise en blanc. Ensuite, apparaît en bas de l'écran le groupe nominal *des libertés* ainsi que le déterminant *une*. Le curseur vient se placer à côté du déterminant *une* et écrit *liberté*. Ce processus est repris avec un autre mot parmi les vingt-quatre, en l'occurrence ici le mot *portail*.

Les exercices faisant partie de cette activité visent à ce que l'apprenant regroupe des mots identiques par des paires singulier / pluriel. L'objectif est de lui faire comprendre qu'il existe différentes sortes de pluriels. Voici la liste⁵² de ces différents pluriels :

- singulier - Ø - faisant un pluriel en - s - (une histoire, des histoires)
- singulier - Ø - faisant un pluriel en - x - (un hibou, des hiboux)
- singulier - s - faisant un pluriel en - s - (un matelas, des matelas)
- singulier - x - faisant un pluriel en - x - (un choix, des choix)
- singulier - z - faisant un pluriel en - z - (un quiz, des quiz)
- singulier - al - faisant un pluriel en - aux - (un minéral, des minéraux)

⁵² Liste inspirée du panneau muet de M. Laurent (2014b), à laquelle nous avons ajouté des exemples de mots au singulier et pluriel.

- singulier - ail - faisant un pluriel en - aux - (un vitrail, des vitraux)
- singulier - al - faisant un pluriel en - als - (un festival, des festivals)

Après que l'apprenant pointe une paire d'un mot au singulier et au pluriel, il lui est demandé d'écrire l'une des deux formes. Si la forme du pluriel est déjà écrite, il devra alors écrire celle du singulier et inversement. Ayant effectué l'intégralité de ces exercices, nous considérons que la double tâche demandée, à savoir le pointage des paires de mots et l'écriture orthographique du singulier ou du pluriel, permet une certaine rétention de la forme orthographique des mots affichés à l'écran. Le fait que l'apprenant écrive lui-même le mot l'aide à se l'approprier.

Activité 3 : *Accorder les noms avec leurs déterminants*

L'observation qui ouvre l'activité 3 nécessite l'écoute d'un petit enregistrement audio. Le panneau des catégories de mots est affiché à l'écran. Un premier énoncé oral nous dicte le groupe nominal suivant : *un ami*. Ensuite, chacun des mots de ce groupe nominal est placé dans des rectangles du panneau muet grâce au curseur de la souris. Signalons qu'ici, le rectangle des noms est divisé en deux colonnes. Aucune explication n'est donnée à l'apprenant sur cette division car l'objectif est qu'il comprenne par lui-même à quoi correspond chacune des sous-cases. Un second énoncé oral dicte le groupe nominal suivant : *des amis*. Là aussi, chacun des mots est pointé dans les rectangles colorés du panneau muet. L'observation s'arrête sur ces deux énoncés oraux.

Les exercices qui suivent cette observation sont classés en deux catégories : *découvrir* et *pratiquer*. Ceux de la partie *découvrir* permettent à l'apprenant de classer les mots entendus dans les deux parties du rectangle des noms, correspondant au singulier et au pluriel. Une très courte observation montre à l'apprenant la réunification des mots pluriels entendus, se terminant tous (ici pour l'exemple) par la graphie - x - et la réunification des mêmes mots entendus au singulier. L'ensemble est représenté sous forme d'une case vide pour les noms au singulier et sous forme d'une case avec un - x - à l'intérieur pour les noms au pluriel.

Activité 4 : *Se familiariser avec différentes sortes d'adjectifs*

L'observation se complexifie ici quelque peu. En effet, il ne s'agit plus de paires de noms écrits au singulier et au pluriel, mais d'adjectifs écrits au masculin singulier, féminin singulier, masculin pluriel et féminin pluriel. Lorsque l'apprenant doit écrire le mot en bas

de l'écran, il y a maintenant le mot écrit sous trois formes et l'apprenant doit écrire la quatrième.

Exemple : lorsque l'apprenant clique sur « beau » et sur « belle », en bas de l'écran apparaissent les mots suivants : « belle », « beaux », « belles » et l'apprenant doit écrire la forme restante, c'est-à-dire « beau ». De cette sorte, les adjectifs sont perçus sous toutes leurs formes en genre et en nombre, permettant ainsi à l'apprenant de découvrir et de comprendre par la suite que certains adjectifs ne varient pas du masculin singulier au masculin pluriel (un homme **vieux**, des hommes **vieux**).

Activité 5 : Accorder les adjectifs avec les noms

L'observation fait apparaître le panneau des catégories de mots. Celui-ci s'est complexifié dans son organisation visuelle. Alors que précédemment seul le rectangle des noms était divisé en deux, celui des déterminants est à présent divisé en quatre sous-cases et celui des adjectifs en quatre également. Quatre énoncés sont dictés : il s'agit d'énoncés comportant chacun un déterminant, un nom et un adjectif (exemple : *une grande aventure*). L'adjectif *grand* est utilisé aux quatre formes selon le genre et le nombre. Les énoncés entendus lors de l'observation sont tour à tour pointés par le curseur dans les cases du panneau des catégories de mots.

Les exercices, comme vu précédemment, sont eux aussi classés en *découvrir* et *pratiquer*. Les exercices de la partie *découvrir* visent à faire pointer les différents groupes nominaux entendus dans les sous-cases appropriées du panneau muet. Les énoncés suivent un ordre cohérent : les quatre premiers exploitent un adjectif décliné sous quatre formes, les quatre suivants exploitent un adjectif différent lui aussi décliné sous quatre formes en fonction du genre et du nombre. L'objectif est de faire comprendre à l'apprenant, par la découverte et la pratique des divers exercices, l'accord des adjectifs avec les noms.

Activité 6 : Maitriser l'accord déterminant, nom, adjectif

L'observation montre une phrase averbale : *une histoire drôle, courte et intelligente*. Ensuite, le mot *histoire* est remplacé par le mot *récit*. Enfin, les mots *une*, *courte* et *intelligente* clignotent afin d'attirer l'attention de l'apprenant. Au fur et à mesure que chacun de ces mots clignote, leur graphie change pour s'accorder au substantif *récit*, donnant pour résultat : *un récit drôle, court et intelligent*.

L'objectif pour l'apprenante est de maitriser l'accord d'un nom avec son déterminant et son adjectif.

Activité 7 : *Se tester*

Deux tests sont disponibles. Le test A propose une longue série de phrases verbales, comprenant chacune un déterminant, un nom et un adjectif parfois précédé d'un adverbe. L'apprenant doit être capable de savoir si la phrase écrite est correcte ou incorrecte. Le test B fonctionne exactement sur le même principe, si ce n'est que les phrases écrites disparaissent après quelques secondes d'affichage à l'écran, ce qui demande assurément à l'apprenant une concentration davantage pointue, afin de visuellement retenir l'orthographe affichée, pour la juger ensuite correcte ou non.

