



---

# Universidad de Valladolid

Departamento de filología francesa y alemana

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE  
IDIOMAS**

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**L'ORTHOGRAPHE EN CLASSE DE FLE :  
DIFFICULTÉS ET ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE  
SON ENSEIGNEMENT.  
VERS UNE APPROCHE ACTIONNELLE ET CRÉATIVE**

Presentado por:

Claire Lebeau

Tutelado por:

Belén Artuñedo Guillén

Valladolid, año 2020-2021

## Résumé

Tout d'abord, ce mémoire a pour objectif de rendre compte de l'attachement des français à leur langue, dont les rectifications orthographiques de 1990 constituent l'un des principaux débats encore d'actualité en France. Tout au long de ce travail, nous tenterons de démontrer l'importance d'adopter celles-ci et de ce qu'un enseignement de l'orthographe plus actuel à travers, notamment, l'approche actionnelle et la créativité pourrait apporter aux apprenants de FLM mais aussi à ceux de FLE. De plus, il nous semble également primordial de redonner une place à la phonétique en tant que telle, en classe de FLE, et ce, à tous les niveaux du CECR, non seulement à travers des activités communicatives mais aussi à travers d'autres tâches donnant lieu à la réflexion des apprenants. Pour cela, la pédagogie par projets nous semble la plus appropriée, favorisant ainsi une véritable implication de la part des élèves dans leur apprentissage tout au long de leur scolarité. Enfin, nous verrons comment de telles pratiques pourraient contribuer à réduire les inégalités au sein de la société en général, et diminuer la ségrégation sociale et linguistique parmi les élèves.

En primer lugar, esta memoria tiene como objetivo dar cuenta del apego de los franceses a su lengua, cuyas rectificaciones ortográficas de 1990 constituyen uno de los principales debates, todavía de actualidad en Francia. A lo largo de este trabajo, intentaremos demostrar la importancia de adoptar estas rectificaciones y de lo que podría aportar una enseñanza más actual, en particular, a través del enfoque accional y de la creatividad a los alumnos de FLM, pero también a los de FLE. También nos parece primordial devolver un sitio a la fonética como tal, y eso, a todos los niveles del MCER, no sólo a través de actividades comunicativas sino también a través de otras actividades que propician la reflexión del alumnado. Para ello, la pedagogía basada en proyectos, nos parece la más apropiada, favoreciendo, de esta manera, una verdadera implicación de parte de los alumnos en su aprendizaje a todo lo largo de su escolaridad. Por fin, veremos también cómo tales prácticas podrían contribuir a reducir las desigualdades en la sociedad en general y disminuir la segregación social y lingüística entre los alumnos.

Pour l'élaboration de ce travail on optera pour l'écriture recommandée aussi appelée « nouvelle orthographe du français » datant des rectifications de 1990, dans un souci de refléter notre opinion, puisque nous croyons en la réforme orthographique, et aux avantages liés à son usage.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Voir rectifications orthographiques pp 11 à 16.

## Remerciements

Tout d'abord, je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Mme Belén Artuñedo Guillén pour son soutien, ses conseils avisés, sa patience et sa disponibilité tout au long de cette année scolaire, et notamment lors de la relecture et des corrections de ce travail qui, sans aucun doute, ont enrichi celui-ci.

Je ne manquerai pas non plus de remercier le jury pour la lecture critique de ce mémoire ainsi que pour son implication et son dévouement au moment d'évaluer mon travail et d'écouter ma soutenance.

Enfin, merci infiniment à mes proches, famille et ami·e·s, qui m'ont soutenue et encouragée, et sans lesquels il m'aurait été impossible de mener à bien ce projet

« Un *r* très humide qu'on va chercher au fond de la gorge, et des voyelles qu'on laisse résonner sous le nez, comme si on voulait à la fois les prononcer et les garder pour soi. [...] Le français est une drôle de langue, elle lâche des sons et les retient en même temps, comme si, au fond elle n'était pas tout à fait sûre de bien vouloir les laisser filer ».

Laura Alcoba<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> ALCOBA, L. (2015). *Le bleu des abeilles*. Paris : Folio. p.12.

## Table des matières

Introduction.....	8
1. La réforme orthographique en France : une polémique d'ordre culturel .....	10
1.1. Petite histoire de l'écriture du français .....	10
1.2. La réforme en question : état actuel .....	12
1.2.1. Résultats enquête PISA: révélateurs d'une ségrégation sociale et linguistique? .....	13
1.2.2. La rectification de 1990 en quelques points .....	15
1.2.3. La rectification orthographique : la situation n Belgique, en Suisse et au Québec.....	20
1.2.4. 2016 : un tournant important dans la réforme orthographique en France?.....	21
1.3. Deux écoles s'opposent : les réformateurs et les contre réformateurs .....	25
1.3.1. Les réformateurs .....	25
1.3.2. Les contre réformateurs .....	27
2. Phonétique et orthographe : « L'irréductible » écart entre l'oral et l'écrit .....	28
2.1. L'appareil phonateur .....	30
2.1.1. Le système phonatoire .....	30
2.1.2. Le système articulaire .....	31
2.2. Les voyelles du français.....	31
2.2.1. Au niveau articulaire .....	31
2.2.2. Au niveau acoustique ..	32
2.3. Les semi-voyelles du français .....	33
2.4. Les consonnes du français .....	34
2.4.1. Modes et lieux d'articulation .....	34
2.4.2. Le système consonantique.....	35
2.4.3. Au niveau acoustique .....	35
2.5. Correspondance entre phonie et graphie dans la langue française .....	36
2.5.1. Rapport écrit/ oral : les monosyllabes homophones .....	36
2.5.2. Rapport écrit/ oral : l'écriture phonétisée .....	37

3. Le point sur la didactique de l'orthographe.....	38
3.1. Apprendre et enseigner l'orthographe .....	38
3.2. La dictée : pour ou contre ? Faut-il la moderniser ? .....	40
3.2.1. Dictée traditionnelle VS nouvelles dictées .....	40
3.2.2. Exemples de quelques nouvelles pratiques pédagogiques en question .....	42
3.3. Orthographe : et le FLE dans tout ça ?.....	47
3.3.1. Orthographe et CECR.....	48
3.3.2. L'orthographe en classe de FLE : identification des difficultés et des besoins .....	49
3.3.3. Enseigner l'orthographe de façon plus actionnelle : vers des activités plus ludiques et créatives en classe de FLE .....	52
4. Proposition didactique : Le monde est à nous. Un blog d'orthographe dans le cadre de la pédagogie par projets .....	55
4.1 Justification .....	55
4.2 Contexte .....	56
4.3 Objectifs .....	57
4.4 Méthodologie .....	57
4.5 Organisation des sessions .....	59
4.6 Documents de référence : Loi en vigueur / normes officielles.....	60
4.7 Éléments transversaux et compétences-clés .....	61
4.8 Modalité de travail .....	61
4.9 Rôle du professeur .....	62
4.10 Ressources matérielles, humaines et spatiales .....	62
4.11 Évaluation .....	64
4.12 Enseignement et diversité .....	65
4.13 Cadre général de l'unité didactique du projet .....	67
4.14 Organisation des sessions et déroulement des activités.....	70
Conclusion .....	87

Annexes.....	89
Annexe 1.....	89
Annexe 2.....	92
Annexe 3 .....	98
Bibliographie.....	108
Sitographie.....	109



## Introduction

Souvent appréciée, la langue française figure parmi les dix langues les plus parlées au monde et comptait environ 300 millions de locuteurs en 2018. D'autre part, avec la langue anglaise, elle constitue la seule langue utilisée dans les cinq continents en tant que langue maternelle et seconde ; et est langue officielle et co-officielle dans 29 pays. De surcroît, elle est la deuxième langue la plus enseignée au monde, car selon l'OIF<sup>3</sup> 132 millions de personnes suivraient une formation de FLE<sup>4</sup> ou un enseignement en langue française.<sup>5</sup>

En effet, la France a longtemps été considérée comme l'un des symboles du siècle des Lumières, et sa langue a contribué à véhiculer les valeurs prônées par cette nation : liberté, égalité, fraternité. En revanche, si de nombreux usagers affectionnent la langue française, d'autres la rejettent du fait de sa complexité. De fait, celle-ci peut également être difficile à acquérir tant son orthographe est complexe. Elle a même connu un déclin dans les années 1980-90, ce qui fut l'une des raisons à l'élaboration des rectifications orthographiques de 1990 qui, elles-mêmes, ont donné lieu à la nouvelle orthographe.

Comme nous l'indique, Bernard Cerquiglini (2012), le mot *orthographe* de par son origine provient du grec. En effet, il se compose d'une part du suffixe *graphie* venant de *graphein*, signifiant « écrire » et du préfixe (également d'origine grecque) *ortho-* qui signifie « correct ». On en conclut donc que le mot le plus approprié pour désigner la manière correcte d'orthographier les mots (et non pas *orthographe* comme la logique voudrait aujourd'hui) serait *orthographie*, s'appuyant sur le latin *orthographia*, lui-même emprunté au grec, forme par ailleurs adoptée dès le XIII<sup>e</sup> siècle en France.

Cependant en 1529, l'imprimeur Geoffroy Tory, dans son traité sur la typologie française, emploie pour la première fois le mot « orthographe », se basant non plus sur le latin mais sur le grec *ortho y graphê* (déverbal de *graphein*), et attribuant ainsi sa forme irrégulière au mot orthographe (Cerquiglini, 2012), définitivement adoptée depuis lors. Que peut-on dire alors de l'orthographe française, dont l'origine du mot est elle-même incorrecte ?

On le sait bien, le point faible des apprenants de français reste la production écrite et plus précisément l'orthographe. Effectivement, l'immense fossé entre l'écrit et l'oral en langue française rend difficile savoir orthographier correctement les mots. Ainsi, dans ce travail, nous

---

<sup>3</sup> Organisation Internationale de la Francophonie

<sup>4</sup> Français langue étrangère

<sup>5</sup> [https://www.mlfrmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/#\\_ftn1](https://www.mlfrmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/#_ftn1)

évoquerons quelques concepts basiques de phonétique, puisque son enseignement nous semble indispensable lorsque l'orthographe est abordée en classe de FLE. De même, nous pensons que la phonétique devrait occuper une place plus légitime et ne plus être camouflée dans des activités de communication telle qu'elle l'est aujourd'hui dans les manuels scolaires consacrés au FLE. Par ailleurs, il serait d'autant plus favorable que son entendement et son assimilation s'acquièrent grâce à un véritable processus de réflexion de la part des apprenants, et c'est ce à quoi nous aspirons à travers la proposition didactique qui sera présentée dans ce mémoire et dont quelques-unes de ces activités ont pu être mises en place, cette année, lors d'un stage pratique dans un établissement public de Valladolid.

D'autre part, la façon d'enseigner l'orthographe demeure quelque peu décourageante et se base sur une pédagogie plutôt traditionnelle, ce qui ne motive en rien les apprenants à améliorer leur orthographe. Néanmoins, orthographier des mots correctement reste un élément essentiel dans nos sociétés, le reflet de nos connaissances académiques, cela peut même être crucial au moment d'un recrutement professionnel, scolaire ou universitaire. C'est pourquoi, les difficultés orthographiques de la langue française font parfois apparaître le français comme une langue difficile à apprendre et à enseigner, donc peu attractive. Elle peut même engendrer des problèmes sociaux et d'intégration dans la société de par la ségrégation linguistique que son orthographe peut occasionner. Par conséquent, il est primordial aujourd'hui, de changer les pratiques d'enseignement et de les actualiser afin de faciliter leur acquisition et accroître l'intérêt des élèves et usagers.

Dans un premier temps, nous évoquerons la réforme orthographique française à travers un bref résumé de son évolution, débat plutôt houleux et toujours d'actualité au sein de la société, dans lequel s'affrontent, comme nous pourrons le voir, d'un côté les réformateurs et de l'autre les contre réformateurs. Nous ferons également un état des lieux de la réforme en question telle qu'elle est mise en place aujourd'hui. S'en suivra une analyse et explication sur le rapport écrit-oral à travers un rappel de l'importance de la phonétique dans l'orthographe française. Enfin, nous aborderons la didactique actuelle de l'orthographe en classe aussi bien dans l'enseignement du Français comme Langue Maternelle (FLM) qu'en classe de Français Langue Étrangère (FLE).

Finalement, nous terminerons ce travail par une proposition de mise en place d'un projet pédagogique visant à faciliter l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE. Celui-ci se déroulera grâce à la réalisation d'activités durant lesquelles la participation et la créativité des

apprenants sera mise en avant, s'appuyant ainsi sur la perspective actionnelle, par ailleurs, prônée par le CECR du conseil de l'Europe, pour l'enseignement des langues étrangères.

## **1. La réforme orthographique en France : une polémique d'ordre culturel**

Nous aborderons, tout d'abord, la réforme orthographique en France par le biais d'un bref résumé de l'écriture du français à travers les siècles, puis nous évoquerons les possibles causes et conséquences de l'effondrement du niveau orthographique des élèves que connaît la France depuis environ une cinquantaine d'années et qui engendre corrélativement une baisse du niveau académique en général. Enfin, nous nous intéresserons de plus près à ladite réforme ou plutôt aux rectifications orthographiques proposées en 1990. Nous verrons alors ce qu'elles impliquent et ce que leur mise en application a suscité et suscite encore actuellement au sein de la société française.

### **1.1. Petite histoire de l'écriture du français**

Le premier texte en langue française date du 9<sup>ème</sup> siècle avec les *Serments de Strasbourg*, rédigé en langue vulgaire et non en latin afin d'être intelligible pour les soldats illettrés qui ne connaissaient pas le latin (Luzzati, 2010). Il faut attendre le 16<sup>ème</sup> siècle de l'avènement orthographique, avec la signature de l'ordonnance de Villers-Cotterêts en août 1539 par François I, pour que le français s'impose comme la langue nationale dans tous les actes publics. La langue française devient alors la langue de la culture, des manuels d'éducation, en passant par les grammaires ou encore la bible en langue vulgaire. Elle connaît un véritable bouleversement avec la transformation de l'écriture du français en orthographe et l'évolution de la prononciation devenues essentielles pour unifier les diverses pratiques, qui empêchaient parfois la lecture et la compréhension des écrits (Luzzati, 2010).

Le 17<sup>ème</sup> siècle sera également important avec la création de l'Académie Française et l'apparition du premier dictionnaire en 1694. S'en suivront promptement cinq éditions en 1718,

1740, 1762 et 1795, durant lesquelles sont réalisées grand nombre de corrections et de changements comme des ajouts d'accents ou des suppressions de lettres doubles ou qui ne se prononcent pas. Ce n'est que tardivement, à partir de la sixième édition du dictionnaire de l'Académie Française en 1835, que toutes les personnes considérées comme cultivées, utilisent la même orthographe. Les éditions suivantes celles de 1878 et 1935 n'évoluent pratiquement pas, d'autre part, on constate que les français restent plutôt attachés à leur orthographe puisqu'il semblerait que peu de changements de la réforme adoptée en 1991 aient été mis en pratique (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

Aujourd'hui encore, le débat orthographique reste un sujet d'actualité entre les « réformateurs » et les « contre réformateurs ». En effet, les premiers considèrent qu'il est urgent de simplifier l'orthographe afin de limiter les écarts économique sociaux dont souffre la société française et qui se ressentent également dans l'usage de l'orthographe. Selon eux, celle-ci est trop complexe, elle favorise l'illettrisme et rend laborieuse l'insertion sociale d'une partie de la population. Quant aux contre réformateurs, ces derniers, plutôt conservateurs, argumentent que toute transformation de la langue, la défigurerait, nuisant à la conservation de son histoire et l'appauvrissant, puisque cela pourrait compromettre la lecture d'œuvres classiques qui constituent son passé (Luzzatti, 2010).