Annexe 4

Analyse du texte diagnostique

Les éléments maîtrisés

- Concept mensonge / vérité
 - Point de vue personnel sur le mensonge
 - Propos illustrés d'exemples
 - Explications de certains proverbes

- Langue
 - Syntaxe globalement correcte
 - Conjugaison des verbes (présent, imparfait, futur)
 - Accentuation pratiquement maîtrisée

Les points à améliorer

- Lexique
 - Pas suffisamment varié

- Orthographe lexicale
 - Buits → puits
 - Involontèremment ou involontairement ?
 - Double consonne (suporte → supporte)

- Orthographe grammaticale
 - Accord en genre avec le sujet (« j'en suis sûr »)
 - Accord de l'attribut du sujet avec le sujet (« on peut être des fois sincères et des fois menteurs »)
 - Accord en nombre avec le nom (« les autre »)

- Morphosyntaxe
 - Pronominalisation (« j'en suis sûr et certaine qu'il ne changera jamais dans sa vie »)

Les conditions de réalisation

- Premier atelier d'écriture effectué par l'apprenante
- 25 minutes pour rédiger un texte sur le thème du mensonge et de la vérité
- Lecture de 10 proverbes et de quelques extraits de textes servant d'appui à la rédaction

Annexe 5 Résultats obtenus aux trois modules

Module 1

GN1 - Reconnaître un nom, un déterminant, un adjectif

Expérimenter

S1	S2	S3	S4	S5	S6
46/50	53/54	48/52	49/52	48/53	52/53
92 %	98 %	92 %	94 %	91 %	98 %

GN2 - Se familiariser avec les différentes sortes de noms

Associer deux noms : singulier, pluriel

S1	S2	S3	S4	S5
24/24	23/24	23/24	23/24	24/24
100 %	96 %	96 %	96 %	100 %
S6	S7	S8	S9	S10
23/24	23/24	24/24	24/24	24/24
96 %	96 %	100 %	100 %	100 %

GN3 - Accorder les noms avec leurs déterminants

Découvrir

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
16/16	16/16	16/16	15/16	16/16	16/16	16/16
100 %	100 %	100 %	94 %	100 %	100 %	100 %

Pratiquer

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
30/30	29/30	29/30	26/30	25/30	28/30	26/30
100%	97%	97%	87%	83%	93%	87%

GN4 - Se familiariser avec les différentes sortes d'adjectifs

Associer deux adjectifs : masculin, féminin

S1	S2	S3	S4	S5
22/24	23/24	24/24	23/24	24/24
92%	96%	100%	96%	100%
S6	S7	S8	S9	S10
23/24	24/24	24/24	21/24	24/24
96%	100%	100%	88%	100%

GN5 - Accorder les adjectifs avec les noms

Découvrir

D1	D2	D3	D4	D5	D6
43/48	45/48	41/48	40/48	39/48	47/48
90%	94%	85%	83%	81%	98%

Pratiquer

P1	P2	P3	P4	P5	P6
25/30	25/30	19/30	20/40	32/40	35/40
83%	83%	63%	50%	80%	88%

GN6 - Maitriser l'accord déterminant, nom, adjectif

Pratiquer

P1	P2	P3	P4	P5	P6
10/12	7/12	11/12	10/12	8/12	10/12
83%	58%	92%	83%	67%	83%

GN7 - Se tester

Test A

TEST B

31/40	31/40
78%	78%

Module 2

Ph1 - Reconnaître un verbe et un coordonnant

S1	S2	S3	S4
51/63	55/64	68/71	67/69
81%	86%	96%	97%

Ph2 - Reconnaître un nom propre et un pronom de conjugaison

S1	S2	S3	S4
47/54	52/57	46/47	54/57
87%	91%	98%	95%

Ph3 - Reconnaître une préposition

S1	S2	S3	S4
38/44	43/47	50/60	66/75
86%	91%	83%	88%

Ph4 - Reconnaître un adverbe et un autre pronom

S1	S2	S3	S4
77/85	90/102	79/93	118/140
91%	88%	85%	84%

Ph5 - Déterminer la nature d'un mot

S1	S2	S3	S4
25/39	14/25	30/40	26/35
64 %	56 %	75 %	74 %

Ph6 - Se familiariser avec la terminologie

S1	S2	S3	S4
29/29	40/43	25/32	31/39
100 %	93 %	78 %	79 %

Ph7 - Maitriser la terminologie

S1	S2	S3	S4
32/35	35/41	32/39	32/36
91 %	85 %	82 %	89 %

Module 3

V1 - Se familiariser avec les terminaisons

Découvrir

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8
42/42	42/42	42/42	40/42	41/42	42/42	38/42	42/42
100%	100%	100%	95%	98%	100%	90%	100%

D9	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16
39/42	37/42	42/42	42/42	41/42	42/42	42/42	42/42
93%	88%	100%	100%	88%	100%	100%	100%

Pratiquer

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
18/21	19/21	19/21	18/21	20/21	21/21	15/21	19/21
86%	90%	90%	86%	95%	100%	71%	90%

P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16
18/21	20/21	20/21	20/21	20/21	20/21	21/21	21/21
86%	95%	95%	95%	95%	95%	100%	100%

V2 - Evoquer les terminaisons des verbes entendus

Associer

S1	S2	S3	S4	S5	S6
35/40	39/40	36/40	34/40	35/40	40/40
88%	98%	90%	85%	88%	100%

S7	S8	S9	S10	S11	S12
37/40	39/40	38/40	36/40	40/40	39/40
93%	98%	95%	90%	100%	98%

V3 - Associer pronoms de conjugaison et forme verbale

Pratiquer

S1	S2	S3	S4	S5	S6
17/20	20/20	18/20	20/20	19/20	18/20
85%	100%	90%	100%	95%	90%

S7	S8	S9	S10	S11	S12
19/20	19/20	19/20	20/20	20/20	20/20
95%	95%	95%	100%	100%	100%

V4 - Associer un verbe conjugué et son infinitif

Associer

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
23/24	22/24	24/24	24/24	24/24	23/24	24/24	24/24
96%	92%	100%	100%	100%	96%	100%	100%

S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
24/24	24/24	24/24	23/24	24/24	24/24	24/24	24/24
100%	100%	100%	96%	100%	100%	100%	100%

V5 - Classer les verbes selon leurs terminaisons

Découvrir

D1	D2	D3	D4	D5	D6
15/18	15/18	13/18	17/18	15/18	15/18
83%	83%	72%	94%	83%	83%

Pratiquer

P1	P2	P3	P4	P5	P6
19/20	18/20	17/20	18/20	20/20	20/20
95%	90%	85%	90%	100%	100%

V6 - Trouver une forme verbale et l'orthographe

Pratiquer

S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
20/24	22/24	19/24	21/24	23/24	22/24	24/24	23/24
83%	92%	79%	88%	96%	92%	100%	96%

S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16
24/24	24/24	22/24	24/24	23/24	24/24	23/24	24/24
100%	100%	92%	100%	96%	100%	96%	100%

S17	S18	S19	S20	S21	S22	S23	S24
23/24	23/24	24/24	24/24	23/24	23/24	24/24	24/24
96%	96%	100%	100%	96%	96%	100%	100%

V7 - Se tester

A1	A2	B1	B2
38/40	36/40	30/40	33/40
95%	90%	75%	83%

V8 - Mettre ensemble les compétences acquises

Pratiquer

S1	S2	S3	S4	S5	S6
38/57	53/63	33/57	31/50	48/64	42/62
67%	85%	58%	78%	75%	68%

S7	S8	S9	S10	S11	S12
51/64	48/66	55/59	49/56	50/57	55/64
80%	73%	93%	88%	88%	86%

Annexe 6
Grille d'entretien

Thème : dispositif d'apprentissage en autonomie (<i>GrammOrtho</i>)		
Sous-thèmes	Points abordés	Questions
<i>L'application GrammOrtho</i>	- Navigation au sein des modules	- Que pensez-vous de la navigation au sein des modules ?
	- Énoncés oraux	- Que pensez-vous des énoncés oraux ?
	- Couleurs des interfaces, des exercices et autres	- Que pensez-vous des couleurs présentes dans les modules ?
	- Suggestions d'amélioration du dispositif par l'apprenante	- Que suggèreriez-vous pour améliorer le dispositif ?
La pratique des modules (en tant qu'expérience)	- Réactions de l'apprenante face à l'utilisation des modules	- Quelles sont vos réactions suite à l'utilisation des modules ?
	- Ressenti lors de la découverte du panneau muet	- Qu'avez-vous ressenti lors de la découverte du panneau des catégories de mots ?
	- Ressenti par rapport aux difficultés rencontrées	- Que pouvez-vous dire quant aux difficultés rencontrées ?
	- Éléments plaisants aux yeux de l'apprenante	- Qu'avez-vous apprécié lors de votre expérience avec les modules ?

Annexe 7

Exemples de réactions de l'apprenante issus du carnet de bord⁵³

très utile car elle permet de bien enregistrer les mots dits (la voix off parle rapidement).

2] 53/54 → 98%.

09 mai 2017 → Module 2. Catégories de mots. de phrase.

1) Reconnaître un VB et un coordonnant.

1] Notes: parfois difficultés à distinguer l'adjectif du nom de la peinture (panneau mot). bagages → adj. au lieu de nom.
→ x2 ou x3 écoutes par phrase. Difficultés à séparer les unités linguistiques (phonologie). + rapidité de l'élocution.
51/63 → 81%.

2] Les il et les je sont des êtres sociaux.
VB: confusion avec le VB "être".
Puis après le carré rouge, peinture de la norme.
Conseil: si un mot n'est pas connu / reconnu par l'apprenante, essayer de le remplacer par un mot connu appartenant à la même catégorie de mots. Exemple: une

prime conséquent ⇒ une prime intéressante (pr lui faire prendre conscience que "conséquent" est un adjectif).
55/64 → 86%.

3] 2-3 confusions noms/adjectifs.
68/71 → 96%.

4] Son jeune frère ^{VB} est venu...
↳ conj. de coordonné (et).

Confusions homophones.
Difficultés avec les liaisons: only applaudi } difficile à comprendre qd on fait la liaison à l'oral.
(phonologie) }
De gros ennuis ont arrivés et la première est montée.
↳ can n'a pas été en }
↳ comprend mot qui suit "son". }
↳ confusion pronom (son).

67/69 → 97%.

fin de cette activité = a su dire quel genre de mot va de quelle case / catégorie, sauf pr les conj. de coordonné, qu'elle qualifie d'adverbes ou de prépositions. dernière du

⁵³ Les énoncés écrits dans le carnet de bord sont extraits du logiciel *GrammOrtho*.

Annexe 8

Interfaces des modules 1 à 3

Module 1: Le groupe nominal (GN)

GrammOrtho Version B

- 1 - Reconnaître un nom, un déterminant, un adjectif
- 2 - Se familiariser avec les différentes sortes de noms
- 3 - Accorder les noms avec leurs déterminants
- 4 - Se familiariser avec les différentes sortes d'adjectifs
- 5 - Accorder les adjectifs avec les noms
- 6 - Maitriser l'accord déterminant, nom, adjectif
- 7 - Se tester

Valider

Consigne

Menu

Réécouter

Info

Bienvenue Johanna RODRIGUEZ

Module 2: La phrase (Ph)

GrammOrtho Version B

- 1 - Reconnaître un verbe et un coordonnant
- 2 - Reconnaître un nom propre et un pronom de conjugaison
- 3 - Reconnaître une préposition
- 4 - Reconnaître un adverbe et un autre pronom
- 5 - Déterminer la nature d'un mot
- 6 - Se familiariser avec la terminologie
- 7 - Maitriser la terminologie

Valider

Consigne

Menu

Réécouter

Info

Bienvenue Johanna RODRIGUEZ

Module 3: Verbes au présent de l'indicatif

GrammOrtho Version B

- 1 - Se familiariser avec les terminaisons
- 2 - Évoquer les terminaisons des verbes entendus
- 3 - Associer pronoms de conjugaison et forme verbale
- 4 - Associer un verbe conjugué et son infinitif
- 5 - Classer les verbes selon leur terminaison
- 6 - Trouver une forme verbale et l'orthographier
- 7 - Se tester
- 8 - Mettre ensemble les compétences acquises



Bienvenue Johanna RODRIGUEZ

Annexe 9

Conventions de transcription

Les caractères

Les caractères italiques seront utilisés pour transcrire les propos de l'intervieweuse.

Les caractères simples serviront à transcrire les propos de l'interviewée.

- *Int.* L'intervieweuse
- **Mme K.** L'interviewée

La ponctuation

Nous choisissons de conserver la ponctuation car elle permet une lecture fluide de la transcription. Elle facilite également la compréhension du discours entre l'intervieweuse et l'interviewée.

L'accentuation de certains mots

Les mots ayant subi une accentuation à l'oral sont suivis du signe +

Les ruptures prosodiques

Les ruptures prosodiques, telles que les *eah* et les *mmh*, ont été transcrites telles quelles.

Les pauses dans le discours

Lorsqu'une pause est observée au sein du discours, celle-ci est signalée sous la forme [...]

Le non verbal

Les comportements non verbaux se situent entre parenthèses et sont écrits en lettres majuscules (RIRE).

Annexe 10 Transcription de l'entretien

Date de l'entretien : le 30 mars 2017

Durée de l'entretien : 40 minutes

Intervieweuse : Johanna RODRIGUEZ (*Int.*)

Interviewée : Madame K. (**Mme K.**)

1 *Int.* Bonjour.

2 **Mme K.** Bonjour +

3 *Int.* Donc je vais vous poser quelques questions pour savoir euh, pour avoir votre avis +
4 sur les modules à distance que vous avez testés. Donc vous avez actuellement terminé le
5 deuxième module.

6 **Mme K.** Oui.

7 *Int.* Quelles sont vos réactions globalement suite à votre expérience avec euh, le module 2
8 et avec euh, avec le module 1 que vous avez déjà commencé à tester ?

9 **Mme K.** Ben + euh, je peux dire que c'est une belle expérience + une belle expérience.
10 Donc euh, toutes les activités que j'ai commencées donc euh, euh, m'ont beaucoup aidée
11 pour développer mon français. J'ai trouvé franchement des difficultés, parce que, je suis là
12 pour apprendre, donc euh, je suis étrangère et cætera. Euh, donc euh, le module 1 + euh,
13 c'était bien, donc euh, se fam, se familiariser avec différentes sortes d'adjectifs. J'ai bien
14 travaillé sur ce module i⁵⁴ j'ai beaucoup aimé aussi le module 1, activité 3, D3, parce que il
15 y avait, il y avait des mots qui sont invariables donc euh, par exemple, un souris⁵⁵, des
16 souris, un colis, des colis, donc euh, j'ai noté la différence. Par exemple euh, euh, dans ma
17 langue maternelle ça change, donc euh, c'est pas comme en français. Et, et donc j'aurais dû
18 mettre - s - seulement au pluriel, donc en ce cas-là + j'ai bien regardé la différence, donc

⁵⁴ « et » en français.

⁵⁵ Terme employé au masculin par l'apprenante.

19 euh, j'ai bien imprégné dans mon cerveau euh, cette, cette différence. Hier, j'ai vu donc un
20 autre exercice. C'était le, l'activité, toujours le module 1, activité 5 [...].

21 *Int. Lequel ?*

22 **Mme K.** Et c'était le P4 qui vraiment euh, c'est le premier exercice qui, qui euh, qui m'a,
23 qui m'a posé des difficultés, qui m'a donné des difficultés donc euh, j'avais, j'avais noté le
24 score donc 20 sur 40 et la pourcentage⁵⁶ c'était, la première pourcentage basse c'était 50
25 euh, pour cent. C'était, j'ai marqué là difficile, à refaire, à revoir avec euh, avec vous. Et en
26 fait euh, cette matinée on a, on a bien travaillé sur cet exercice + car j'ai voulu vraiment
27 comprendre + pourquoi (RIRE), j'ai pas, j'ai pas pu développer donc ma connaissance sur
28 cet exercice et enfin en refaisant donc euh ce type d'exercices, j'ai, j'ai euh, j'ai assez
29 amélioré et le score c'était euh, donc euh [...].