Si l'on peut dire que l'orthographe française est phonétique car elle reproduit d'une certaine façon la prononciation, elle est aussi historique de par certaines graphies qui reproduisent une prononciation ancienne, notamment avec le diagramme oi, prononcé aujourd'hui /wa/ et qui fait référence au son /oè/ du milieu du 12<sup>ème</sup> en France (Cerquiglini 2012). Il s'agit également d'une orthographe étymologique, basée sur le latin, et le grec et grammaticale ou morphologique puisqu'elle comporte plus de marques à l'écrit qu'à l'oral, en effet, elle informe sur le genre et le nombre, sur la personne, le temps ou le mode.

D'autre part, elle possède une fonction discriminative (Cerquiglini, 2012) car elle différencie les homonymes ce qui n'est pas le cas dans toutes les langues (Abry et Veldeman-Abry, 2007). Il existe donc une irrégularité importante entre l'écrit et l'oral qui peut être palliée notamment grâce à l'enseignement en classe de FLE de l'alphabet phonétique international (API). Celui-ci permettra à l'apprenant en langue française de discriminer des sons, de les opposer ou de les rapprocher en les comparant avec d'autres langues qui lui sont familières. Il pourra, par ailleurs, vérifier la prononciation des mots en cas de doute avec l'utilisation du dictionnaire dans lequel apparaît leur transcription phonétique puisque tous les dictionnaires ont recours à l'API (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

Enfin, on distingue deux orthographe : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale ou syntaxique. La première fait référence aux mots comme des éléments individuels. Bien que la fonction principale de l'orthographe soit de transcrire au mieux la phonétique des mots, il n'en reste pas moins que celle-ci ne se limite pas simplement à cette faculté puisqu'elle nous apporte également de nombreuses informations morphologiques, sémantiques et étymologiques (Cerquiglini, 2012). La seconde, quant à elle, prend en compte l'ensemble des mots qui constituent une phrase, et se rapporte à la forme de chacun de ces mots qui est déterminée par des règles précises, elles-mêmes établies par des grammairiens et qui en appellent au bon sens, à la rationalité et à la réflexion (Cerquiglini, 2012).

En définitive, il serait aisé de moderniser l'orthographe française si son rôle était uniquement de retranscrire phonétiquement la prononciation, ce qui n'est évidemment pas le cas. La langue évolue, certes, mais elle est empreinte d'une mémoire collective, sorte de patrimoine culturel, qu'il est impératif de prendre en compte au moment de la rénover. C'est pourquoi, il est tout à fait compréhensible que réformer ce dogme, soit un sujet polémique, et un labeur de grande complexité (Cerquiglini, 2012).

## **1.2. La réforme en question : état actuel**

Afin de mieux comprendre la situation de la France et de mieux cibler les enjeux d'une telle réforme orthographique, nous nous appuyerons sur les résultats des enquêtes PISA les plus récents. Puis, nous ferons un tour d'horizon sur la situation dans d'autres pays francophones qui, eux, soutiennent pleinement les rectifications orthographiques et sont déjà sujets à leur application. Enfin, nous verrons en quoi et comment l'année 2016 a ravivé, en France, les débats sur cette question d'ordre culturel et politique.

### **1.2.1. Résultats enquête PISA : révélateurs d'une ségrégation sociale et linguistique ?**

Tous les 3 ans, l'enquête internationale PISA<sup>6</sup>, mesure en France les résultats d'adolescents de 15 ans, scolarisés dans des établissements publics ou privés de l'enseignement général, technologique ou professionnel, par rapport à leurs habilités à faire appel à leurs connaissances académiques et à les réutiliser dans des situations concrètes semblables à celles de la vie quotidienne. Cette enquête évalue la capacité des apprenants français à se préparer à la vie adulte, étudie leurs performances académiques, définit aussi les facteurs extérieurs influençant leurs résultats scolaires comme, par exemple, les conditions socioéconomiques. Elle permet également de mettre en relief les pays qui se différencient de par leurs résultats moyens élevés et l'équité de leur système éducatif.<sup>7</sup>

En général, les tests PISA sont élaborés par des experts internationaux et se basent sur trois aspects :

- l'évaluation de seulement trois enseignements fondamentaux (la langue maternelle, les sciences et les mathématiques),

- l'évaluation de compétences s'éloignant des programmes éducatifs habituels,

- l'assurance de la compréhension des résultats de l'enquête tant par le grand public que par les experts.<sup>8</sup> La France est l'un des seuls pays à prendre en compte l'orthographe dans l'enquête internationale PISA comme un moyen de classement.<sup>9</sup>

En 2012, les résultats de l'enquête PISA, sont plutôt désespérants en ce qui concerne la situation de la France. En effet, le taux d'apprenants français dits « peu performants » à l'écrit s'élève à 19%. Ils ne parviennent pas au seuil minimum de compétences de l'OCDE (qui est de 18%) leur permettant de « bien vivre » dans la société. De surcroît, ces résultats se sont aggravés par rapport à ceux de 2003 et pointent du doigt les inégalités sociales du système éducatif français (Brizard, 2016).

En 2018, 7000 élèves de 15 ans, de 252 établissements de France métropolitaine et d'Outre-mer ont participé.<sup>10</sup> Les résultats de l'enquête PISA 2018 sont guère plus réjouissants que ceux de 2012, bien que cette année-là la France se place légèrement au-dessus de la

---

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment ou en français : programme international pour le suivi des acquis des élèves

<sup>7</sup> <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

<sup>8</sup> <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>

<sup>9</sup> [https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement\\_4866346\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement_4866346_1473685.html)

<sup>10</sup> <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

moyenne des pays de l'OCDE en compréhension écrite, la France demeure le pays où l'origine sociale est le facteur le plus déterminant concernant les résultats académiques.

De plus, les élèves issus d'un milieu social défavorisé sont cinq fois plus susceptibles d'être en difficulté que ceux provenant de milieux aisés<sup>11</sup> et ceux provenant de l'immigration sont deux fois plus enclins à rejoindre le groupe des élèves en difficulté.<sup>12</sup> Enfin, 20% des adolescents français favorisés contre seulement 2% des défavorisés se trouvent parmi les plus performants (dits « très performants ») en compréhension écrite (entre 17% et 3% en moyenne pour les pays de OCDE), ce qui veut dire qu'en 2019, en France, seulement un élève défavorisé sur six, a l'opportunité de suivre sa scolarité dans le même lycée qu'un adolescent très performant.

Les fautes d'orthographe des élèves reflètent en quelque sorte ces inégalités sociales qui sont d'autant plus importantes aujourd'hui et ont tendance à se creuser davantage dans la société en général. En 2007, dans leur livre : *Orthographe à qui la faute*, Danièle Cogis, maître de conférences à l'IUFM de Paris et Danielle Manesse, professeure émérite en sciences du langage à l'université Paris 3 Sorbonne-Nouvelle, avaient comparé les résultats d'une dictée extraite de l'œuvre de Fenélon et soumise à des élèves de collège à dix-huit d'intervalle soit en 1987 et 2005. Elles constataient alors que le niveau des élèves de 5<sup>ème</sup> en 2005 correspond à celui d'un élève de CM2 en 1987 (cité par Brizard, 2016).

En effet, aujourd'hui on remarque que beaucoup d'élèves même très bons ne dominent pas toujours l'orthographe, une graphie approximative est bien souvent reconnue comme étant quelque chose d'habituel par les professeurs. Il est probable qu'à l'ère du SMS il est plus important, pour un jeune, de faire passer un message que de se concentrer sur la graphie. Actuellement, tout le monde est concerné par la faute d'orthographe, qu'il s'agisse d'écoliers ou d'adulte censés la maîtriser, on peut même affirmer que c'est chose courante.

D'une part, depuis une vingtaine d'années, l'enseignement des règles d'orthographe n'est plus autant automatique que par le passé. D'autre part, en un siècle les heures consacrées à l'enseignement du français ont diminué de moitié, malgré le fait que celle-ci soit l'une des langues latines les plus compliquées, des plus difficiles à orthographier et empreinte d'irrégularités, outre le fait qu'il existe un nombre important de lettres qu'on écrit mais que l'on ne prononce pas (Brizard, 2016). De plus, il a été remarqué que les élèves avaient l'habitude

---

<sup>11</sup> [https://www.liberation.fr/france/2019/12/03/pisa-les-inegalites-entre-eleves-restent-tres-elevees-mais-stables\\_1766933/](https://www.liberation.fr/france/2019/12/03/pisa-les-inegalites-entre-eleves-restent-tres-elevees-mais-stables_1766933/)

<sup>12</sup> <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php>

de dissimuler leurs fautes d'orthographe en adoptant une écriture illisible et que souvent les fautes morphologiques ou syntaxiques mettent en relief leur incompréhension de la structure de la langue. Certains ajoutent un « s » aux verbes pluriel au lieu de *-ent* appliquant la règle des noms aux verbes (Brizard, 2016).

Cependant, sur le marché du travail les candidats ayant une graphie impeccable sont encore et toujours favorisés par rapport à un candidat qui commettrait des fautes d'orthographe. Même s'il y a environ vingt ans, les lettres de motivation et les CV contenant des erreurs orthographiques étaient inacceptables et tout de suite mis au placard, on remarque aujourd'hui une meilleure acceptation de celles-ci (Brizard, 2016).

Néanmoins, des formations en ligne sont proposées pour améliorer son niveau d'orthographe, comme celles du Projet Voltaire, largement sollicitées par les écoles et les lycées qui pensent que cela peut constituer un atout pour le futur professionnel de leurs élèves. Elles le sont également par les entreprises, en revanche c'est un sujet peu abordé puisque tabou. En effet, comment parler de ces formations sur l'orthographe suivies par les personnes adultes qui devraient déjà la dominer ? (Brizard, 2016).

Par conséquent, la maîtrise de l'orthographe reste un signe distinctif dans la société française appartenant plus particulièrement à une élite (Brizard, 2016), d'où la défense de l'absence de réforme orthographique par les contreréformistes, dont nous pourrions croire qu'elle constitue pour eux un avantage, dans le but de maintenir ces inégalités qui se creusent dans la société et contribuent à augmenter la ségrégation sociale et surtout linguistique. Si les rectifications orthographiques ne consistent pas un miracle à toutes ces inégalités sociales, elles pourraient, cependant, minimiser ces ségrégations. En simplifiant l'orthographe, cela pourrait accroître les chances des plus défavorisés d'augmenter leurs résultats académiques en langue française dans le milieu scolaire et ainsi prétendre à un meilleur avenir professionnel dans le futur. Malgré cela, nous sommes bien conscients que le problème le plus important ne réside pas uniquement dans l'orthographe en elle-même, mais aussi dans la façon dont elle est enseignée.

### **1.2.2. La rectification de 1990 en quelques points**

La réforme de 1990, ou plutôt les rectifications de 1990, reprennent un ensemble de celles proposées par le Conseil supérieur de la langue française et approuvées à l'unanimité par l'Académie française. Publiées le 6 décembre 1990 dans le Journal officiel de la République



française, leur objectif est de réduire, voire supprimer, les irrégularités et exceptions de la langue, qui concerneraient en moyenne un mot par page, et toucheraient, le plus souvent, les accents (Biederman-Pasques et Jecic, 2006).

Le premier ministre de l'époque, Michel Rocard, avait insisté sur le fait qu'il ne s'agissait en aucun cas d'imposer ces nouvelles rectifications mais plutôt de suggérer de nouvelles graphies, et ce, uniquement sur quelques points bien délimités. Par ailleurs, la raison principale de ces rectifications orthographiques était due à ce moment-là, à un affaiblissement de la langue française à l'international, d'où l'initiative du premier ministre de la simplifier afin de lutter contre et de faire face à son déclin.<sup>13</sup> D'autre part, les anciennes graphies ne seraient pas supprimées mais demeureraient admises et cohabiteraient avec les nouvelles (Biederman-Pasques et Jecic, 2006). Il en fut donc ainsi.

En outre, les dictionnaires, et notamment celui de l'Académie française, ont adopté ces rectifications orthographiques, préconisées par les experts du Conseil supérieur de la Langue française de Belgique, du Québec et de France, sous la direction de Maurice Druon, secrétaire perpétuel de l'Académie française, président du groupe de travail et du linguiste Bernard Cerquiglini, cette année-là, délégué général de la langue française. Ces variations apparaissent alors comme des variantes acceptées ou correctes, et sont parallèlement enseignées de manière officielle, à côté des anciennes graphies dans plusieurs pays francophones, bien qu'elles soient encore aujourd'hui ignorées par la plupart des enseignants.

Les rectifications portent donc sur six points précis :

- Tous les numéraux formant un nombre complexe sont désormais liés par un trait d'union, par exemple : *mille deux cent vingt-quatre/ mille-deux-cent-vingt-quatre*
- Pour les mots composés on a plutôt tendance à privilégier la soudure (Cerquiglini, 2012) des deux mots qui, de plus, en simplifie la lecture : on écrira donc *autoécole* ou *néoclassicisme*. À contrario, on portera attention aux mots comme *néo-impressionnisme* qui conserveront l'ancienne graphie pour des raisons évidentes de phonologie. En effet, l'union des voyelles « o » et « i » constituerait alors le groupe vocalique « oi » prononcé /wa/, et entraîneraient à

---

<sup>13</sup> <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/une-reforme-de-l-orthographe-inapplicable.html>

leur tour une irrégularité, ce qui serait illogique dans ce processus de simplification de l'orthographe. Cependant, les deux éléments des noms composés d'un verbe ou d'un nom ou bien d'une préposition et d'un nom prennent la marque du pluriel sur le deuxième élément, adoptant ainsi la règle ordinaire des mots simples : *des porte-paroles, des cure-dents* (Biederman-Pasques et Jecic, 2006).

- Concernant l'accentuation, c'est assurément la partie pour laquelle le plus de changements ont été effectués. Ainsi, lorsqu'on prononce un /e/ ouvert (è) quand la syllabe suivante contient un /e/ sourd, on adopte une graphie conforme à la prononciation actuellement adoptée par les locuteurs de langue française. Par exemple, *événement* pourra désormais s'écrire *évènement* (Cerquiglini, 2012). De même pour les verbes au futur simple et au conditionnel présent de l'indicatif comme les verbes *céder* ou *alléger* : *je cèderai / tu allègerais*. Quant aux verbes en -eler/ -eter et leurs dérivés, ils peuvent maintenant s'écrire avec un accent grave et une seule consonne : *amonceler, j'amoncelle, amoncellement/ j'amoncèle, amoncèlement* (Biederman-Pasques et Jecic, 2006).

-Ou encore dans les formes interrogatives dites formelles avec inversion du sujet, les verbes à la première personne du singulier terminés en -e et suivis du pronom personnel sujet je, portent un accent grave : *aimè-je* et *puissè-je* (Biederman-Pasques et Jecic, 2006).

-Par rapport à l'accent circonflexe, ô combien chéri par les usagers francophones, il sera supprimé sur le i et le u, de cette manière on pourra écrire *flute, aout* et *connaitre*, à moins qu'ils ne soient la marque d'une conjugaison ou permettent de distinguer deux mots comme *du* (article partitif) ou *dû* (participe passé du verbe devoir).

-En ce qui concerne le tréma, il change de place et s'écrit sur la voyelle u prononcée comme dans *aigüe, ambigüité*, quand dans l'ancienne graphie ils étaient orthographiés de cette façon : *aigue, ambiguïté*. D'autre part, dans le cas d'*aigüe*, ce changement engendre une meilleure prononciation du mot : /egy/ et non pas /eg / ! (Cerquiglini, 2012).