30 *Int. Ah oui je vois là 78 %.*

31 **Mme K.** Oui, c'est déjà beaucoup mieux. Et ça après, après, entre guillemets, ça a cassé ce
32 angoisse⁵⁷ que j'avais avant, que j'avais surtout hier parce que c'est hier que j'avais
33 travaillé sur ce type d'exercice, il m'a coincée ce type de exercice parce que j'ai pas pu
34 continuer parce que je voulais continuer, terminer hier euh, euh, l'activité 5, module 1 +
35 mais euh, j'ai [...].

36 *Int. En fait c'est quoi, c'est quoi exactement qui vous a posé problème avec cet exercice ?*

37 **Mme K.** Oui + alors, ce qui m'a posé la, le problème, c'est ces quatre cases donc euh [...].

38 *Int. Donc les cases de, de l'adjectif, c'est ça ?*

39 **Mme K.** Ouais les cases de l'adjectif donc euh, il faut savoir donc euh s'il prend - s - déjà,
40 s'il est invariable ou pas. Ça c'est aussi euh, sur quand on commence l'exercice donc euh,
41 c'est toujours module 1 euh, activité 5, dans le premier exercice il y a que + observer mais
42 observer pas en, pour ce qui concerne tout l'exercice, c'est seulement observation pour ce
43 qui concerne premier + exercice c'est facile + et c'est pour ça que + j'ai pas pu observer
44 aussi la difficulté + que ce exercice m'a apportée et du coup ce matin avec vous + donc
45 euh, j'ai bien, j'ai bien noté, j'ai bien vu donc euh la différence entre ce qui était observé et
46 ce qu'on a observé ensemble, donc vous m'avez bien expliqué donc euh, aussi le pluriel en
47 bas : *des* et *des*, donc euh, j'arrivais pas à, à savoir pourquoi des fois il y a *de* et des fois

⁵⁶ Terme employé au féminin par l'apprenante.

⁵⁷ Terme employé au masculin par l'apprenante.

48 *des.* Donc là j'ai compris que il s'agissait de féminin et masculin, il y a pluriel, il faut
49 savoir donc euh, l'exercice comment, si c'est féminin ou masculin.

50 *Int.* Et donc du coup qu'est-ce que vous suggèreriez euh, pour, pour améliorer euh [...] ?

51 **Mme K.** Améliorer donc euh, vu que chaque exercice, donc on commence en progression
52 donc, on part du plus facile au plus difficile, donc euh, euh, je suggère donc euh, de bien
53 expliquer + parce que comme ça l'apprenant euh, il arrive tout de suite, tout seul, à + euh,
54 développer sa capacité et à réussir + son exercice.

55 *Int.* L'exercice qui suit l'observation ?

56 **Mme K.** Bien sûr, oui bien sûr + Je parle de, moi je parle de l'observation. Je souligne
57 l'observation parce que c'est une observation courte + car elle est courte, c'est juste pour
58 donner un petit exemple mais l'exemple c'est, c'est, c'est vaste après + et donc on n'arrive
59 pas après à comprendre pourquoi on a cette, on a cette différence de pluriel, tu vois ? Vous
60 voyez ? Et donc voilà i moi je suggère donc euh, une intensive observation et différentes
61 observations parce que l'exercice ça diffère d'un exercice à l'autre, donc voilà et pas parce
62 que sinon on n'arrive pas à comprendre, alors, moi j'ai, j'ai vu l'observation et je me suis
63 compte, je me suis rendu compte + mais après ça, ça devenu très difficile pour moi pour
64 m'en sortir, et voilà hier j'avais vraiment un, un angoisse, parce que je voulais terminer
65 l'exercice mais euh, l'observation ça m'a pas aidée.

66 *Int.* Oui, elle n'a pas expliqué suffisamment euh, elle a expliqué qu'une partie de
67 l'exercice en fait.

68 **Mme K.** C'est ça, donc il n'a pas expliqué par exemple, parce que je pense que celui qui a
69 fait l'exercice il est pas mal + hein, c'est bien hein, mais la difficulté de l'apprenant
70 étranger donc euh, ça, les, les exercices donc ils commencent faciles et après ça devient
71 difficile, il a pas pensé oui, comment expliquer, donc comment résumer donc euh
72 l'observation, euh, de la difficulté de l'exercice.

73 *Int.* Oui donc en fait l'observation s'est arrêtée à la, au premier exercice le plus facile +
74 mais n'a pas pris en compte la progression + de la difficulté en fait ?

75 **Mme K.** Non, parce que, c'est ça parce que moi j'ai, j'ai, je n'arrivais pas hier à gérer donc
76 comment sortir de la difficulté de ce exercice et à la fin j'ai dit euh, c'est pas, l'exercice il
77 faut le bien faire, c'est pas il faut aller à tentation, donc il faut savoir pourquoi alors je
78 clique à droite et pourquoi je clique à gauche. Et alors, je me suis arrêtée en disant demain

79 je vais voir vous. Et comme ça on a discuté sur ce petit problème, qui m'a, ouais il m'a
80 gênée. Parce que des fois on commence donc à réfléchir et cætera et on arrive à faire des
81 exercices parce que ils sont pas expliqués parce que la logique, mais là c'était vraiment
82 vaste, i beaucoup de cases, des - x - et des - e -, des - s - aussi parce que il faut savoir ça
83 aussi, donc par exemple il faut donner des mots qui en français donc ça ne varie pas, donc
84 qui prend déjà le - s - au singulier et donc euh, donc ça change pas, c'est ça qui m'a posé
85 les difficultés. C'est bon, pour le reste il y a aucun problème donc euh, j'ai bien démarré
86 donc euh, euh, le module 1 l'activité 3, donc euh, j'ai tout fait, j'ai une bonne pourcentage,
87 et euh, ah + je voulais aussi euh, euh, préciser ça : la couleur.

88 *Int. Oui ? La couleur de, de quoi ?*

89 **Mme K.** La couleur de l'exercice, donc euh, quand on veut passer d'un exercice à l'autre +
90 donc euh, on voit pas par exemple, j'ai eu du mal donc des fois je, j'ai eu du mal, parce que
91 je note, je marque le score et je suis en train d'écrire donc des fois ça m'arrive que j'oublie
92 l'exercice que j'ai fait avant et donc, quand on sort euh, quand, quand je, je voudrais passer
93 à l'exercice suivant, euh, j'arrive pas à identifier, donc à bien identifier la couleur, parce
94 que c'est, la couleur c'est, c'est une couleur euh, euh, forte + et, et pareil pour tous les
95 cases⁵⁸, pour tous les cases d'exercices.

96 *Int. D'accord. Donc du coup vous, vous, vous pensez que ce serait mieux de, de faire une*
97 *différence plus nette entre les exercices qui ont été faits + et ceux qui sont à faire ?*

98 **Mme K.** D'éclaircir. C'est ça, ouais c'est ça. La couleur c'était neutre [...], donc pour
99 tous, soit les exercices faits soit les pas faits, ça j'ai voulu le préciser.

100 *Int. Donc faire une couleur un peu plus contrastée entre les exercices faits et ceux qui ne*
101 *sont pas faits ?*

102 **Mme K.** Oui, et des fois aussi, faisant, j'ai remarqué que en faisant les exercices euh, des
103 fois le son il manque, donc je suis obligée de ressortir ou de cliquer plusieurs fois sur
104 réécouter + et donc voilà + je perds un peu de temps donc pour réécouter l'exercice et
105 cætera et autre chose aussi + que je pense c'est plutôt important que la couleur + c'est euh,
106 le rythme + quand on se, j'observe, quand je suis en train de observer, donc moi je suis
107 l'observation pour pouvoir développer donc et faire l'exercice + mais après + il y a euh, il
108 y a un rythme qui va pas avec le curseur +

⁵⁸ Terme employé au masculin par l'apprenante.

109 *Int.* D'accord. Le curseur de la souris quand, quand, quand le curseur pointe les cases,
110 c'est ça ?

111 **Mme K.** Ouais par exemple un livre bleu, par exemple, donc moi je vois le mot un, on voit
112 le curseur, mais après il passe dir, directement donc et le curseur est encore là.

113 *Int.* Donc ça prononce livre + et le curseur est encore sur un ? C'est ça ?

114 **Mme K.** Oui, il y a un, un décalage oui, il y a un décalage de, d'équilibre entre ce que la
115 voix dit et donc ça + ça, ça, ça me perturbe parce que j'arrive pas à suivre les deux !

116 *Int.* À suivre les deux en fait. À la fois la voix et à la fois le curseur +

117 **Mme K.** À la fois la voix, ouais c'est ça, donc ça m'est arrivé dans deux exercices. Le
118 reste est bien fait, donc comme vous m'avez dit c'est une première expérience donc c'est
119 bien de la développer et de, de ce j'ai réussi pour améliorer des, des points + i euh, quoi
120 d'autre encore à dire ?

121 *Int.* Euh, globalement, à part l'exercice P4 dont vous m'avez parlé récemment,
122 globalement concernant le, l'intégralité des exercices que vous avez faits, au niveau de la
123 difficulté, vous l'es, vous vous sentez comment par rapport à la difficulté, est-ce que vous
124 trouvez que les exercices sont plutôt faciles pour vous, difficiles, très difficiles ? Comment
125 vous vous sentez par rapport à ça en fait ?

126 **Mme K.** Alors, après avoir euh, c'est ça le problème : parce que si l'exercice c'est, je
127 reviens encore sur l'observation ; si l'observation est complète + c'est-à-dire elle explique
128 trente secondes comment il faut faire l'exer, l'exercice et après + quand on, parce qu'après
129 c'est normal donc qui a fait l'exercice donc il sait qu'après il y a des difficultés
130 progressives, donc il faut donc euh, donner, il faut pas toutes les fois + évidemment, il faut
131 pas toutes les fois répéter l'observation, parce que l'exer, l'exercice donc il y a je pense, il
132 y a 5 ou 7 exercices qui sont pareils donc moi je parle pour ce qui concerne la difficulté. Et
133 après la difficulté commence à augmenter, donc là + il faut aussi une autre observation
134 pour, pour voir, parce que c'est comme ce exercice que moi j'ai fait chez moi, c'est comme
135 avoir un prof + directement donc il faut bien euh, euh, expliquer, il faut bien élaborer donc
136 l'observation pour l'exercice suivant + qui décale de + la difficulté. Et ça si, je pense s'il
137 est bien expliqué on n'aura pas de difficultés, donc euh, euh, moi je dis pas que c'est tout
138 facile : il y a des difficultés + parce que c'est normal on est des étrangers, on est là pour
139 apprendre, pour améliorer et, et voilà aujourd'hui, j'ai marqué ça, donc vous m'avez
140 expliqué comment ce type d'exercices que l'observation n'a pas pu donner + donc euh,

141 j'ai, j'ai beaucoup compris, maintenant je peux faire ce type, tous les types d'exercices
142 chez moi tranquillement. Des fois, oui c'est ça, moi j'ai, l'observation, c'est comme un
143 mécanisme psychologique, comprendre comment, c'est comme je sais pas moi, monter à
144 cheval, il faut alors, comment il faut appuyer, comment il faut monter, se mettre, c'est ça
145 c'est la technique, si on a bien compris la technique on n'a aucun problème de résoudre,
146 euh, et de compléter l'exercice. Évidemment il y a des difficultés de, parce que je sais ce
147 que c'est le vocabulaire, je connais pas euh, tout [...]. Mais voilà donc je travaille,
148 j'aimerais bien aussi, donc à côté je marque tous les mots qui pour moi sont nouveaux, oui
149 nouveaux + parce que comme ça je peux enrichir mon vocabulaire en français et voilà + je
150 suis contente de participer à ce type d'activités avec ces trois modules i j'espère que au
151 mois de juin je serai plutôt, je serai un peu plus euh, francophone + Voilà !

152 *Int.* Très bien. Euh, donc là on va, euh, je vais essayer de cibler un peu les modules plus
153 précisément : concernant les, les énoncés oraux que vous entendez dans les écouteurs,
154 qu'en pensez-vous ?

155 **Mme K.** La voix ? Ah ! La voix ! Franchement au début, j'ai dit il parle une autre langue
156 parce que c'est rapide et moi je suis obligée de réécouter la phrase cinq fois.

157 *Int.* Vous réécoutez la phrase des fois cinq fois, qui a été prononcée ?

158 **Mme K.** Quand je trouve, quand je connais pas euh le vocabulaire et euh, toute la phrase
159 donc euh, je la coupe pour comprendre, pour pouvoir comprendre toute la phrase.

160 *Int.* Vous la coupez c'est-à-dire dans votre tête vous séparez les mots ? C'est ça ?

161 **Mme K.** Je sépare les mots parce que c'est, pour moi c'est tout nouveau. Il y a aussi la
162 liaison +

163 *Int.* Entre les mots ?

164 **Mme K.** - t -, - z -, et cætera, donc c'est vraiment euh, c'est difficile pour mon oreille de
165 enregistrer tout ça. Donc, ce qu'on n'arrive pas à comprendre, je suis obligée d'écouter
166 entre trois et cinq fois.

167 *Int.* Entre trois, vous, vous réécoutez entre trois et cinq fois la phrase ?

168 **Mme K.** La phrase pour moi qui c'est, c'est étranger donc euh, que j'arrive pas à
169 comprendre, donc à cibler i pas toutes + les phrases, moi je dis, quand le vocabulaire est
170 nouveau pour moi, mon oreille n'arrive pas à cibler ça. Et alors je suis obligée de

171 réécouter, deux, trois, cinq fois et de couper les mots pour comprendre si la phrase elle a un
172 sens ou pas.

173 *Int.* Et donc la difficulté, euh, quand ça vous arrive sur certaines phrases précises, elle est
174 due euh, à quoi selon vous ? Uniquement, enfin, à quoi elle est due ? C'est parce que les
175 mots sont nouveaux ?

176 **Mme K.** Oui, donc le vocabulaire euh, comme ça et le monsieur aussi il parle rapidement
177 donc moi je peux suggérer, je sais pas si ça, euh, ça peut aider + l'apprenant + donc euh,
178 parce que c'est, il parle rapidement, quand on connaît pas, quand on connaît pas le euh,
179 vocabulaire + pour nous c'est ah ! c'est vraiment c'est rapide + et aussi donc la liaison des
180 fois moi je marque, donc des fois après je comprends à travers le module, que c'est, que
181 c'était une autre parole.

182 *Int.* Oui quand, vous voulez dire quand la phrase apparaît écrite à l'écran après avoir été
183 dictée, d'accord.