- Le participe passé du verbe laisser devient invariable lorsqu'il est suivi d'un infinitif : <sup>14</sup> *elle s'est laissé féliciter* sur le même modèle que le verbe se faire.
- Les noms d'emprunts, issus du grec ou du latin mais aussi de langues étrangères vivantes suivront les règles d'écriture du français, ils porteront alors la marque du pluriel *s* et seront accentués : *a contrario* pourra s'écrire *à contrario*, *des sombréros*, *des scénarios*, etc (Cerquiglini, 2012). Effectivement, pour les mots composés d'origine étrangère comme *week-end* on observe une tendance à la soudure tout comme pour les mots français, qui pourra s'écrire *weekend*. De la même façon, on tend à franciser les graphèmes: *referendum/référendum*, *un torero/ un toréro*, *un supporter/ un supporteur*, et à appliquer les règles du français en général et notamment dans la formation du pluriel : *un jazzman / des jazzmen* (ancienne graphie) /*des jazzmans* (nouvelle graphie), (Biederman-Pasques et Jecic, 2006).
- Enfin, en ce qui concerne les anomalies et irrégularités on a plutôt tendance à les corriger en les rendant conformes aux règles d'écriture du français, on observe donc plus de cohérence (Biederman-Pasques et Jecic, 2006). Certains mots perdent une consonne d'autres en gagnent afin de se rapprocher du mot de base ou mot modèle (Cerquiglini, 2012), certaines lettres sont omises car la graphie ne correspond pas à la phonie. Parmi les exemples les plus probants nous en retiendrons quelques-uns :<sup>15</sup>

asseoir → *assoir*, car le « e » ne se prononce pas

boursouffler → *boursouffler* (cf. souffler)

bonhomie → *bonhommie* (cf. homme)

combatif → *combattif* (cf. combattre)

chariot → *charriot* (cf. la racine latine *carrus*)

dessiller → *déciller* (cf. cil)

dissous → *dissout* (cf. le féminin dissoute)

imbécillité → *imbécilité* (cf. imbécile)

<sup>14</sup> [https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf)

<sup>15</sup> <https://www.projet-voltaire.fr/culture-generale/reforme-orthographe-expliquee-10-points/>

oignon → *ognon* car le « i » ne se prononce pas  
persifler → *persiffler* (cf. siffler)  
relais → *relai* (cf. balai et délai)  
nénuphar → *nénufar* (cf. l'origine persane *nilufar*)

Dans les années 2000, plus que dix ans après la parution des rectifications orthographiques dans le Journal officiel, une enquête (Bierderman-Pasques et Jecic, 2006) a été réalisée auprès de divers groupes d'étudiants de plusieurs universités francophones de Belgique, France, Québec et Suisse afin de déterminer leurs connaissances au sujet de celles-ci. Les résultats de l'enquête révèlent que les français sont ceux qui les connaissent le moins avec respectivement 18,18% pour Caen et 4,54% pour Paris-IUFM, contre 60,61% des Belges -ce qui représente plus d'un étudiant sur deux- qui, de plus, sont en contact avec ces rectifications depuis l'enseignement primaire ou secondaire, et 53,57% des étudiants suisses. En ce qui concerne le Québec, ils arrivent donc en troisième position avec 40,62% loin devant les français.

Différents arguments sont avancés par ces étudiants réfractaires pour justifier la non-utilisation des différentes rectifications orthographiques comme l'attachement à la langue assimilée depuis l'enfance et la nuisance de telles modifications sur le patrimoine littéraire et étymologique du français en l'appauvrissant, ou encore le scepticisme envers ces rectifications qui pourraient, à leur tour, entraîner d'autres changements. Néanmoins, il a été remarqué que la majorité des étudiants interrogés (49,83% près d'un sur deux) et opposés à ces rectifications les appliquent déjà de façon inconsciente.

En effet, la plupart régularise le pluriel des mots composés, même s'il est vrai que cette rectification relève d'une application semblable aux mots ordinaires. Concernant l'utilisation de l'accent grave prononcé comme un /e/ ouvert et devant une voyelle ouverte, 40,26% de ces étudiants l'utilisent. Seul *ognon* demeure orthographié selon la graphie traditionnelle et ne subit aucun changement. On peut donc conclure que dans les années 2000, la majorité des étudiants francophones appliquent déjà que ce soit consciemment ou non ces rectifications orthographiques, prouvant ainsi qu'elles s'adaptent à l'évolution de la langue et vont dans le sens de l'usage.

### 1.2.3. La rectification orthographique : la situation en Belgique, en Suisse et au Québec

En Belgique, bien que la rectification ait tardée un peu à s'imposer par rapport à la Suisse et au Québec, elle est néanmoins très majoritairement adoptée aujourd'hui, et notamment dans les structures et institutions d'enseignement catholiques. Cette application se fait de manière consciente ou inconsciente et reflète vraiment l'évolution de l'usage écrit de la langue française.

En outre, deux ministres de la communauté française ont pris parti pour ces rectifications orthographiques en 1998, et d'autre part, les auteurs de manuels scolaires ont osé appliquer ces nouvelles recommandations puisqu'ils ont immédiatement reçu le soutien de la déclaration de l'Académie française et de deux documents ministériels intitulés *Recommandations relatives à l'application de la nouvelle orthographe*, signés par Williams Ancion et Laurette Onkelinx tous deux ministres dans le domaine de l'enseignement, ainsi que de plusieurs œuvres majeures dont celles de Maurice Grevisse, *le bon usage*.

On retrouve donc en Belgique plus de douze journaux rédigés en orthographe rectifiée en 2006, certains dès 1991, ainsi que des magazines comme *Le lion* qui approuve toutes les recommandations et utilise même le mot *ognon* suscitant parfois de vives réactions. L'orthographe rectifiée a même été sollicitée par l'un participant des Championnats d'orthographe dont le règlement a été instantanément accepté et changé par le comité en 1991 (Lenoble-Pinson, 2006).

Quant à la Suisse, la nouvelle orthographe a été facilement adoptée, par ailleurs, bien qu'aucun représentant suisse ne soit présent aux côtés des spécialistes français et belges durant la réalisation des rectifications orthographiques, dû au fait que ce pays ne possédait aucune structure comparable au Conseil supérieur de langue française, la Suisse a été le premier pays francophone à établir des instructions précises destinées à ses enseignants.

Dès 1996, lors de la Conférence intercantonale de l'instruction publique, le pays avait présenté une circulaire détaillant précisément les nouvelles consignes. De plus, cette circulaire était accompagnée d'une brochure réalisée par le Délégation à la langue française et à l'occasion de la Semaine de la langue française un journal quotidien avait élaboré une édition spéciale uniquement rédigée dans la nouvelle édition. Par la suite, des associations ont été créées, comme l'ANO<sup>16</sup>, et celle-ci a pris naturellement sa place dans la société suisse (Muller, 2006).

---

<sup>16</sup> Association pour la nouvelle orthographe

En ce qui concerne le Québec, la mise en application de ces recommandations a été très bien accueillie et diffusée dès l’approbation à l’unanimité par l’Académie française, particulièrement à travers le Groupe québécois pour la modernisation du français (GQMNF). Il avait alors distribué le *Vadémécum de l’orthographe recommandée : Millepatte sur un nénufar*, élaboré par Renouvo<sup>17</sup> (Réseau pour la nouvelle orthographe du français), en plus d’un guide avec des exercices intitulé : *connaître et maîtriser la nouvelle orthographe*. Ces différentes démarches ont alors permis la rapide adhésion de l’ensemble de la population québécoise aux rectifications orthographiques.

Par ailleurs, des formations sont dispensés périodiquement au sein des entreprises et des écoles, et l’université de formation des maitres continue de jouer un rôle important dans sa diffusion. En définitive, en 2006 (même à partir de 1991 pour certains), de nombreux journaux et revues ont opté pour cette nouvelle orthographe et participent également de sa diffusion à travers la publication de leurs articles tout comme de nombreux ouvrages de référence et les maisons d’éditions qui, elles, adoptent automatiquement l’orthographe rectifiée (Contant, 2006).

On constate donc que dans les zones francophones comme la Belgique, la Suisse ou le Québec, l’heure n’en est plus au débat mais bien à la mise en place et à l’adoption de ces rectifications orthographiques de par les usagers de la langue, répondant de surcroit à son évolution elle-même. Mais qu’en est-il pour la France ? Pourquoi autant de réticence de la part des utilisateurs ? C’est ce à quoi nous essayerons de répondre par la suite.

#### **1.2.4. 2016 : un tournant important dans la réforme orthographique en France ?**

« L’enseignement de l’orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le *Journal officiel de la République française* le 6 décembre 1990 » voici ce que nous pouvons lire en page 16 du bulletin officiel du 26 novembre 2015. Ce bulletin officiel du ministère de l’éducation au sujet des nouveaux programmes en école primaire, déclare que l’enseignement de la langue et plus précisément de son orthographe s’appuie sur les rectifications communiquées en 1990 dans le Journal officiel du 6 décembre. Cela vaut pour

---

<sup>17</sup> <https://www.renouvo.org/>

tous les cycles et l'ancienne orthographe reste donc encore admise.<sup>18</sup> Finalement, cela ne fait que rappeler ce qui a déjà été spécifié dans des Journaux officiels antérieur, notamment ceux du 19 juin et 28 août 2008 dans lesquels il est dit :

« L'orthographe révisée est la référence » et « Pour l'enseignement de la langue française, le professeur tient compte des rectifications orthographiques proposées par le rapport du Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française », mais aussi dans celui du 3 mai 2012 « Les rectifications [...] restent une référence mais ne sauraient être imposées. [...] Dans l'enseignement aucune des deux graphies (ancienne ou nouvelle) ne peuvent être tenue pour fautive ».<sup>19</sup>

En effet, même si ces rectifications datent d'il y a 30 ans maintenant seulement quelques ouvrages pédagogiques, manuels scolaires, ou encore quelques professionnels de l'éducation nationale, avaient mis en pratique ces recommandations. Pour beaucoup d'enseignants et même de français en général, celles-ci sont confuses et peu intelligibles ce qui aurait reculé leur utilisation. D'autre part, il semble qu'il est difficile pour la majorité des français d'entamer ce changement, car certains avancent même que modifier l'orthographe serait comme porter atteinte à leurs souvenirs, à leur enfance et anéantirait les efforts académiques mis en place durant tant d'années pour atteindre une orthographe correcte, selon eux, acquise aujourd'hui.<sup>20</sup> Pour l'historien Claude Lelièvre, la langue écrite constitue « l'un des deux totems – avec le roman national – constitutif de notre identité ».<sup>21</sup> En revanche, ce dernier est d'avis que même si la langue évolue et des modifications sont opérées comme la suppression de l'accent circonflexe sur certains mots, cela ne devrait pas amener les français à penser qu'ils le sont moins pour autant.

D'ailleurs, parmi les recommandations de 1990 qui font le plus de bruit à propos de la nouvelle graphie concernent d'une part la suppression de l'accent circonflexe sur le « i » et le « u », et d'autre part la graphie du mot *ognon* plutôt qu'*oignon*. Effectivement, les usagers de langue française sont très attachés à cet accent, qui pour eux constituent un trait fondamental et identitaire de l'écriture française, qu'ils ne sont pas prêts à voir disparaître bien qu'il n'ait été admis qu'en 1740 dans la langue française, à l'époque symbole de la modernité, aujourd'hui celui du conservatisme.

En outre, en 2016, selon une enquête du magazine l'Obs, 82% des français seraient hostiles à la réforme de l'orthographe, 90% considèrent que leur niveau en orthographe est

---

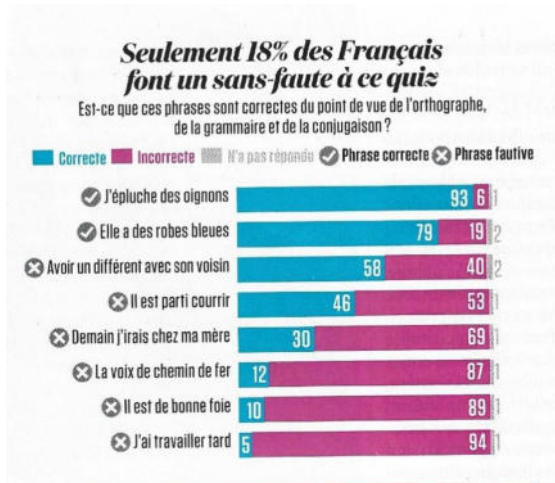
<sup>18</sup> [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=33400](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400)

<sup>19</sup> <https://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/>

<sup>20</sup> <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/une-reforme-de-l-orthographe-inapplicable.html>

<sup>21</sup> [https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement\\_4866346\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement_4866346_1473685.html)

plutôt bon. Pourtant, seulement 18% des français interrogés sont capables de répondre correctement à l'ensemble des questions de ce test (L'Obs/n°2676-18/02/2016 p 35) : <sup>22</sup>



De quoi se demander si les français ont réellement conscience de la complexité et des difficultés qu'engendre leur système orthographique. En tous cas, l'annonce au JT de TF1 du 4 février 2016 a relancé la polémique étouffée depuis quelques années, lorsqu'il a été déclaré que les maisons d'éditions de manuels scolaires allaient enfin adopter les recommandations de 1990. En outre, non seulement il s'agit d'un débat d'ordre culturel mais aussi politique, car il semblerait que la majorité des électeurs de gauche seraient plutôt en faveur de ces applications et ceux de droite, voire même du FN (Front National), y seraient complètement opposés (Brizard, 2016).

Par ailleurs, actuellement au sein même de l'Académie française on se déclare contre toute réforme, alors qu'en 1990 les rectifications orthographiques y avaient été acceptées à l'unanimité. En 2016, Hélène Carrère d'Encausse, secrétaire perpétuelle de l'Académie française affirme qu'elle ne céderait que sur un « accord conditionnel d'un nombre réduit de simplifications [...] soumises à l'épreuve du temps », et n'accepterait pas une réforme de l'orthographe. Elle est d'ailleurs plutôt d'avis que la réforme va tomber dans l'oubli étant donné qu'elle est jugée impopulaire et que les maisons d'éditions ne l'appliqueront finalement pas. D'autre part, elle se décharge de tout soutien de l'Académie française aux rectifications.

Le débat politique s'était donc prolongé avec la lettre de la ministre de l'éducation de l'époque Najat Vallaud-Belkacem à Hélène Carrère d'Encausse, dans laquelle elle s'était dite

<sup>22</sup> Sondage Harris Interactive réalisé sur un échantillon de 1022 personnes françaises âgées de 18 ans et plus, méthode quotas (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle et régionale) pour l'Obs.



surprise de la réaction de cette dernière, puisque certains des initiateurs de ces simplifications orthographiques de 1990 appartenaient à l'Académie française, et que depuis la neuvième édition de son dictionnaire, celles-ci y sont intégrées, ce qui paraît complètement contradictoire de la part de l'Académie française.<sup>23</sup>

Pour conclure, on trouve, aujourd'hui, de plus en plus de livres sur le marché de l'édition avec le sceau « ce livre est conforme à la nouvelle orthographe », qu'il s'agisse de manuels scolaires ou autres d'ailleurs. « L'obligation » est que la référence soit la nouvelle orthographe dans les manuels scolaires, puisque c'est la loi depuis environ trente ans, bien que les deux graphies continuent de cohabiter. De plus, de nombreux ouvrages de référence ont été actualisés depuis et rédigés en « nouvelle » orthographe. Dans un premier temps, ce sont surtout les manuels scolaires de primaire qui ont été concernés.

On a vu que l'annonce des maisons d'éditions en 2016 de la mise en application des rectifications de 1990, n'avait en fait rien de nouveau et n'avait fait que raviver le débat. Beaucoup de bruit pour rien quand on sait que ces rectifications ne concernent que 2400 mots de la langue française. En effet, celles-ci touchent de préférence à l'orthographe lexicale et non pas à l'orthographe syntaxique ou morphologique. Pour simplifier l'orthographe, il aurait très bien pu être proposé de supprimer les accords du participe passé aux temps composés (comme c'est le cas dans bien d'autres langues), un concept encore très difficilement assimilé par l'ensemble de la population française et des apprenants en langue française. On peut alors imaginer le débat que cela aurait engendré...