184 **Mme K.** Et quand euh, je vois que la phrase écrite donc sur l'écran j'ai dit : mais qu'est-ce
185 que c'est ! Parce que ça n'a rien à voir avec ce que j'avais entendu ! Des fois je comprends
186 autre chose. Un riz cuit, un riz cuit : il disait ça rapidement : moi je pensais je sais pas, un
187 quelque chose, mais c'était un riz cuit, un riz cuit, un riz cuit.

188 *Int.* Ah oui donc les mots sont trop collés entre eux.

189 **Mme K.** Oui ! Ils sont trop proches, c'est comme mangés pour moi. Un, moi j'aurais voulu
190 donc un rythme plus lent, un [...] riz [...] cuit [...] : comme ça ! Et pas un riz cuit. Je
191 pensais que bon j'ai, j'ai, j'ai pas pensé un riz cuit. Je pensais un animal, ouais, je pensais
192 autre chose dans ma tête parce que la rapidité donc de l'élocution, ouais de l'élocution et
193 après donc vocabulaire, la difficulté liée au vocabulaire, donc la difficulté c'était ça. Et
194 pour moi c'était autre chose, quand je voyais l'apparition de la phrase sur l'écran, oh j'ai
195 dit mais oh la la c'est autre chose. Et donc euh, voilà.

196 *Int.* Ensuite euh, ça on n'en a pas trop parlé, je crois : concernant la navigation au sein du
197 module + voilà qu'est-ce que vous avez apprécié ? Qu'est-ce que vous avez à dire là-
198 dessus ?

199 **Mme K.** Comment on dit euh, des fois valider il se coince avec euh, euh, par exemple euh,
200 j'aurais euh, préféré donc euh, que après il faut, il faut pas retourner sur menu pour choisir
201 le, le, l'exercice suivant. Donc valider. Oui l'activité, oui l'activité, donc on est obligé de,

202 c'est une perte de temps à mon avis + Donc euh, il fallait faire donc, parce qu'il y a la voie
203 valider, donc on valide seulement quand on fait l'exercice, et une fois qu'on a fait
204 l'exercice il faut retourner sur menu, oui pour accéder à l'exercice suivant, mais pour
205 accéder à l'exercice suivant ou pour changer, pour sortir ou pour changer donc d'activité et
206 vu qu'on est par exemple on a le même, on est dans le même module, et les activités sont
207 dix dans le même module, par exemple activité 1 ou activité 2, il serait souhaitable de
208 continuer à valider jusqu'à que on s'arrête de changer de, de changer de, d'exercice, et là
209 c'était un peu, pas trop organisé.

210 *Int. Donc trop de manipulation peut-être de, de, plutôt que d'avoir les exercices les uns à*
211 *la suite des autres il faut à chaque fois revenir sur le menu pour euh, faire l'exercice et*
212 *puis de nouveau revenir sur menu et pareil pour changer d'activité, de module et tout ça.*
213 *Pour faire l'exercice et pareil pour changer d'activité, de module, et cætera ?*

214 **Mme K.** Mais menu on l'utilise beaucoup au lieu de valider donc euh, valider c'était juste
215 pour terminer les phrases et pas, pas pour aller d'un exercice à l'autre. Que ce soit tout sur
216 valider. Pour terminer la phrase, seulement pour les phrases et pas d'un exercice à l'autre.

217 *Int. Si j'ai bien compris [...]*

218 **Mme K.** Ouais c'est ça, j'ai terminé l'exercice suivant donc je valide, je passe à l'exercice
219 suivant. Et ça c'était pas, donc au début j'ai eu du mal à voir un peu comment manipuler
220 avec le souris sur menu, valider, réécouter et consigne aussi, donc euh, voilà.

221 *Int. Ensuite, que pensez-vous [...] alors on a parlé des couleurs mais rapidement, que*
222 *pensez-vous de la couleur de l'image de fond ? Vous savez l'image de fond qui, qui se*
223 *présente à vous quand on se connecte sur le logiciel ? C'est l'image de fond de peinture un*
224 *peu. Euh, voilà, qu'en, qu'en pensez-vous ?*

225 **Mme K.** Peut-être un peu de couleurs qui donnent un peu de l'énergie de s'activer euh, de
226 s'activer, de s'activer toujours à faire cet exercice. Moi la couleur quand je rentre dans le
227 module, ce marron, c'est vraiment triste, c'est pas des couleurs vivants, des couleurs
228 vivantes, pour euh, je sais pas, ça c'est à mon avis hein, c'est subjectif donc chacun peut
229 dire non peut-être ces couleurs-là me vont bien donc, euh, voilà, changer un peu seulement
230 euh, euh, l'image, comment l'image vient, comment l'image s'offre, euh, va s'offrir donc
231 euh, vers l'apprenant.

232 *Int. D'accord. Donc on a parlé des observations + Euh, je réfléchis, est-ce que vous avez*
233 *autre chose à dire par rapport aux observations, mis à part ce qu'on a déjà dit, c'est-à-*

234 *dire que des fois il y avait un décalage ? Euh, voilà est-ce que vous avez quelque chose à*
235 *ajouter pour les observations ? Globalement.*

236 **Mme K.** Pour les observations j'ai déjà trop dit donc euh, surtout le rythme parce que ça, il
237 met hors question l'apprenant, donc il comprend pas ce qu'il doit faire, le souris, la flèche
238 il va là mais la voix il parle d'autre chose, intercalage de ça, ça c'est important parce que il
239 déséquilibre l'exercice. Donc euh, comment euh, il déséquilibre l'exercice, donc on
240 comprend, à la fin on comprend pas comment il faut le compléter et après j'ai dit donc la
241 couleur aussi euh, quand on passe d'un exercice à l'autre une fois qu'on a validé, c'est pas
242 la peine de revenir vers menu et choisir l'exercice. Si on est dans le module 1 et dans
243 l'exercice 3 le même module, il faut continuer toute l'activité et passer normalement à la
244 suivante aussi, pas forcément une fois que je valide, je passe, c'est un peu long à mon avis
245 vu que aujourd'hui on est donc en 2017 la technologie il a, il s'est développé donc il serait
246 souhaitable et préférable que aussi à niveau technologique on ait, on ait du haut de gamme
247 donc euh... Je sais pas si vous êtes d'accord avec moi sur euh... Parce que c'est un peu
248 long aussi vous je pense que avant de me donner les exercices, vous avez peut-être
249 manipulé chez vous les exercices.

250 **Int.** *Oui c'est vrai que c'est un peu lent. Je les ai tous faits et surtout pour ceux qui sont*
251 *rapides, des fois ça se coince.*

252 **Mme K.** Je clique sur la case et s'allume rouge alors je dis pourquoi ? Et après je clique
253 sur un autre et on me dit non c'est celle-ci, alors je dis alors je comprends rien si doit être
254 vert et pas rouge.

255 **Int.** *Oui c'est vrai que des fois il y a un décalage. Vous cochez la bonne réponse, on vous*
256 *dit que c'est faux et ensuite vous cochez à nouveau la même réponse sur la même, et on*
257 *vous dit que c'est juste, donc il y a peut-être un décalage entre le moment où vous cliquez*
258 *et le moment où vous validez la réponse, il doit y avoir un petit décalage.*

259 **Mme K.** Mais après j'ai raison je comprenais pas pourquoi il faisait comme ça. Avant de
260 cliquer j'entends la question, pour ça je demande à vous mais après j'avais raison faisant ce
261 type d'exercice, donc ça buggait, ouais il y a des petits bugs ouais.