Enfin, si la polémique sur la simplification orthographique reste encore d'actualité aujourd'hui, cela est loin d'être une affaire classée, comme l'affirme Maurice Druon : « La langue étant chose vivante, il faudra recommencer le travail dans trente ans, sinon même avant ».<sup>24</sup> À bon entendeur... Mais concrètement quels sont les arguments qui opposent les réformateurs et les contre réformateurs de l'orthographe simplifiée ? C'est ce que nous allons aborder dans le point suivant.

---

<sup>23</sup> [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990\\_4866505\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990_4866505_4355770.html)

<sup>24</sup> [https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990\\_4866505\\_4355770.html#:~:text=%C2%AB%20Apr%C3%A8s%20quoi%2C%20%5B%E2%80%A6%5D,fran%C3%A7aise%20aux%20alentours%20de%202020.](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990_4866505_4355770.html#:~:text=%C2%AB%20Apr%C3%A8s%20quoi%2C%20%5B%E2%80%A6%5D,fran%C3%A7aise%20aux%20alentours%20de%202020.)

### **1.3. Deux écoles s'opposent : les réformateurs et les contre réformateurs**

Dans un entretien de l'Obs (Pliskin, 2016) au linguiste et professeur de linguistique à l'Université Paris 8, Bernard Cerquiglini, et au professeur de français en lycée et président du SNALC (syndicat national des lycées et des collèges), Jean-Rémi Girard, qui reflète bien la polémique autour de la « réforme » orthographique, les deux hommes s'affrontent respectivement en tant que réformateur et contre réformateur au sujet des rectifications orthographiques.

Bernard Cerquiglini insiste sur le caractère non autoritaire ni automatique de ces rectifications qui ne sont pas une réforme à proprement parler mais une recommandation pour faciliter l'orthographe, différente de celle de 1835 qui, elle, imposait notamment l'emploi des désinences verbales en *-ais* et en *-ait* pour l'imparfait, au lieu de *-ois*. Il affirme également que la langue a subi des modifications tout au long de son histoire et ce qui est quelque chose de normal et habituel. Il argumente aussi que celles-ci ont été adoptées et qu'aujourd'hui on en ignore encore la plupart.

Quant à Jean-Rémi Girard, lui, soutient que cette réforme n'a aucun sens et qu'elle aurait tendance à compliquer l'orthographe plutôt qu'à la simplifier. Il ajoute même que dans les écoles cette double norme mettrait les élèves ainsi que les professeurs en difficulté au lieu de les aider, puisqu'ils peineraient à s'y retrouver, d'autant plus que, selon lui, ils ne verraient cette orthographe que dans le milieu scolaire puisque les médias n'auraient toujours pas mis en application la nouvelle graphie.

#### **1.3.1. Les réformateurs**

En 1990, nous retrouvons, en général, du côté des réformateurs de la langue française, des hommes de pouvoir promus à des postes de responsabilité comme des ministres ou de hauts fonctionnaires, pour en nommer un : Michel Rocard, initiateur des rectifications orthographiques de 1990, contre l'opinion du président de la République de l'époque François Mitterrand. En revanche, comme nous pouvons le constater il ne s'agissait pas d'enseignants ou de pédagogues, ou de professionnels de l'Éducation nationale, bien que, pour certains, ils étaient responsables de l'élaboration des programmes et contenus à enseigner. Malgré le fait

qu'ils savaient qu'une telle réforme pouvait leur être fatale au niveau professionnel et qu'il leur serait particulièrement difficile de trouver des alliés, ces hommes se sont armés de courage dans l'intérêt de la Nation française (Luzzati, 2010).

Ces derniers ont fondé leur argumentation sur des raisons d'ordre socioéconomique et sur l'intérêt général, sur l'avenir des enfants en proie à l'illettrisme et à des difficultés d'insertion sociale. Par ailleurs, leur principal argument réside dans l'inutile complexité de l'orthographe française, parfois très difficile à enseigner et donc à être appliquée par les apprenants. Parmi les concepts les plus ardues à intégrer pour les élèves, on retrouve en particulier l'accord du participe passé pour lequel on emploierait 50 à 100 heures sur l'ensemble de la scolarité des apprenants, et même comme cela on constate que la règle concernant ces accords est loin d'être assimilée par les élèves, ni même par les adultes d'ailleurs (Luzzati, 2010).

En outre, la formation des maîtres sur ces différents points relatifs à la langue française occupe une place très importante par rapport à d'autres enseignements et ce à leurs dépens. De plus, ces enseignements sont relativement coûteux que ce soit économiquement ou au niveau du temps dédié, mais aussi socialement. En effet, cette orthographe trop élaborée et trop sophistiquée en vient à exclure socialement certains de ses usagers. D'autre part, la langue française est perçue par les locuteurs étrangers comme étant une langue difficile à dominer, et cela a très certainement contribué au recul de la langue de Molière dans le monde. Enfin, si elle se révèle difficile à apprendre pour les apprenants d'origine étrangère elle ne l'est pas moins pour les locuteurs natifs. Il faut tout de même prendre en compte le fait qu'en France, le français n'est pas la langue maternelle de tous les élèves et cela peut de plus rendre son apprentissage d'autant plus complexe (Luzzati, 2010).

En ce qui concerne les linguistes, tous s'accordent sur le fait qu'une réforme de l'orthographe serait favorable à la langue française et pourrait se faire sans grandes difficultés comme cela a été le cas pour d'autres langues. En revanche, si la majorité est plutôt à faveur de la réforme, ils le sont à différents degrés, certains sont pour une réforme absolue comme C. Blanche-Benveniste (Luzzati, 2010) et d'autres pour une réforme plus modérée plutôt axée sur la sémiographie, une orthographe expliquée et s'appuyant sur l'histoire et les origines de la langue comme B. Cerquiglini (2012) préférant des recommandations au lieu de l'imposition.

C'est pourquoi, pour tous ces réformateurs, il conviendrait d'éliminer le superflu de cette orthographe et réduire son poids à travers des réformes réfléchies et fonctionnelles permettant ainsi de faciliter son enseignement et sa mise en pratique par tous les usagers de la Nation, réduisant de cette façon, et par la même occasion, les inégalités socioculturelles.

Aujourd'hui, ceux-ci sont soutenus par grand nombre d'enseignants, de syndicats d'enseignants (Luzzati, 2010) et de maison d'édition chargées d'élaborer les ouvrages scolaires.

### **1.3.2. Les contre réformateurs**

Tout d'abord, il faudrait prendre en compte que le monde de l'orthographe a aussi, pour certains, un intérêt économique. Effectivement, d'une part, pour quelques maisons d'éditions spécialisées dans la vente d'ouvrages permettant aux usagers d'améliorer leur orthographe, les rectifications de 1990 peuvent s'avérer problématiques étant donné qu'elles pourraient entraîner une baisse de ce type de commerce. D'autre part, les journaux, et en général les médias, ont longtemps contribué au maintien de l'ancienne orthographe, en évitant de la mettre en application et en se contentant uniquement de donner leur opinion, bien que souvent au sein d'une même rédaction celles-ci divergent sur le sujet. De même, le championnat de France d'orthographe fondé en 1995 par Bernard Pivot et plus tard devenu le championnat du monde d'orthographe, représente tout un symbole et est suivi chaque année par des millions de téléspectateurs, certains passionnés par l'activité traditionnelle de la dictée (Luzzati, 2010).

Ensuite, il conviendrait de considérer l'itarissable conservatisme des antiréformistes dont l'un des seuls arguments réside dans le fait que ces rectifications pourraient défigurer la langue française. De nombreux français voient en cette réforme un outrage à leur identité, une atteinte à leur patrimoine national (Luzzati, 2010). Effectivement, peu de peuples protègent autant leur langue et voient en elle une telle charge identitaire, une institution qu'ils doivent à tout prix préserver (Cerquiglini, 2012). Ils pensent qu'il est indispensable de conserver la langue en l'état afin de perpétuer son histoire et sa pureté, et pour eux toute modification ou simplification viendrait l'appauvrir. Peu de réformes orthographiques ne suscitent autant de débats qu'en France, comme on a pu le voir antérieurement, les rectifications de 1990 n'ont pas eu le même impact dans d'autres pays, et leur mise en place s'est faite sans plus de difficultés en Belgique, en Suisse et au Québec.

Certains ajoutent même qu'elles ne permettraient alors plus de lire les œuvres classiques et leur seraient nuisibles, conduisant ainsi à une double orthographe, bien que l'objectif ne soit évidemment pas de changer le passé et l'orthographe dans ces textes anciens, mais plutôt d'adapter l'orthographe à la langue actuelle dans les textes contemporains et ceux à venir. Parmi les contre réformateurs se trouvent aussi des écrivains et représentants de la République des lettres, bien que peu exposent leur opinion à ce sujet (Luzzati, 2010).

En conclusion sur ce point, évidemment jongler avec deux orthographe n'est pas aisé surtout pour les enseignants qui doivent dans leurs classes respecter les deux graphies. Néanmoins, si cela peut paraître compliqué pour les usagers qui ont grandi avec l'ancienne graphie, pour les enfants ou les nouveaux arrivants commençant leur scolarité avec la nouvelle graphie cela n'a rien de complexe (ou en tous cas pas plus que pour d'autres) puisque, pour eux, il s'agira simplement de la seule et unique orthographe qu'ils connaissent et ont toujours connu. Enfin, pour ceux qui ont vécu aux côtés de l'ancienne graphie, on en convient, la cohabitation des deux peut s'avérer parfois laborieuse mais il faudrait admettre que cette (non)réforme se base sur une simplification de l'orthographe et ne concerne que, on le rappelle, 2400 mots soit 4% du lexique de la langue française, dont 800 mots fréquents et 100 utilisés en primaire (Brizard, 2016) ce qui est, somme toute, très peu.

De plus, on a vu que l'évolution de l'orthographe ne répond qu'à la progression de la langue elle-même finalement, et la mise en application de la nouvelle graphie peut donc être perçue comme logique. Ces rectifications pourraient aider, par ailleurs, à lutter contre la ségrégation linguistique très commune aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, de par des systèmes d'écriture inadaptés qui y contribuent très largement. Si les rectifications orthographiques de 1990 sont loin d'être le remède idéal à tous les problèmes sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue, la simplifier, aiderait. Ce qu'il conviendrait de revoir réside plutôt dans la pédagogie et la didactique en général, dans la manière de transmettre des savoirs. Pour cela, il serait plus adéquat de rendre les apprenants autonomes de leur apprentissage et de les éduquer au rapport oral-écrit, en leur enseignant d'une part, la phonétique et d'autre part, en leur fournissant des outils permettant de faciliter leur apprentissage de la langue française et de son orthographe.

## **2. Phonétique et orthographe : « L'irréductible » écart entre oral et l'écrit**

Bien que longtemps écartée de l'éducation, la phonétique est réapparue dans l'enseignement de la langue étrangère, jouant un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue orale et écrite comme stipulé dans le CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) : « Elle concerne la réception et la production de l'oral, mais aussi les capacités de

transcodages oral/écrit (oralisation de l'écrit et transcription de l'oral) » (Beacco, Blin, Houles, Lepage et Riba, 2011).

En effet, jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle on assiste à la prédominance de l'écrit sur l'oral, où l'enseignement de la phonétique se restreint uniquement à l'association d'un son/graphème à travers la prononciation. Puis, à la fin du 19<sup>ème</sup>, la phonétique devient primordiale dans la maîtrise de l'oral et ce, pendant de nombreuses années notamment durant la période de la méthode SGAV, où sa pratique occupe une place très importante, jusqu'à l'arrivée de la méthode communicative dans les années 80 dont elle sera exclue une nouvelle fois, par la première génération de cette approche (Champagne-Muzar et Bourdages, 1998).

Cependant, la phonétique revient en force, avec l'apparition du CECR publié en 2001. De plus, on peut constater qu'elle est intégrée dans les grilles d'évaluation du DELF (Diplôme études en langue française) et du DALF (diplôme approfondi de langue française) de production orale, et compte pour 3 points sur 25, ce qui démontre que l'importance d'une bonne maîtrise phonologique est prise en compte dans l'apprentissage du français. Voici ce qui est évalué pendant l'examen de production orale dans chaque niveau (Abry et Veldeman-Abry, 2007) :

DELFA1	DELFA2	DELF B1	DELF B2	DALF C1 et C2
-Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	-Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. -L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	-Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. -La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles	-A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.	-A acquis une intonation et une prononciation claires et naturelles.  -Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens.

D'autre part, il convient de souligner que si tous les manuels des niveaux A1 et A2 possèdent une rubrique « phonétique », celle-ci disparaît totalement pour les niveaux suivants ce qui peut paraître incohérent puisque les difficultés phonétiques des apprenants se maintiennent et sont, d'ailleurs, toujours évaluées lors des examens officiels. Enfin, s'il peut être difficile d'enseigner la phonétique aux élèves, le plus grand défi auquel sont confrontés les professeurs de FLE en particulier, est celui d'enseigner une langue où se creuse un fossé aussi important entre l'oral (surtout l'oral spontané) et l'écrit.

Tout d'abord, nous présenterons, dans une première partie, le système phonologique français, ses voyelles et ses consonnes, puis, dans une deuxième partie, nous insisterons sur les difficultés que présente un tel écart entre l'écrit et l'oral dans l'apprentissage du FLE.

## **2.1. L'appareil phonateur**

L'appareil phonateur se compose d'organes appartenant, évidemment, à l'appareil respiratoire mais aussi à l'appareil nutritif. Il se divise en deux systèmes : le système phonatoire et le système articulatoire (Riegel, 2007). (Voir annexe n°1).

### **2.1.1. Le système phonatoire**

Le système phonatoire donne lieu à la vocalisation du souffle provenant de la cavité respiratoire. Il englobe :

- La cavité respiratoire avec les poumons qui fournissent l'air nécessaire à la production des sons, air, qui sous la pression des muscles pectoraux, passe par la trachée artère. Nous parlons donc lors de l'expiration. D'autre part, il peut être difficile de produire des sons lorsque nous sommes essoufflés ou empreints d'une forte émotion, les rires ou les pleurs ainsi que la colère par exemple, peuvent rendre laborieuse l'émission de la parole.
- Le larynx est composé essentiellement d'os et de cartilage mais également des deux cordes vocales, qui peuvent vibrer sous la pression de l'air expiré tels deux élastiques. Quand elles entrent en mouvement, leur vibration peut être de fréquence et d'intensité variable, plus ou moins forte, on dit alors que le son qui sort est voisé. Cette vibration intervient lors de la production de voyelles et de certaines consonnes dites sonores. A l'inverse, on dit que le son est sourd, si les cordes vocales ne vibrent pas (production de consonnes dites sourdes).

### **2.1.2. Le système articulatoire**

Quant au système articulatoire, celui-ci permet la modification des sons de base afin de produire une grande variété de sons. Il est composé de plusieurs cavités comme :

- La cavité pharyngale
- La cavité buccale qui comprend, d'une part, des organes mobiles comme, la mâchoire, qui donne lieu à différents degrés d'ouverture de la bouche. La langue, qui peut prendre différentes formes en se creusant, ou en se bombant, grâce aux différentes parties dont elle est composée : la pointe, le dos et la racine. Le voile du palais ou palais mou, est aussi mobile et peut parfois s'abaisser pour laisser passer l'air dans la cavité nasale. Enfin, la luette qui intervient moins fréquemment. D'autres éléments non mobiles interfèrent dans la production de sons, comme les dents, le palais dur qui est fixe et les alvéoles situées juste derrière les dents.
- La cavité nasale joue un rôle important, de l'air est expulsé par le nez, notamment quand nous produisons des voyelles ou consonnes nasales.
- La cavité labiale ou l'espace interlabial avec la projection, l'arrondissement ou écartement des lèvres qui sont très mobiles.

## **2.2. Les voyelles du français**

Les voyelles se définissent par le fait qu'elles peuvent former une syllabe à elles-seules (Riegel, 2007), d'autre part elles permettent un libre passage de l'air ainsi que la vibration des cordes vocales. Il en existe une quinzaine en français standard, bien que deux d'entre elles ont pratiquement disparu, il s'agit de [ɑ] et [œ]. Pas tous les locuteurs français ne possèdent le même système phonologique qui varie au niveau géographique et social.

### **2.2.1. Au niveau articulatoire**

Au niveau articulatoire, quatre traits articulatoires opposent et définissent les différentes voyelles (Abry et Vedeman-Abry, 2007). (voir annexe n°1).



- Le premier trait articulatoire correspond à l'aperture de la bouche ou à la hauteur de la langue par rapport au palais. Cette aperture comporte également quatre degrés : elle peut être mi-fermée et haute, mi-fermée et mi-haute, mi-ouverte et mi-basse, ouverte et basse.
- Le deuxième trait articulatoire fait référence au lieu d'articulation. Pour celui-ci, deux éventualités sont possibles :
  - La langue est dirigée vers la partie antérieure de la bouche afin de reproduire les voyelles palatales antérieures ou d'avant.
  - Au contraire, la langue se place vers la partie postérieure, pour réaliser les voyelles vélaires, postérieures ou d'arrière.
- Le troisième trait concerne l'arrondissement ou la rétractation des lèvres qui jouent un rôle important dans langue française parlée. Si absolument toutes les voyelles postérieures sont arrondies, certaines voyelles antérieures se reproduisent avec les lèvres arrondies et d'autres avec les lèvres écartées et non arrondies.
- La nasalité est le quatrième trait articulatoire. En effet, si l'air passe en général par la bouche, pour reproduire les voyelles nasales il est nécessaire que l'air passe également par le nez.

On constate qu'en français, il y a beaucoup plus de voyelles dites antérieures, elles sont au nombre de 8, que de voyelles postérieures dont on en compte 5. Il y a également plus de voyelles arrondies (8) que non arrondies (5). Par ailleurs, il est primordial pour le professeur de reconnaître les différents traits articulatoires afin de corriger au mieux les apprenants. En effet, si un élève, par exemple, confond le [y] et le son [u], le lieu d'articulation qui entre en jeu ici est la langue, celui-ci a ramené sa langue sur l'arrière du palais et non sur l'avant. De même, si un apprenant confond le son [i] et le son [y], c'est qu'il n'a pas assez arrondi les lèvres (Abry et Veldeman-Abry, 2007). (Voir annexe n°1).

### **2.2.2. Au niveau acoustique**

En général au niveau acoustique, deux traits différencient les voyelles : aigu/grave et tendu / lâche. Cependant, dans la langue française, elles sont toutes tendues, puisqu'il n'existe pas de diphtongues (Riegel, 2007). On catégorise donc les voyelles aiguës et graves en fonction de l'ouverture de la cavité (Abry et Veldeman-Abry, 2007), plus elle est ouverte et plus le son

est grave, plus elle est fermée et plus le son est aigu. Le son [u] est alors le son le plus grave, et le son [i], le son le plus aigu.

On remarque aussi dans la langue parlée, une absence d'opposition de plus en plus fréquente quant à la distinction entre les voyelles intermédiaires qui sont distribuées de différentes façons s'il s'agit d'une syllabe ouverte (CV) ou fermée (CVC). De moins en moins de natifs différencient les sons [e] et [ɛ], notamment lorsqu'ils emploient le futur (je mangerai [e]) et le conditionnel (je mangerais [ɛ]), ou le passé simple et l'imparfait, mais aussi dans les mots les plus courants comme lait [ɛ] et les [e], par exemple. Ce phénomène oral influence également nettement l'écrit (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

D'autres oppositions sont menacées et tendent à disparaître complètement dans certaines régions comme c'est le cas pour [a] / [ɑ] comme dans mal [mal] et mâle [mal] et [ɛ̃] / [œ̃] brin et brun. Le son [ɑ] étant beaucoup moins fréquent que le [a], il décline en faveur de ce dernier (Riegel, 2007).

### 2.3. Les semi-voyelles du français

On en compte 3, ce sont des voyelles consonantisées, elles correspondent aux voyelles les plus fermées du système vocalique français (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

➤ Le [j] possède plusieurs graphies différentes :

-y : Voyager [vwayaʒe]

-i : Pied [pje]

-ll : Fille [fij]

➤ Le [ɥ] toujours prononcé [ɥ] quand il est suivi du [i] ex : je suis [sɥi], en revanche, il peut être prononcé [y] quand il est suivi d'une autre voyelle. Dans ce cas-là, on comptera une syllabe de plus. Ex : saluer [salye] →3 syllabes [salɥe]→2 syllabes.

➤ Le [w] : qu'importe la voyelle qui le succède, il est toujours prononcé, de même que s'il est suivi d'un groupe consonantique. Les verbes terminant en -ouer peuvent avoir deux prononciations possibles : soit [u] soit [w], par exemple on pourra prononcer le verbe « nouer » soit [nue] soit [nwe], bien que les verbes

possédant un groupe consonantique avec [R] ou [l] comme « louer », se réalisent uniquement avec [u].

En classe, il est alors essentiel de faire reproduire les voyelles équivalentes lorsque les élèves éprouvent des difficultés à les réaliser afin de leur remémorer l'articulation.

## **2.4. Les consonnes du français**

Dans le point suivant, nous nous intéresserons aux consonnes du français, tout d'abord à leurs lieux et modes d'articulation, puis, nous aborderons rapidement le système consonantique et les quelques modifications qu'il a récemment connues. Enfin, nous terminerons par les consonnes au niveau acoustique.

### **2.4.1. Modes et lieux d'articulation**

- Les modes articulatoires sont au nombre de 4 :

- Le mode occlusif-constrictif :

Les consonnes constrictives : sont appelées fricatives, à cause du bruit de frottement produit durant leur réalisation. En effet, le passage de l'air est limité par un resserrement des organes (Riegel, 2007). Contrairement aux occlusives, leur son peut se prolonger, on les dit alors continues. Elles peuvent être sonores ou sourdes, les cordes vocales peuvent donc vibrer ou non (Abry et Veldeman, 2007), comme par exemple, [v] sonore (les cordes vocales vibrent) / [f] sourde (les cordes vocales ne vibrent pas).  
Les consonnes occlusives : Dites explosives puisqu'on entend comme une explosion au moment de la réalisation. Effectivement, l'air est d'abord brièvement bloqué lors de la fermeture totale de la bouche puis libéré par sa brusque ouverture.

-Le mode latéral :

Pendant la production d'une consonne latérale, l'air est obstrué au milieu de la langue mais passe librement par les deux côtés de celle-ci. Ces consonnes sont sonores.

-Le mode oral/nasal :

Contrairement aux consonnes occlusives, les constrictives ne peuvent être nasales. La nasalisation d'une consonne s'obtient par l'abaissement du voile du palais et par une résonance nasale due au passage de l'air par le nez. D'autre part, les deux consonnes nasales [n] et [m], elles se réalisent de la même façon que les consonnes [b] et [d] au niveau de l'articulation buccale (Riegel, 2007).

- Le mode sourd/sonore :

Se réfère à la vibration ou l'absence de vibration des cordes vocales dans le larynx. Cela concerne tant les occlusives que les constrictives (Abry et Veldeman-Abry, 2007).

• Concernant les lieux d'articulation, on en distingue 6 :

-Les alvéolaires (alvéoles)

-Les dentales (dents)

-Les labiales (lèvres)

-Les palatales (palais)

-Les uvulaires (luette)

-Les vélares (voile du palais ou palais mou)

#### **2.4.2. Le système consonantique**

Enfin, le système consonantique s'est peu modifié au cours de l'histoire. Il comporte aujourd'hui 17 consonnes, dont l'une nous vient d'un emprunt récent à la langue anglo-saxonne, avec une augmentation des mots terminant par le suffixe -ing comme dans « running », ou même avec l'invention de nouveaux mots totalement français, puisqu'ils sont inexistantes en anglais, comme c'est le cas pour le mot « caravaning ». Il s'agit de la nasale vélaire [ŋ] (Abry et Veldeman-Abry, 2007). (annexe n°1).

#### **2.4.3. Au niveau acoustique**

Tout comme les voyelles, les consonnes sont classées selon deux traits : aigu/grave et tendu/lâche. Plus on ouvre la bouche plus le son est grave, moins on l'ouvre, plus il est aigu. Par ailleurs, la consonne [s] est la plus aiguë des consonnes du français et la consonne [R] la

plus grave. Quant au trait tendu/lâche, les occlusives de par leur explosion, demandent beaucoup plus d'effort articulatoire lors de la réalisation du son que les constructives, on dit alors qu'elles sont plus tendues. D'autre part, les consonnes sourdes sont donc plus tendues que les sonores (Abry et Veldeman-Abry, 2007). (Annexe n°1).

## **2.5. Correspondance entre phonie et graphie dans la langue française**

Comme nous avons pu le voir précédemment, ce qui rend difficile l'apprentissage de la langue française est son immense différence entre l'écrit et l'oral. Mais sur quoi se fonde-t-elle ? Dans cette section, nous tenterons de l'expliquer en partie en nous penchant sur le cas des homophones et homographes, et nous verrons pourquoi une écriture plus phonétisée ne pourrait constituer une solution à ce problème.

### **2.5.1. Rapport écrit/ oral : les monosyllabes homophones**

En langue française l'un des principaux problèmes repose sur l'écriture, la graphie, et concerne notamment les mots composés d'une unique syllabe, un à trois phonèmes entourant une seule voyelle. Il existe alors une grande possibilité de mots, environ une vingtaine, appelés souvent les homographes hétérographes, qui généralement s'écrivent de manière différente. Ces différences dans la graphie de mots de même sonorité, obligent à créer plusieurs images graphiques, c'est-à-dire que pour le même son /vɛR/ par exemple, on obtiendra plusieurs graphies possibles : ver, verre, vert, vair. Celles-ci possèdent visuellement un sens et sont justifiées par une volonté de discrimination entre chaque mot. Ce qui n'est, par contre, pas le cas pour les homographes hétérophones comme « les hirondelles du couvent couvent » ou les graphies polysémiques comme « un avion » et « nous avions » (Luzzati, 2010).

### 2.5.2. Rapport écrit/ oral : l'écriture phonétisée

Même s'il serait intéressant de réfléchir à la possibilité d'un seul système écrit ou oral, ou bien au besoin d'une graphie qui correspondrait parfaitement à l'oral, le point important de la réflexion se focalise plutôt sur l'important fossé entre les deux qui rend très difficile l'apprentissage et la maîtrise de la langue française (Luzzati, 2010). On constate par ailleurs, une grande différence entre la langue enseignée dans les manuels scolaires et celle de l'oral spontanée des natifs. Par rapport aux autres langues, qui comme le français sont issues du latin (l'italien, l'espagnol, le portugais ...), on remarque une importante réduction du nombre de syllabes en français. Bien que l'accent demeure, les syllabes postérieures disparaissent : le mot « âne », était à l'origine en latin « asinum » (Luzzati, 2010).

Enfin, lorsqu'on parle de simplification de l'orthographe il ne s'agit en aucun cas de réduire ou d'abaisser la langue mais plutôt de s'efforcer pour qu'elle soit facile à utiliser pour tous et pour toutes. D'autre part, même s'il existe depuis longtemps des essais d'écritures phonétisées, ces écritures n'en restent pas moins des mythes et des utopies d'une langue parfaite. En effet, sitôt qu'une langue devient artificielle, elle cesse d'être une langue à part entière puisque par défaut, elle cesse d'être naturelle, elle n'évolue plus et ne peut donc être modifiée (Luzzati, 2010). Par conséquent, l'orthographe française est modifiable, oui, mais seulement en partie, et s'il est difficile de modifier son écriture, il conviendrait d'adapter le langage utile pour en parler.

Pédagogiquement parlant, il serait intéressant de donner les outils qui permettraient aux enseignants de FLE de réduire cet écart qui leur ôtent toute crédibilité lorsqu'ils enseignent cette langue qui peut paraître abstraite et difficilement applicable surtout quand ils se mettent à parler, où l'écart entre l'écrit et l'oral est encore plus visible (Luzzati, 2010) :

*Je ne sais pas* (écrit/formel) – *Je sais pas* (oral/courant) - *Chais pas* (oral/ familier).

### **3. Le point sur la didactique de l'orthographe**

Dans cette partie, nous aborderons les différentes pratiques d'enseignement mises en place dans les classes, que ce soit en FLM<sup>25</sup> ou en FLE<sup>26</sup>. Pour cela, nous comparerons différentes techniques d'application de la dictée, tout d'abord la dictée traditionnelle et les « nouvelles » dictées puis, nous exposerons quelques exemples de ces récentes pratiques pédagogiques en question, qui nous ont semblé intéressantes pour notre proposition de projet. Finalement, nous nous intéresserons plus concrètement à l'enseignement de l'orthographe en classe de FLE et nous tenterons d'identifier ses besoins et difficultés à travers l'analyse de résultats d'une enquête proposée dans le cadre de l'élaboration de ce mémoire. Nous proposerons également des techniques plus propices à un enseignement actionnel de l'orthographe.

#### **3.1. Apprendre et enseigner l'orthographe**

Depuis la révolution expérimentée dans le monde de la communication et de l'information avec le développement d'Internet et des réseaux sociaux durant les dix dernières années, l'écrit est, aujourd'hui, plus que jamais présent et sous différentes formes. Comme conséquence de ce changement de notre rapport à l'écrit, l'orthographe est d'autant plus importante dans notre société, devenant même un enjeu social. Le fait de ne pas bien maîtriser l'orthographe peut constituer une difficulté dans le domaine scolaire et plus tard professionnel. C'est pourquoi, il est actuellement primordial d'enseigner et de transmettre aux élèves des connaissances suffisantes pour qu'ils sachent utiliser correctement les règles ou normes orthographiques aussi bien lexicales que grammaticales (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

En langue française, il est souvent laborieux pour celui qui est écrit de déduire l'orthographe d'un mot si celle-ci n'a pas été mémorisée préalablement, puisque bien souvent les phonèmes et les graphèmes ne correspondent pas entre eux. D'autre part, bien que la sémiographie s'appuie sur les graphèmes porteurs de sens, qui d'un côté rendent la lecture de la langue plus aisée, ils ne répondent pas toujours à la logique et peuvent bien souvent compliquer l'acquisition de l'orthographe. En outre, la morphologie flexionnelle est celle qui

---

<sup>25</sup> Français langue maternelle

<sup>26</sup> Français langue étrangère

engendre le plus d'erreurs orthographiques aussi bien chez les enfants scolarisés que chez les adultes cultivés (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

Dans les programmations officielles du ministère de l'éducation français, il est spécifié que les connaissances et les acquis orthographiques fondamentaux doivent être assimilés par les élèves en fin de primaire et collège pour qu'ils soient autonomes aussi bien pour l'écriture que pour la lecture. Cependant, il a été remarqué qu'à l'université ou dans les grandes écoles, les étudiants eux-mêmes n'ont toujours pas acquis les fondamentaux en orthographe, et sont même sujets à des remises à niveau. Certains professeurs ont d'ailleurs réinstauré la dictée pour les universitaires.