262 **Int.** *Ensuite euh, globalement dans les modules, qu'est-ce qui vous a plu ? Qu'avez-vous*
263 *apprécié ? Qu'est-ce que vous avez trouvé euh [...] ?*

264 **Mme K.** En général, j'ai bien aimé, rien à dire, sauf l'équilibre des exercices parce que
265 c'est important pour l'apprenant parce que sinon on est hors-piste de compléter les

266 exercices. Parce que des fois il y a des petites nuances dans ce type d'exercices, mais le
267 reste c'est tout bien. Je suis pas là seulement pour critiquer, ils ont aussi des, des, qui a fait
268 ce type d'exercices il a bien travaillé, je suis contente parce que il y a des choses que moi
269 avant je savais pas. Par exemple, l'activité j'ai beaucoup aimé l'activité 3 D3 module 1,
270 donc ça je l'avais cité avant donc, ça me reste dans mon cerveau, donc maintenant euh, un
271 colis il prend - s -, un devis, un souris, invariable qui ça ne change pas. Ça m'a bien aidée
272 parce que je pensais qu'il fallait ajouter - s - seulement au pluriel soit singulier que pluriel.

273 *Int.* Et globalement, euh, concernant le, le, vous savez le, ce cadre qu'on appelle le
274 panneau muet, le panneau muet, ce cadre qu'on a aux modules avec les cases de
275 différentes couleurs, si vous deviez décrire la première fois que vous avez vu ce cadre,
276 qu'est-ce que vous avez ressenti ?

277 **Mme K.** J'ai regardé un peu comme un jeu, comme un puzzle, on voit des cadres qui
278 s'ouvrent et se ferment, avec différentes couleurs, donc jaune, marron clair, violet, noir
279 aussi, des petits cadres noirs, donc euh des fois à me rappeler donc de tous ces couleurs à la
280 fin de la phrase donc il faut tout mettre dans différentes couleurs, dans les cases. Je pense
281 que la première fois il s'agissait donc de réfléchir beaucoup euh, euh, euh, mémoriser euh,
282 surtout mémoriser parce que tu peux pas mettre un adjectif la préposition de la case noire.
283 J'ai bien, j'ai bien, focalisé sur ça.

284 *Int.* Vous avez focalisé votre attention sur quelle couleur va avec quel mot euh [...].

285 **Mme K.** Je vais pas encore répéter euh, sinon celui qui a fait ce dispositif il va dire que
286 l'apprenante elle fait que critiquer, mais, c'est tout bien fait, mais vu que c'est la première
287 épreuve donc euh, on a toujours euh, il faut améliorer, il faut pas vivre sans critiquer sinon
288 on n'améliore pas. Donc euh, à mon avis améliorer au niveau esthétique, les images,
289 couleurs, et cætera et à niveau linguistique donc euh, euh, le monsieur qui parle super
290 rapidement et euh, le déséquilibre de la phrase donc quand le monsieur il parle quand la
291 voix elle démarre, la flèche elle est encore, elle est encore euh, encore là, stable, elle bouge
292 pas, après que il passe à la mot suivante, à la mot suivant, la voix elle commence à parler,
293 c'est ça le déséquilibre, après je comprends rien. Mais pourquoi alors [...]. Ça, ça m'a
294 beaucoup gênée : après avoir mémorisé donc les différentes sortes de couleurs, et quand il
295 partait le deuxième mot, la flèche il était encore là donc après, mon cerveau il était un peu
296 perturbé parce que les couleurs que j'avais prises étaient comme ça, les déterminants ils
297 étaient jaunes et pas violets, c'est ça, ça m'a un peu déséquilibrée et perturbée mais bon

298 après j'ai vu que c'était un problème technique, peut-être les autres vont pas avoir euh, ce
299 petit souci donc euh, c'est ça donc voilà je souligne les choses importantes qui, qui
300 doivent, être euh, améliorées.

301 *Int.* Et juste avant de terminer rapidement, avez-vous éventuellement des choses à ajouter
302 afin d'encourager les concepteurs de ce dispositif? Je sais pas, si vous avez des choses à
303 ajouter, n'hésitez-pas.

304 **Mme K.** Des choses pour euh, parce que là vous m'avez dit [...] les trois modules [...].

305 *Int.* Les trois modules euh, sont terminés et en tout il y en aura 10 et les 7 autres modules
306 sont en cours de création. Ils sont en train d'être créés et seront accessibles plus tard.

307 **Mme K.** On va terminer au mois de juin, donc on n'aura pas la possibilité de, de, de voir
308 ce type d'exercices ?

309 *Int.* Non, en juin ça me paraît trop tôt. Je sais pas quand les modules seront terminés.
310 Vous dans le cadre universitaire, vous aurez testé les trois et je pense que d'ici juin on
311 aura fini le module 3, sinon vous aurez toujours l'occasion de finir chez vous, ou sinon on
312 pourra toujours se revoir si besoin mais à la fin il y aura 10 modules créés.

313 **Mme K.** Vu que je suis l'une des premières à tester, est-ce que j'aurais la possibilité de
314 tester chez moi les autres modules ?

315 *Int.* Je peux essayer de me renseigner, je peux essayer de voir ça avec ma directrice de
316 mémoire, ça peut peut-être se faire.

317 **Mme K.** Oui ce sera utile de travailler aussi à la maison de dépasser cette difficulté et
318 travailler à la maison, pourquoi pas.

319 *Int.* Donc euh, vous ça vous intéresserait de tester les autres modules une fois qu'ils seront
320 créés ?

321 **Mme K.** Oui, oui, ça m'intéresse, oui parce que comme je vous ai dit, à travers les
322 exercices, je viens de, je me rends compte que avant je disais autre chose, j'écrivais autre
323 chose, donc à travers ce type d'exercices je vois une belle progression.

324 *Int.* Je vous remercie pour cet entretien.

325 **Mme K.** Merci à vous, donc, avec plaisir.

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	4
Introduction	6
PARTIE 1 - LE STAGE, GENÈSE D'UNE ENTRÉE DANS LA FORMATION D'ADULTES.....	9
CHAPITRE 1. VOYAGE AU CENTRE DU STAGE.....	10
1. Les conditions de réalisation du stage.....	10
1.1. Le parcours 3FE, une orientation vers un public adulte	10
1.2. Dimensions concrètes du stage	10
1.3. Quel dispositif au cœur du stage ?.....	11
2. L'apprenante, pilier du stage.....	11
2.1. Portrait de l'apprenante	11
2.2. Descriptif d'un itinéraire linguistique varié.....	12
2.3. Quels projets d'avenir ?	12
CHAPITRE 2. UNE COMMANDE CENTRÉE SUR L'INDIVIDU	13
1. Développer ses compétences orthographiques, principal objectif à l'écrit	13
1.1. Un texte diagnostique pour cerner les acquis et les difficultés	13
1.2. L'application GrammOrtho pour dépasser ses erreurs orthographiques.....	13
2. Le français oral : source d'intérêt et de motivation.....	13
PARTIE 2 - ORTHOGRAPHE, DISPOSITIF <i>GRAMMORTHO</i> ET DÉMARCHE INDUCTIVE : QUELLES	
THÉORIES ?	15
CHAPITRE 3. L'ORTHOGRAPHE	16
1. Qu'est-ce que l'orthographe ?.....	16
2. L'orthographe grammaticale et ses dimensions	17
2.1. Grammaire	17
2.2. Compréhension	18
2.3. Analyse	19
3. L'orthographe avec un public non-francophone	20
CHAPITRE 4. <i>GRAMMORTHO</i> , LOGICIEL D'APPRENTISSAGE EN AUTONOMIE	22
1. À la découverte du logiciel	22
1.1. Les modules GrammOrtho	22
1.2. Le panneau des catégories de mots, élément phare de GrammOrtho	23
1.3. Fonctions et ergonomie du logiciel	24
1.3.1. Consigne	25
1.3.2. Réécouter	25
1.3.3. Info	25
2. Les trois premiers modules	25
2.1. Module 1, noms et adjectifs	26
2.2. Module 2, catégories de mots.....	26
2.3. Module 3, présent de l'indicatif	30
3. La hiérarchie régissant les modules	36
3.1. Des observations axées sur la multimodalité.....	36
3.1.1. La vision au cœur de la concentration.....	37