Comme nous avons pu le voir précédemment l'un des problèmes majeurs réside dans la complexité de la langue française qui devient même un handicap pour certains élèves surtout dans les établissements scolaires défavorisés (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019) et entretient la ségrégation sociale et linguistique. D'autre part, depuis une quinzaine d'années, une baisse générale importante du niveau moyen des performances orthographiques a été observée, bien qu'elle semblerait s'être stabilisée depuis le dernier rapport PISA de 2018.<sup>27</sup> Par conséquent, il conviendrait de s'interroger sur les différentes pratiques d'enseignement actuelles afin d'optimiser les chances pour les apprenants d'assimiler les normes orthographiques.

Si l'enseignement traditionnel s'appuyait largement sur la mémorisation de règles ou de mots, on assiste aujourd'hui à une pédagogie qui repose sur la réflexion, le raisonnement et la compréhension du système linguistique de la part des élèves, s'inspirant plutôt des travaux sur les « méthodes naturelles » de Frenet, par exemple, où la négociation et le travail en coopération entre apprenants prime. Si à ce jour, l'exercice par excellence pour aborder l'orthographe en salle de classe reste la dictée, il a été constaté, que comme l'écriture, celle-ci a pris différentes formes. En effet, son enseignement et apprentissage se sont actualisés et ont su s'adapter à l'époque dans laquelle ils évoluent et au public visé, à travers la maîtrise de nouvelles compétences requises, notamment pour l'utilisation de dispositifs numériques, par exemple, ou d'autres outils.

---

<sup>27</sup> <https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa>.



## **3.2. La dictée : pour ou contre ? Faut-il la moderniser ?**

Souvent stigmatisée, maudite et détestée par bien des élèves et enseignants, la dictée traditionnelle demeure pourtant l'activité par excellence, quand il s'agit de travailler l'orthographe. De quoi se demander pourquoi une telle instance pour une activité si déplaisante. Néanmoins, aujourd'hui, nous assistons, bien heureusement, à une émergence de « nouvelles » dictées. Que nous réservent-elles ? Nous nous pencherons sur la question en comparant, dans ce point, différents types de « nouvelles dictées » à la traditionnelle, et nous verrons en quoi celles-ci donnent lieu à un enseignement basé sur la réflexion des apprenants.

### **3.2.1. Dictée traditionnelle VS nouvelles dictées**

La dictée de texte est un exercice traditionnel et caractéristique de l'enseignement de la langue dans de nombreux pays européens comme la Belgique, la France ou encore l'Italie. Habituellement, il s'agit d'un texte littéraire assez long qui est dicté aux élèves, qu'eux-mêmes transcrivent à leur tour dans leurs cahiers d'écoliers (Luzzati, 2010).

Toutefois, cette activité quoique traditionnelle est un exercice difficile dont l'efficacité en tant qu'outil d'apprentissage de l'orthographe n'est pas prouvée. Au contraire, elle n'est pas adaptée à tous les apprenants ; pour beaucoup d'entre eux il est très complexe d'effectuer les opérations d'encodage qu'elle engendre, car bien souvent les élèves ne sont pas parvenus pas à un niveau suffisant de phonétisation de l'écriture. Cela peut créer chez eux un sentiment de frustration envers l'écriture et donc envers l'école (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

D'autre part, cette activité est en général une activité individuelle et passive qui favorise peu la coopération entre élèves, surtout lorsque cela consiste en une dictée traditionnelle. On pourrait même avancer qu'il s'agit d'un exercice stressant qui encourage parfois la compétition entre apprenants et finit par creuser davantage l'écart de niveau entre eux.

Si la dictée traditionnelle est un exercice emblématique dans le monde de la francophonie depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, il apparaît depuis quelques dizaines d'années d'autres types de dictées, dites « nouvelles dictées ». L'un des aspects les plus intéressants de celles-ci, est qu'elles facilitent le passage de l'activité individuelle à l'activité collaborative, permettant ainsi la négociation, l'interaction entre élèves mais aussi la réflexion. Avec certains types de dictées comme la Twictée ou la dictée revisitée, les apprenants peuvent discuter, débattre et choisir ensemble la possibilité qui leur semblent le plus appropriée parmi les différentes graphies

proposées. On retrouve également cet esprit de collaboration dans la correction lorsqu'elle est partagée, notamment lors d'échanges de dictée d'un élève à un autre ou même d'une classe à une autre (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

On assiste donc à un remaniement de l'enseignement de l'orthographe par la nouvelle dictée, qui prend des tournures proches du constructivisme de Vygotsky, dans lequel l'argumentation de différents choix graphiques conduisent les élèves à une autonomie et une réflexion leur permettant de se construire et renforcer leurs compétences en orthographe (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

En effet, en dépit du fait que la dictée traditionnelle facilitait pour l'enseignant l'évaluation des élèves et exigeait de ces derniers qu'ils appliquent les normes orthographiques vues préalablement, celle-ci ne permettait aucune réflexion ni même de compréhension, sinon simplement un effort de mémorisation pour les élèves. Cependant, on sait bien que la mémorisation de normes n'est utile que si elles ont été comprises sinon leur assimilation en demeure impossible. En revanche, ces nouvelles dictées, comme la dictée révisée ou la twictée sont idéales pour mettre en place des sortes d'algorithmiques dans la résolution des difficultés orthographiques et développer chez les élèves un raisonnement métalinguistique. De plus, elles font appel, comme on l'a vu précédemment, à la collaboration entre pairs mais aussi avec l'enseignant, et s'appuient, pour quelques-unes, sur le numérique (Viriot-Goeldel et Brissaud, 2019).

On constate donc que l'exercice de la dictée traditionnelle est actuellement perçu comme obsolète dans la didactique de l'orthographe, car il ne s'agit plus d'évaluer un niveau global à partir d'un corpus littéraire, mais que les apprenants travaillent sur un thème orthographique concret, par exemple les accords du participe passé, ou les homophones, à partir de textes qui leur sont familiers et qui s'adaptent à leurs centres d'intérêt, et donc sont plus abordables et motivants pour eux (Luzzati, 2010).

Par ailleurs, le numérique constitue un autre élément motivateur pour les apprenants d'aujourd'hui, et faciliterait l'apprentissage et l'enseignement de l'orthographe dans le cas de la Twictée comme nous le verrons ultérieurement. Grâce aux outils technologiques, l'enseignement de l'orthographe se rapprocherait des centres d'intérêts des élèves habitués à manipuler ce type d'instruments. D'autre part, ils favorisent très largement la collaboration entre classes et entre établissements.

La façon d'évaluer elle-même a changé, étant donné qu'on est passé du barème négatif, dans lequel chaque faute possédait un degré différent, selon s'il s'agissait d'une faute importante ou d'une petite, au barème positif. Aujourd'hui, il est courant de diviser un texte

selon les obstacles qu'il présente dans le but de ne pas mettre en difficulté les élèves. Il est encore possible de ne comptabiliser qu'un seul type de fautes ou encore de noter un apprenant sur les efforts fournis et les progrès réalisés par rapport à des dictées antérieures, et ainsi de gratifier les élèves qui rencontrent le plus de difficultés (Luzzati, 2010).

Enfin, les fautes ou plutôt erreurs relevées ne sont plus vues comme une sanction mais plutôt comme un moyen pour connaître et comprendre pourquoi il se trompe, il s'agit donc d'évaluation formative. D'autre part, il est tout à fait probable qu'une graphie incorrecte puisse tout de même provenir d'un raisonnement juste et peut également être le reflet d'une étape dans l'apprentissage d'un apprenant (Luzzati, 2010).

En somme, il paraîtrait que la didactique de l'orthographe évolue vers une pédagogie plus centrée sur une perspective actionnelle, dans laquelle l'apprenant est acteur de son apprentissage, et où la réflexion occupe un lieu important. De plus, il semblerait aussi que l'enseignement de l'orthographe emprunte une position plus sociocognitive dans laquelle la simplification orthographique de la langue française a toute sa place.

Néanmoins, former les enseignants à la didactique de l'orthographe reste un point fondamental d'autant plus qu'avec l'émergence de ces nouveaux outils d'enseignement (certains technologiques), la tâche s'intensifie et se diversifie. Il est urgent de réduire les inégalités et de donner aux élèves les mêmes chances en leur facilitant l'assimilation de concepts et en leur donnant envie de s'impliquer dans leur apprentissage. Un enseignant motivé encourage ses élèves par procuration.

Dans le point suivant nous ferons un tour d'horizon sur différentes pratiques mises en place dans les salles de classe pour enseigner et apprendre l'orthographe qui nous ont semblé intéressantes.

### **3.2.2. Exemples de quelques nouvelles pratiques pédagogiques en question**

Si la simplification de l'orthographe pourrait faciliter son enseignement/apprentissage, comme nous avons pu le voir précédemment, il est aussi primordial de mettre en place des pratiques d'enseignement plus actuelles dans les classes de primaire et de secondaires. Dans cette partie nous expliquerons donc plus précisément certaines pratiques d'enseignement qui nous ont parues les plus cohérentes, les plus innovantes et surtout les plus motivantes pour les élèves.

Pour l'institutrice de CM1 et CM2, Delphine Guichard, également auteure du blog Chavivarri, la mise en application des rectifications de 1990 annoncée en France en février 2016 n'a rien de nouveau puisqu'elle les utilise depuis toujours. En outre, elle dédie quotidiennement une partie de son enseignement à l'orthographe, à travers des activités de dictée « revisitée » comme elle l'indique dans un article de l'Observateur (Brizard, 2016). Ainsi, elle fait allusion à la dictée dite « frigo » qui consiste pour les élèves à copier quelques instants, voire quelques heures, plus tard dans leur cahier personnel une dictée qui a été préparée au préalable en groupe classe, en faisant bien attention aux différentes corrections indiquées lors de la préparation.

Elle parle également des dictées « négociées » et « affichées » : la première étant une activité à réaliser en coopération avec un camarade de classe, et la seconde s'exécute à l'aide d'un rétroprojecteur via lequel apparaît un texte de dictée lacunaire que les apprenants doivent compléter individuellement sur leur ardoise. Que ce soit dans l'enseignement du FLM ou du FLE Les enseignants, ont de plus en plus recours à ce type de dictées dite « nouvelles dictées ».

Ainsi, pour moderniser ces pratiques de nombreuses options s'offrent à nous, parmi lesquelles la Twictée (Viriot-Goeldel, Plonton, et Brissaud, 2019), qui nous semble l'une des plus innovatrices, très bien accueillie par la communauté des professionnels de l'éducation nationale de toute la francophonie mais aussi par les apprenants. Aujourd'hui, le dispositif compte plus de mille enseignants inscrits et est une association agréée et déclarée d'intérêt général par le Ministère de l'Éducation nationale français depuis 2019. Mais comment cela fonctionne ? Quels avantages et quels inconvénients présente-t-il ?

Il s'agit d'un dispositif d'apprentissage et d'enseignement collaboratif de l'orthographe, élaboré en 2013 et développé en 2015 par deux enseignants de primaire Fabien Hobart et Régis Forgione. Le mot « twictée » prend son origine, comme on peut le voir, dans la contraction du mot twitter et dictée, puisque cet instrument utilise la plateforme Twitter. Cet outil s'inspire de la dictée dite négociée. La « Twictée » est composée de 5 étapes.

-Premièrement, les enseignants participants se mettent d'accord sur les points orthographiques qu'ils souhaitent aborder. Tout cette préparation préalable se fait en collaboration et à distance à l'aide de divers moyens comme le site de l'association Twictée,<sup>28</sup> Google Docs ou encore la messagerie privée de Twitter.

---

<sup>28</sup> <https://www.twictee.org/twictee/>

-Durant la deuxième étape, les élèves réalisent individuellement une dictée, puis en groupe ils rédigent un texte sur les mêmes principes que la dictée dite négociée et les twittent à une autre classe. La classe qui produit le premier texte est appelée « classe scribe » et celle qui le reçoit pour le corriger, « classe miroir ».

-En même temps, la « classe scribe » devient elle-même « classe miroir » d'une autre classe et doit proposer une correction à la dictée reçue via des « twoutils », qui correspondent à des tweets de moins de 140 caractères dans lesquels ils doivent justifier leurs propositions. Cela peut s'apparenter à l'explication d'une règle de grammaire, conjugaison ou orthographe. La rédaction des « twoutils » est fort minutieuse et demande de la vigueur de la part des élèves. En effet, les élèves doivent faire face à plusieurs contraintes formelles, en plus du nombre de caractères utilisés : ils doivent soigner la construction et la syntaxe de la phrase et utiliser la balise adéquate à la correction proposée, c'est-à-dire qu'ils doivent, tout d'abord, bien identifier les erreurs commises. Effectivement, l'identification des erreurs par les apprenants est très importante dans ce processus car il existe des catégorisations précises de type d'erreurs, et pour chacune d'entre elles, qui sont distinguées grâce à des hashtag comme ceux-ci : #HomophoneGram (homophone grammatical), #AccordGN (accord groupe nominal) ou encore #AccordPP (accord du participe passé).

Voici deux exemples de twoutil :<sup>29</sup>

@TwicteeOfficiel

GRIMPENT s'écrit avec ENT car c'est le verbe grimper au présent, qui s'accorde avec le sujet LES PINGOUINS ET LES RENARDS, à la 3ème personne du pluriel. #AccordSV

#TwoutilChallenge

L'accord du participe passé d'un verbe composé n'est pas respecté. Exemple : mes amies sont venues ce matin. #Twoutil VENUES s'écrit avec -ES participe passé utilisé avec auxiliaire être SONT s'accorde avec le sujet MES AMIES. #Accord PP.

-Puis, à l'aide des « Twoutils » qu'ils ont reçus, les élèves (classe scribe) peuvent corriger leur dictée.

-Enfin, la dernière tâche consiste en une dictée de transfert, c'est-à-dire que les apprenants recopient la twictée corrigée ou en propose une autre avec les mêmes thèmes orthographiques que ceux proposés au départ. Cette dernière étape est intéressante dans le sens où elle permet de vérifier les acquis des élèves. On peut également proposer aux élèves plus

---

<sup>29</sup> <https://www.twictee.org/2021/03/21/twoutilchallenge-49/>

âgés de compléter une grille d'évaluation pour ainsi mettre en relief les difficultés rencontrées et surtout les progrès atteints.

Parmi les avantages retenus, le point fort de cet instrument est sans aucun doute la collaboration. En effet, ce dispositif permet, en premier lieu, la coopération entre enseignants pour la production initiale du texte qui va être proposé aux élèves et dans l'organisation des différentes tâches. Puis, il donne lieu à la collaboration entre élèves au sein d'une classe au moment de la négociation de la production de la dictée commune et au cours de l'élaboration des « twoutils ». Il permet également la collaboration entre classes à travers l'envoi de correction et dans l'échange de « twoutils ».

D'autre part, un autre avantage et non des moindres, ce dispositif permet de dédramatiser l'erreur et de ne plus la traiter comme une contrainte mais comme une base d'apprentissage. La Twictée donne lieu également à la mise en pratique des connaissances acquises préalablement en classe à travers des activités d'écriture reposant sur la communication, le raisonnement et l'explication, et ce, à travers un dispositif qui motive les apprenants, puisqu'il fait partie de leur monde : le réseau social.

Toutefois, parmi les inconvénients avancés lors des différentes recherches sur la Twictée, il a été démontré que les élèves ne comprennent pas toujours le sens des balises utilisées, qui peuvent s'avérer complexes pour certains. Ensuite, la manipulation du dispositif n'est pas toujours optimale puisque la majorité des enseignants ne suivent pas tout le processus recommandé, il a d'ailleurs été observé que la plupart n'élaborent pas de dictée de transfert.

Enfin, malgré le fait que des différences importantes ont été remarquées au niveau de l'acquisition de l'orthographe lexicale chez les élèves dits « twictants » et que les résultats attestent d'un enseignement métacognitif basé sur la réflexion des apprenants, il n'a pas été prouvé qu'ils progressent plus que les « non-twictants ». Du reste, l'orthographe grammaticale demeure la plus grande difficulté dans l'enseignement de l'orthographe, puisque ce dispositif n'apporte pas non de solution clé à cet aspect (Viriot-Goeldel, Plonton, et Brissaud, 2019).

Comme on l'a vu antérieurement, la difficulté reste l'orthographe grammaticale, car la morphologie en langue française est complexe de par, notamment, les très nombreux morphogrammes grammaticaux qui sont pour la plupart muets, c'est à dire qu'ils s'écrivent mais ne se prononcent pas. C'est pourquoi, les erreurs de type morphologique sont habituelles chez les élèves puisqu'elles relèvent d'un raisonnement métalinguistique complexe.

L'Orthodyssée des gram<sup>30</sup> une application en ligne gratuite, qui tente de répondre aux besoins des apprenants en mobilisant différentes techniques leur permettant de simplifier le processus métalinguistique. Grâce à elle, les élèves allophones de cycle 1 et 2 (primaire) apprennent et progressent en s'amusant et les professeurs ont un suivi de leur évolution.

En outre, cette application (Geoffre et Brissaud, 2019) offre la possibilité aux élèves de mobiliser plusieurs habilités :

-L'identification des classes grammaticales et de leurs fonctions ainsi que les différentes relations entre elles.

-La mise en relation des différents composants, en particulier les chaînes d'accord entre les différents mots de la phrase par le choix ou l'ajout de morphogrammes, par exemple.

Cette application propose quatre modes différents. Le premier étant celui dit « tirettes » grâce auquel l'apprenant doit construire une phrase correcte en alignant des mots déjà proposés. Dans le second, appelé « classes » l'apprenant doit relier les classes grammaticales aux mots proposés. Dans le troisième, « silhouettes », l'enfant doit replacer les mots correctement en fonction de la structure donnée. Enfin, l'activité « chaines » permet à l'élève d'identifier les chaînes d'accord d'une phrase.

Voici des reproductions des activités « silhouettes » et « tirettes », inspirées de celles du site d'Orthodysée des Gram :

*Place les mots dans les bonnes cases pour faire une phrase correcte :*

The image shows a sentence structure with three boxes at the top: "Groupe sujet", "Verbe", and "un texte". Below them is a long horizontal box containing two smaller boxes: "écrivent" and "Les adolescents".

*Crée des phrases en bougeant les tirettes :*

The image shows a sentence structure with a vertical list of names on the left and a horizontal box on the right. The names are: "Ma soeur", "Ma mère", "Mon père", "Mes frères", "Ma tante", and "Mon oncle". The horizontal box contains "Joue au tennis" and "Jouent au tennis".

<sup>30</sup> <https://www.lafamillegram.ch/#/>

Ces activités peuvent être sauvegardées permettant ainsi aux enseignants d'observer la progression des élèves, avec également l'affichage de tentatives incorrectes et la catégorie d'erreurs. Les professeurs pourront aussi créer eux-mêmes des activités en choisissant quels thèmes grammaticaux ils souhaitent aborder ainsi que les phrases intéressantes à étudier pour leurs élèves. Bien évidemment, ces activités ne servent qu'à étayer ce qui a été vu en classe et ne constituent, en aucun cas, une substitution à cet enseignement.

Cette application est également très efficace avec les enfants ayant des troubles du développement du langage écrit, sur lesquels les études démontrent des résultats probants. Il est donc logique d'espérer que cette application produise les mêmes effets sur les compétences écrites des élèves en général et en particulier sur leur processus de compréhension en lecture car hormis l'identification des mots écrits, le lecteur doit avant tout lier les différents constituants de la phrase et les interpréter. Par conséquent, l'utilisation de cette application en classe favoriserait donc d'une part, le raisonnement métalinguistique, d'autre part la compétence digitale et enfin, la consolidation de la compréhension de lecture via la négociation graphique (Geoffre et Brissaud, 2019).

Finalement, bien que ces deux dispositifs aient été créés et pensés pour des apprenants natifs en langue française, ils pourraient très bien être adaptés à l'enseignement du FLE où la dictée traditionnelle et toutes ses formes plus récentes sont très largement utilisés. Il me semble qu'à l'heure actuelle, ce type d'outils motivent les élèves étant donné qu'ils sont directement liés à leurs centres d'intérêt.

### **3.3. Orthographe : et le FLE dans tout ça ?**

Actuellement, on ne trouve que très peu de travaux s'intéressant à la didactique de l'orthographe en classe de FLE. Cela est peut-être dû au fait que le CECR axe l'enseignement des langues sur la compétence communicative, en effet, primordiale. Néanmoins, communiquer à l'écrit et maîtriser la phonétique constituent un atout considérable pour la communication, qu'il ne conviendrait pas de négliger. Alors, concrètement, que préconise le CECR pour son



enseignement et quels sont les véritables besoins et difficultés auxquelles sont confrontés les apprenants de FLE ? Ce sont les thèmes que nous aborderons dans cette partie.

### 3.3.1. Orthographe et CECR

La parution du CECR au début du 21<sup>ème</sup> siècle trouve ses origines dans le niveau seuil créé en 1975 suite au développement de l'enseignement de la langue anglaise, dans lequel la langue est définie comme étant un outil de communication. À partir de ce moment-là, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'organise alors autour de quatre compétences : la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite (Narcy-Combes, 2005).

L'objectif principal du CECR, qui recommande un enseignement depuis une perspective actionnelle, est donc de donner la possibilité aux apprenants de devenir des usagers compétents et d'atteindre une certaine autonomie linguistique. Enfin, si la langue est perçue comme un outil de communication, on attache alors moins d'importance à la valeur grammaticale et lexicale des formes linguistiques et on les enseigne en situation à travers des actes de paroles. Par ailleurs, il est peu recommandable de limiter l'apprentissage d'une langue étrangère uniquement à la connaissance de ses normes et de ses règles pour communiquer.

Néanmoins si aujourd'hui, dans l'enseignement d'une LE, l'aspect pragmatique prime sur l'aspect linguistique, ce n'est pas pour cela qu'on le laisse de côté et qu'il n'est pas considéré dans l'évaluation. En outre, dans les examens officiels de FLE, comme le DELF et le DALF, deux orthographe sont distinctement évaluées : l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. La ponctuation et la mise en page sont également prises en compte dans cette partie de l'évaluation. Voici donc ce que l'on trouve dans les grilles de notation élaborées par France éducation et basées sur le CECR (voir annexe n°2) :

	DELF A1	DELF A2	DELF B1	DELF B2	DALF C1 et C2
Orthographe lexicale	-Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle.	-Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique	-L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent	-Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible. L'orthographe est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	-L'orthographe est exacte à l'exception de lapsus occasionnels. (uniquement pour le C1)

	Peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.			Peut orthographier correctement la plupart des mots attendus à ce niveau	
Orthographe grammaticale	-Peut utiliser avec un contrôle limité des structures, des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	-Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires	-Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	-Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	-C1 et C2 : Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares (et difficiles à repérer C1 uniquement)

### 3.3.2. L'orthographe en classe de FLE : identification des difficultés et des besoins

Afin d'identifier au mieux les besoins et les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants il nous a semblé utile de réaliser une enquête auprès d'apprenants de FLE (voir annexe n°2) actuellement dans le secondaire. À travers cette enquête, nous avons cherché à vérifier certaines hypothèses et à mieux connaître l'opinion des élèves de secondaire sur l'enseignement-apprentissage de l'orthographe en classe de FLE. Nous essayerons donc de savoir si :

- tout comme pour les apprenants de FLM le rapport écrit-oral reste complexe pour les apprenants de FLE.
- ces derniers considèrent que la phonétique est utile dans l'enseignement du FLE.
- malgré les difficultés orthographiques les personnes ont tendance à surévaluer leur niveau d'orthographe (comme nous avons pu le constater notamment dans l'enquête du magazine l'Obs).<sup>31</sup>
- les apprenants de section bilingue possèdent un meilleur niveau d'orthographe ou ont tendance à considérer que leur niveau est bon voire excellent.

Nous souhaitons également démontrer à travers cette enquête que, dans le domaine de l'orthographe, la didactique du FLE devrait s'actualiser et proposer des activités plus ludiques

<sup>31</sup> Sondage Harris Interactive réalisé sur un échantillon de 1022 personnes françaises âgées de 18 ans et plus, méthode quotas (sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle et régionale) pour L'Obs/n°2676-18/02/2016 p 35

et plus proches des centres d'intérêt des élèves, autre que la dictée traditionnelle, encore largement utilisée. De même, nous pensons que l'orthographe est plus facile à mémoriser en contexte ou à l'aide notamment de supports visuels, dont la société actuelle est empreinte, sur les réseaux sociaux, dans la publicité etc.

Tout d'abord, cette enquête prend en compte les réponses de 30 adolescents âgés de 12 à 17 ans, la grande majorité (70%) est en classe de 4<sup>o</sup> de la ESO.<sup>32</sup> Parmi eux, 22 suivent un cursus bilingue et 20 étudient le français comme première langue étrangère. L'ensemble de ces apprenants est scolarisé dans un établissement espagnol. L'enquête proposée a donc été rédigée en espagnol, soit en langue maternelle des personnes sollicités, afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions et ce dès la première année d'enseignement du français (niveau A1 du CECR). D'autre part nous ne cherchons en aucun cas à évaluer la compréhension de questions en langue française sinon son orthographe.

Premièrement, en ce qui concerne l'importance d'écrire correctement dans la langue-cible (ici le français), la plupart pensent qu'effectivement il est important de bien orthographier étant donné que 26 étudiants sur trente ont répondu « oui », trois appartenant à la classe de 4<sup>o</sup> de la ESO section bilingue, français première langue, pensent que non et un seulement n'a pas d'opinion sur le sujet. On peut alors en déduire que les adolescents sont plutôt conscients que la bonne connaissance d'une langue étrangère pourrait leur offrir davantage d'opportunités. Être capable de bien l'orthographier est important notamment si dans un futur ils souhaitent poursuivre leurs études dans cette langue, étudier à l'étranger ou même lorsqu'ils se présenteront sur le marché du travail.

Sur trente étudiants interrogés, la majorité (26 personnes) est d'avis que l'orthographe en langue française est difficile, trois personnes seulement pensent qu'elle est facile et une n'a pas d'opinion. Nous pouvons donc vérifier que la langue française écrite est perçue comme une langue complexe tant par les usagers autochtones que par les usagers allochtones. Comme nous l'avons vu précédemment, les complications orthographiques auraient tendance à éloigner les apprenants étrangers de la langue de Molière, d'où notre insistance sur l'importance de sa simplification et d'un enseignement adapté.

Aussi curieux que cela puisse paraître, les élèves de FLE semblent plutôt attachés à l'activité de la dictée, puisque 22 pensent que l'activité de la dictée est utile pour apprendre l'orthographe, 2 pensent que c'est très utile et 6 que c'est un exercice peu utile, alors qu'en général les élèves rechignent devant cet exercice. Cette activité traditionnelle est encore très

---

<sup>32</sup> Enseñanza secundaria obligatoria (enseignement secondaire obligatoire)

pratiquée dans le monde francophone et l'enseignement du FLE, de plus, cela pourrait démontrer que les élèves de FLE y sont plutôt habitués. En revanche, il est vrai que nous ne savons pas de quel type de dictée il s'agit, si traditionnelle ou « nouvelles dictées ».

19 élèves sur 30, opinent que la phonétique est utile pour mieux écrire en langue française. 5 pensent que non et 6 ne savent pas. La grande majorité (93,3%) affirment qu'en français, il y a beaucoup de différence entre l'écrit et l'oral. Ces réponses pourraient refléter le fait que les apprenants ont bien conscience que l'orthographe française est phonétique même si, dans de nombreux cas, il y a un écart fort important entre la graphie et l'oral, ce qui explique qu'il la trouve complexe.

À la question «¿Cómo escribiría esta palabra: /boku/? »<sup>33</sup> la plupart l'orthographient correctement seulement deux apprenants se trompent en dépit du fait que dans les copies de production écrite, grand nombre d'étudiants ne savent pas orthographier ce mot à la graphie surprenante, et ce du niveau A1 à C1 inclus. Cela est d'ailleurs peut être dû au fait, qu'ici, le mot est isolé, les élèves ont eu plus de temps pour y réfléchir.

Pour l'homophone /veR/ la plupart a également indiqué la bonne réponse (86,7%), contre 6,6% qui pense qu'aucune proposition n'est correcte et 10% qui ont choisi la graphie « vers » pour « ver », ce qui en soit, dans l'ensemble, sont de bons résultats.

Dans ce cas, les résultats sont donc également favorables, et nous pensons que l'image d'illustration et les différentes propositions laissées au choix des apprenants ont pu faciliter et influencer leurs réponses. De plus, nous estimons que l'utilisation d'images dans l'enseignement-apprentissage de l'orthographe peut constituer un bon support.

Quant à la question «¿Cree que se podría enseñar la ortografía de manera más lúdica?»<sup>34</sup> 86,7% des personnes interrogées répondent «oui», ce qui vient appuyer notre opinion sur le fait que la didactique de l'orthographe devrait être plus adaptée aux préférences des apprenants. Nous pouvons donc conclure que les apprenants eux-mêmes sont d'avis que la didactique du FLE pourrait être moins ennuyeuse et plus variée.

Quand il leur est demandé de préciser quels types d'activités, 70% fait référence à l'apprentissage de l'orthographe à travers les jeux, parmi lesquels 46,6% n'en précise pas la nature (sauf une personne qui nomme le pendu), et 23,3% des personnes interrogées évoquent des jeux via des applications numériques telles que Génialy, Kahoot ou Quizizz. 10% pensent d'ailleurs que les vidéos et séries avec des sous-titres peuvent être utiles dans l'apprentissage de l'orthographe, ce qui démontre que les supports numériques et vidéos sont d'un grand intérêt

---

<sup>33</sup> Comment écririez-vous ce mot : /boku/ ?

<sup>34</sup> Croyez-vous que l'orthographe pourrait être enseignée de façon plus ludique ?

pour les adolescents de notre époque. D'autre part, les activités ludiques sont aussi très populaires parmi ce public étant donné qu'elles leur permettent d'apprendre sans s'en rendre compte et favorisent les interactions entre pairs.

Parmi les activités retenues par les personnes soumises à cette enquête, on retrouve des activités d'écriture créative comme les calligrammes, la poésie et les jeux de mots, ce qui nous permet de penser que la créativité occupe également une place non négligeable dans l'enseignement-apprentissage.

Enfin, seulement une personne sur trente pense que l'orthographe ne peut être enseignée de manière plus ludique, et quatre autres personnes n'ont pas avancé d'idées.

Par rapport à leur niveau d'orthographe en FLE, bien que la majorité ait affirmé qu'ils trouvent l'orthographe française difficile, la plupart (43,3%) jugent que leur niveau est très bon, 40% qu'il est bon et 16,6% qu'il est excellent. Aucun ne pense que son niveau est assez bon ou moins. Pourtant, si on se fie aux productions écrites des élèves, quand elles ne sont pas faites à l'aide du correcteur de Word, il est très habituel de retrouver des fautes d'orthographe lexicale ou grammaticale. D'autre part, les productions dans lesquelles il est possible de ne retrouver aucune erreur sont plutôt celles des niveaux C1 et C2 du CECR.