3.1.2. L'audition	37
3.1.3. La présence	38
3.2. Les exercices	38
3.3. Les résumés.....	39
CHAPITRE 5. LA DÉMARCHE INDUCTIVE VERSUS DÉDUCTIVE	40
1. Les explications ou l'utopie pédagogique.....	40
2. L'expérience du « faire »	41
2.1. Apprendre en pratiquant soi-même	41
2.2. Apprendre par essais	42
2.3. Apprendre par erreurs	43
3. Les prises de conscience, poumons de la démarche inductive.....	43
PARTIE 3 - DE LA PRÉPARATION DU PROJET JUSQU'À SA RÉALISATION : QUELLE MÉTHODOLOGIE	
UTILISÉE ?	44
CHAPITRE 6. UNE PRÉENQUÊTE POUR ANTICIPER LA PRATIQUE DES MODULES	45
1. Un atelier d'écriture pour encourager la rédaction.....	45
2. Analyse du texte diagnostique : quels critères ?	46
3. Le choix de l'orthographe grammaticale	46
CHAPITRE 7. LES MODULES, UNE EXPÉRIENCE ENRICHISSANTE	48
1. En route vers les modules	48
1.1. Premier module avec l'apprenante : noms et adjectifs	48
1.2. Deuxième module avec l'apprenante : catégories de mots.....	48
1.3. Troisième module avec l'apprenante : présent de l'indicatif.....	49
2. Traitement des résultats	49
2.1. Résultats chiffrés.....	49
2.2. Résultats module 2	50
2.3. Résultats module 3	50
CHAPITRE 8. RETOUR DE L'APPRENANTE SUR L'UTILISATION DES MODULES.....	51
1. Entretien semi-directif	51
1.1. Objectifs et attentes de l'entretien.....	51
1.2. Conditions de réalisation de l'entretien.....	51
2. Méthode d'analyse du discours recueilli lors de l'entretien.....	52
2.1. Quel genre d'analyse privilégier ?.....	52
2.2. Différents niveaux d'analyse.....	52
2.2.1. La transphonie	53
2.2.2. La monophonie	53
3. Lambeaux linguistiques révélateurs d'attitudes	54
3.1. Les indicateurs	54
3.2. Les pronoms personnels.....	54
PARTIE 4 - DISSECTION DE LA MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF : RÉSULTATS ET ANALYSE	56
CHAPITRE 9. COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DE L'APPRENANTE ET PRISES DE CONSCIENCE.....	57
1. État des lieux des compétences langagières de l'apprenante en français	57
1.1. Les acquis de l'apprenante, un véritable atout pour progresser.....	57
1.1.1. Concepts du mensonge et de la vérité.....	57
1.1.2. Linguistique	57
1.2. Les éléments nécessitant un apprentissage.....	58

1.2.1. Lexique	58
1.2.2. Orthographe lexicale.....	58
1.2.3. Orthographe grammaticale.....	59
2. Prises de conscience : exemples et analyse.....	61
2.1. Quelles prises de conscience avec GrammOrtho ?.....	61
2.2. Les prises de conscience : un outil aussi magique qu'efficace ?.....	62
CHAPITRE 10. LE RÔLE ESSENTIEL DES CATÉGORIES DE MOTS DANS L'APPRENTISSAGE DE	
L'ORTHOGRAPHE	64
1. Module 2 : les principales difficultés.....	64
1.1. Des résultats sous forme de diptyque.....	64
1.2. Les activités à l'origine de très peu d'erreurs.....	65
1.3. Une activité source de conflits cognitifs	65
1.4. Des résultats à analyser au second degré.....	65
2. Des confusions concernant les catégories de mots.....	66
2.1. Noms et adjectifs, une distinction complexe pour l'apprenante.....	68
2.2. Confusions entre un nom et un verbe.....	69
2.3. Confusions entre un verbe et un participe passé ayant une fonction d'adjectif.....	71
2.4. Une once de stratégie langagière.....	72
CHAPITRE 11. LE PRÉSENT DE L'INDICATIF, REDOUTABLE OBJECTIF DU MODULE 3	73
1. Activité 3	73
2. Activité 4	74
3. Activité 7	75
4. Activité 5, un blocage nécessitant une explication.....	76
CHAPITRE 12. ANALYSE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	78
1. Les indicateurs.....	78
1.1. Un lexique verbal non propice à l'expression du ressenti	78
1.2. Explorations autour du champ de la difficulté.....	79
1.3. La facilité : quelles impressions ?	81
2. Attitudes, transphonie et monophonie : que dire grâce à l'entretien ?	82
2.1. Prisme des attitudes de l'apprenante face à son apprentissage.....	82
2.2. Transphonie.....	82
2.3. Monophonie.....	84
3. Les pronoms personnels, révélateurs de différentes voix dans le discours	86
3.1. On, Nous et Je : qui parle ?	86
3.2. On, un pronom à plusieurs visages.....	87
PARTIE 5 - LIMITES ET PISTES D'AMÉLIORATION DU LOGICIEL : BILAN DE L'EXPÉRIENCE	89
CHAPITRE 13. FIN DE L'EXPÉRIENCE : QUEL BILAN ?	90
Conclusion.....	92
Bibliographie.....	94
Abréviations et sigles utilisés	97
Table des illustrations.....	98
Table des annexes.....	99
Table des matières.....	127

MOTS-CLÉS : *GrammOrtho*, orthographe grammaticale, démarche inductive, prises de conscience.

RÉSUMÉ

L'orthographe de la langue française est un sujet qui suscite de nombreuses interrogations, parmi lesquelles la question de l'efficacité de son enseignement.

Nous avons utilisé un dispositif d'apprentissage en autonomie, intitulé *GrammOrtho*, basé sur l'approche de *La grammaire en couleurs* de Maurice et Christiane Laurent. Ce dispositif a été testé dans son intégralité, à savoir les trois premiers modules, par une apprenante adulte non francophone.

Notre objectif pédagogique consistait à aider l'apprenante à progresser en français écrit, par le biais de l'application *GrammOrtho*, dont la visée est de favoriser la maîtrise de l'orthographe grammaticale.

Une étude des résultats obtenus aux modules 2 et 3 ainsi que l'analyse d'un entretien semi-directif effectué avec l'apprenante nous aura permis de mieux comprendre en quoi les modules 2 et 3, intitulés *Catégories de mots* et *Présent de l'indicatif*, ont déclenché des prises de conscience favorisant la maîtrise de l'orthographe grammaticale pour l'apprenante.

KEYWORDS: *GrammOrtho*, grammatical spelling, inductive approach, realizations.

ABSTRACT

The French language spelling is a subject which arouses several questions, among which the question of effectiveness of its teaching.

We used a self-learning device, called *GrammOrtho*, based on the approach of *La grammaire en couleurs* from Christiane and Maurice Laurent. This device has been fully tried, knowing the first three units, by a not Francophone adult learner.

Our pedagogic purpose consisted in helping the learner to improve the French writing by the application of *GrammOrtho* whose goal was to promote the mastery of the grammatical spelling.

The study of the results from units 2 and 3 and the analyse of a half-guiding interview realized with the learner, would let us understand better in what the units 2 and 3, called *Catégories de mots* and *Présent de l'indicatif*, triggered the awareness favouring the mastery of the grammatical spelling for a learner.