En outre, il aurait été intéressant de confronter ces réponses aux copies de production écrites des mêmes élèves, ce qui n'a pas pu être possible puisqu'il s'agissait d'une enquête anonyme. On peut tout de même savoir que parmi les personnes qui pensent avoir un niveau excellent d'orthographe, seulement une appartient à une section bilingue et est en fin de secondaire puisqu'elle est en classe de 2<sup>ndo</sup> de Bachillerato.<sup>35</sup>

### **3.3.3. Enseigner l'orthographe de façon plus actionnelle : vers des activités plus ludiques et créatives en classe de FLE**

De nos jours, il existe encore trop peu d'écrits sur la didactique de l'orthographe en classe de FLE. D'autre part, bien des fois, le côté pragmatique est mis à profit au détriment du côté linguistique. En effet, en cours, on a parfois tendance à privilégier les activités de production orale en tirant profit des heures d'enseignement présentiel, et ce à juste titre, car il est bien sûr primordial de communiquer.

---

<sup>35</sup> Terminale pour l'enseignement français.

Cependant, la majorité des activités faisant appel à la communication se font normalement à l'oral. Le risque est donc que l'écrit perde de l'importance et soit relayé au second plan dans des activités d'exercices types -bien souvent ennuyeuses- ou de devoirs à faire à la maison. Pourtant, on l'a vu, dans notre société, il est aussi important de savoir bien s'exprimer à l'écrit, et pour cela il est indispensable de bien orthographier.

C'est pourquoi, il est évident que la didactique de l'orthographe en classe de FLE, mais aussi en général, devrait être modernisée et ne pas se résumer à des dictées. Elle devrait par ailleurs s'appuyer sur un enseignement-apprentissage par tâches comme pour les autres types d'activités, souvent plutôt utilisé, là encore pour celles de production orale.

Prônée par le CECR, l'approche actionnelle ou apprentissage par tâches s'impose dans l'enseignement des langues dès les années 90. Elle s'appuie sur l'approche communicative et donc sur les travaux de la Commission Européenne. Apparue dans les années 80, le courant méthodologique communicatif se développe, en se basant notamment sur les travaux de Noam Chomsky, linguistique et philosophe américain (Narcy-Combes, 2005).

Selon lui, l'être humain est naturellement et biologiquement programmé pour acquérir un langage de la même façon qu'il apprend à marcher. Il a donc la capacité de découvrir par lui-même les normes et les règles qui régissent le fonctionnement d'une langue. C'est pourquoi, Chomsky pense qu'il existerait une grammaire universelle et innée commune à toutes les langues (Narcy-Combes, 2005). Par conséquent, nous comprenons que l'acquisition des règles d'une langue peut et doit se faire de façon inductive et non déductive, et devrait favoriser la réflexion de la part des élèves.

Quant à l'approche actionnelle, elle met l'apprenant au cœur de son apprentissage, collaborant à développer sa prise de décision et son autonomie. L'enseignement-apprentissage a enfin un sens pour l'élève puisque toutes les activités mènent à un objectif et à la tâche finale (Narcy-Combes, 2005). Elle favorise également la coopération entre pairs mais aussi avec l'enseignant. En effet, ce dernier n'incarne plus le savoir absolu, ni même une figure paternaliste, mais devient un guide qui accompagne les apprenants dans le processus d'apprentissage (Narcy-Combes, 2005). Par conséquent, cette approche correspond à notre vision de l'enseignement, tel qu'il devrait être en classe de FLE.

La bête noire de l'enseignement du FLE reste la production écrite, et plus concrètement, comme nous l'avons déjà souligné, l'orthographe. Nous pensons donc qu'appliquer et enseigner la nouvelle orthographe basée sur les rectifications de 1990 en classe de FLE, serait favorable aux apprenants et contribuerait à faciliter leur apprentissage. D'autre part,

il nous semble que la compréhension des normes ainsi que le raisonnement par les élèves pour l'application de celles-ci, font partie intégrante de l'apprentissage et doivent être mis en avant notamment à travers une approche inductive. Enfin, le travail en coopération entre pairs mais aussi avec l'enseignant favorisera la motivation et permettra aux apprenants de prendre confiance en eux. Par ailleurs, il nous semble que le travail de négociation entre élèves est extrêmement intéressant dans l'activité de la dictée.

En outre, des outils facilitant la mémorisation des normes et la réflexion sur l'orthographe devraient être mis à disposition des élèves les rendant ainsi acteurs et autonomes dans leur processus d'apprentissage. Les apprenants pourraient disposer de petits carnets dans lesquels ils classeraient leurs fautes et les analyseraient. Ce travail, pourrait se faire également en coopération, soit en binôme soit en classe entière. On pourrait donc imaginer des catégories par type de fautes par exemple, celles concernant les homonymes, ou les mots avec double consonnes, celles à l'origine d'une confusion avec la langue maternelle ou d'autres langues étrangères que la langue cible, etc.

Les supports visuels pourraient également être favorisés afin d'aider à la mémorisation des différentes règles orthographiques. Nous pensons particulièrement à la technique de la mnémographie (ou méthode visuosémantique) notamment utilisée par Sandrine Campese dans ses ouvrages.<sup>36</sup> Cette auteure propose aux usagers de langue française des dessins pour éviter de faire des fautes d'orthographe. Pour cela elle illustre la difficulté orthographique du mot, en général une lettre, en lui donnant du sens afin que celle-ci soit mémorisable et compréhensible.

Ensuite, les documents authentiques ont bien sûr leur place dans l'enseignement de l'orthographe et peuvent servir d'inspiration dans de nombreuses activités d'écriture créative, par exemple. D'autre part, les apprenants retiendront davantage de concepts dans des productions qu'ils ont eux-mêmes élaborées. C'est pourquoi, nous croyons profondément que concevoir des activités créatives dans lesquelles les élèves auront envie de s'impliquer pleinement, en constitue la clé.

De surcroît, l'élaboration de blog ou la publication sur divers réseaux sociaux tels que Instagram (pour les images) ou Twitter, des activités réalisées en classe pourraient permettre, tout d'abord, de travailler en coopération avec d'autres classes et établissements, et ensuite, contribuerait à développer la compétence digitale qui entre dans le curriculum éducatif actuel pour les élèves de secondaire.

---

<sup>36</sup> CAMPESE S., *250 dessins pour ne plus faire de fautes*, Les éditions de l'opportun, 2018.

En définitive, ce n'est pas parce l'orthographe constitue un domaine difficile à enseigner et apprendre qu'il faut la mettre de côté. Au contraire, l'idéal serait de la pratiquer le plus souvent possible, à travers des activités ludiques mais aussi de création comme l'écriture créative, où via des applications numériques dont les adolescents sont si friands. De plus, il est prouvé que la répétition de concepts aiderait à leur assimilation. Enfin, fournir des outils adaptés aux besoins des apprenants afin de les aider dans leur démarche de réflexion et mémorisation nous semble primordial dans l'acquisition de l'orthographe en classe de FLE.

#### **4. Proposition didactique : *Le monde est à nous.*<sup>37</sup> Un blog d'orthographe dans le cadre de la pédagogie par projets.**

Dans cette dernière partie, nous vous présenterons une proposition didactique détaillée d'un projet mis en place pour aborder l'orthographe et la phonétique en classe de FLE et dont certaines activités ont pu être expérimentées durant le stage pratique inclus dans le master de secondaire de cette année.

##### **4.1. Justification**

Bien souvent, en début d'année scolaire, il est nécessaire de revoir certains concepts sensés avoir été acquis les années antérieures. Pour rafraîchir la mémoire des apprenants, les premières semaines sont, en général, dédiées à la révision de ceux-ci. Ensuite, il faut, bien évidemment, continuer avec la programmation liée au niveau de langue à atteindre durant l'année, même si les connaissances préalables ne sont pas totalement assimilées par tous. Au fil du temps, les doutes s'accumulent chez les élèves, et parfois certains terminent leur scolarité sans les avoir résolus. C'est pourquoi, il nous semble intéressant et important, de continuer à travailler certains concepts tout au long de l'année, cela peut être fait en parallèle avec d'autres objectifs prônés par le curriculum de l'éducation nationale.

Par ailleurs, nous avons constaté que le niveau de production écrite des apprenants, même au niveau B2, reste très peu élevé et nous souhaitons remédier à cela. Une mauvaise orthographe

---

<sup>37</sup> <https://le-monde-est-a-nous6.webnode.es/>



est souvent due au fait que les apprenants méconnaissent la langue et la phonétique, et peut entraîner des lacunes, qui dans un futur pourraient constituer un frein au niveau académique ou professionnel, augmentant parfois la ségrégation sociale, et les inégalités entre jeunes. De plus, il est évident qu'il est primordial de travailler le rapport écrit-oral en classe de FLE, qui est l'une des difficultés les plus importantes que présente la langue française. En effet, bien souvent l'apprentissage de la phonétique et de l'orthographe sont relayés au second plan surtout dans les niveaux plus élevés comme le niveau B1 ou B2. D'autre part, nous pensons que la façon d'enseigner ceux-ci, est trop souvent basée sur des exercices systématiques ou des dictées traditionnelles durant lesquels les élèves sont plus passifs qu'actifs. De fait, ce genre d'activités laissent trop peu de place à l'action, à la réflexion et à la créativité chez les apprenants.

Par conséquent, nous proposerons un projet qui s'appuiera sur des activités permettant de travailler tant l'orthographe que la phonétique, depuis l'approche actionnelle et de façon créative, et qui s'étendra tout au long de l'année scolaire. De plus, nous sommes convaincus que la répétition régulière dans le temps des activités du projet facilitera l'acquisition des concepts. Celles-ci se réaliseront donc en parallèle de la programmation recommandée par le curriculum éducatif de Castille-Leon et par le CECR. Ces activités devront, sur la durée, donner lieu à plus d'égalité entre élèves au niveau linguistique notamment dans le rapport écrit-oral, et contribuer à réduire peu à peu la ségrégation linguistique dans les classes.

Enfin, dans cette unité didactique nous présenterons la mise en route du projet, avec son blog « le monde est à nous », par lequel seront diffusées les activités afin de favoriser la coopération entre classes et niveaux.

## **4.2. Contexte**

Les activités proposées se baseront sur les objectifs convenus pour le niveau B2, ce qui correspondrait à une classe de segundo de bachillerato, français première langue. Cela dit, elles pourront être adaptées afin d'être réalisées par un niveau inférieur à partir du niveau A2.2, permettant ainsi le travail en collaboration entre différentes classes et différents niveaux.

### 4.3. Objectifs

Pour ce projet nous nous appuyerons sur les différents objectifs préconisés par le Real Decreto 1105/2014 du 26 décembre<sup>38</sup>, et qui contribueront à développer chez les élèves les capacités qui leur permettront de :

- b) Consolider une maturité personnelle et sociale leur permettant d’agir de façon responsable et autonome et de développer leur esprit critique. Prévoir et résoudre pacifiquement les conflits personnels, familiaux et sociaux.
- d) Consolider les habitudes de lecture, étude et discipline, comme conditions nécessaires afin de tirer profit efficacement de l'apprentissage, et comme moyen de développement personnel.
- l) Développer la sensibilité artistique et littéraire, ainsi que leur critère esthétique, comme les sources de formation et d'enrichissement culturel.
- f) S’exprimer avec fluidité et correction dans une ou plus d’une langue étrangère.

### 4.4. Méthodologie

Pour l’ensemble de ce projet les activités proposées se baseront sur le courant méthodologique communicatif-actionnel qui trouve ses origines dans les travaux du linguiste Noam Chomsky et sur l’approche pédagogique par tâches, recommandée par le CECR.

L’enseignement sur projet, apparue au début du 20<sup>ème</sup> et initié par Williams Heart Kilpatrick,<sup>39</sup> tout comme l’approche actionnelle, permet un déroulement et une planification plutôt flexible et changeante selon les besoins, le rythme et les intérêts des apprenants. Chaque classe peut, par ailleurs, adapter le projet à ses caractéristiques, à son niveau ou cycle, et ce, en favorisant toujours l’autonomie des apprenants. De même, lors de l’élaboration de la programmation du projet, l’enseignant prendra en compte les contenus et les critères apparaissant dans le curriculum scolaire, et dans le projet pédagogique du centre éducatif et s’appuiera sur les compétences générales et spécifiques favorables au bon développement du processus

---

<sup>38</sup> <https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/estudiantes/bachillerato/informacion-general/objetivos.html> (traduits de l’espagnol au français).

<sup>39</sup> López de Sosoaga López de Robles, Alfredo, & Ugalde Gorostiza, Ana Isabel, & Rodríguez Miñambres, Paloma, & Rico Martínez, Arantza (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1),395-413, [fecha de Consulta 1 de junio de 2021]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005022>

d'apprentissage des élèves.

Durant cette UD nous incorporerons des activités didactiques à travers les TICS, devenues essentielles en classe de langues, étant donné qu'elles font partie intégrante du quotidien des adolescents d'aujourd'hui. Nous chercherons, par ailleurs, à nous rapprocher des centres d'intérêt des apprenants via des thèmes et activités suscitant leur curiosité et réveillant leur motivation. Pour cela, nous pourrions utiliser des activités interactives créées grâce aux applications comme Kahoot, Learningapps, ou des supports pédagogisés divers et variés, créés avec Canva ou autres. En outre, les supports actuels sont plus attrayants pour eux et peuvent contribuer à accroître leur motivation et donc leur participation, en plus de développer la compétence digitale qui entre dans le curriculum scolaire.

De plus, les supports visuels occuperont, dans ce projet, une place très importante, notamment avec la technique de la mnémographie (ou méthode visuosémantique), par laquelle les élèves réaliseront des dessins ou rébus leur permettant de mémoriser l'orthographe de mots. Il sera également possible d'utiliser des capsule-vidéos pour enseigner certains concepts, notamment pour la phonétique, domaine difficilement abordable en classe actuellement à cause de la crise sanitaire. On soulignera, d'ailleurs, l'importance de travailler avec les élèves l'alphabet phonétique, il est fondamental que les apprenants le connaissent, cela peut notamment les aider lors d'activités où l'on travaille le rapport oral/écrit.

La plupart des activités se feront à travers le travail en groupe ce qui permettra de renforcer la cohésion du groupe-classe et favorisera l'interaction et la coopération entre pairs et avec le professeur. Ils se sentiront alors plus motivés grâce en particulier à l'augmentation de la confiance en soi générée par ce type de modalité.

En outre, un blog regroupant les différentes tâches réalisées par les élèves sera créé. Les publier sur ce type de support facilitera la collaboration entre différents groupes mais aussi permettra de valoriser les activités des apprenants, car de cette manière, ils verront que leur travail est pris en compte et est utile.

Concernant les activités de gamification, elles seront utiles pour encourager les élèves à participer et favoriseront également la collaboration entre eux. De cette façon, ils apprendront presque sans s'en rendre compte, et cela changera des activités traditionnelles.

Quant à l'approche théorique, et à l'acquisition des normes linguistiques, elle se fera d'un point de vue inductif. Les apprenants les déduiront par eux-mêmes à partir d'un corpus d'exemples tirés d'un document authentique ou d'un support pédagogisé, fourni précédemment. Généralement dans l'enseignement, les notions théoriques ont tendance à être abordées d'un point

de vue déductif, surtout pour tout ce qui est linguistique.

Néanmoins, l'approche inductive, contrairement à la déductive, permet d'aller de l'individuel au général concernant les règles grammaticales, par exemple. De cette manière, les apprenants participent davantage dans la réflexion et la compréhension de la langue cible au fur et à mesure qu'ils en déduisent les différentes normes étudiées.

D'autre part, cette approche leur servira également à corriger de possibles erreurs et permettra à l'enseignant d'observer comment les apprenants abordent la langue-cible, à travers des explications qu'eux-mêmes ont découvert. Cela sera aussi utile pour rendre les apprenants responsables de leur apprentissage et qu'ils soient véritablement actifs grâce à leur complète implication dans celui-ci. Enfin, le fait qu'ils participent activement dans tout ce processus, leur assurera une meilleure compréhension et acquisition.

#### **4.5. Organisation des sessions**

L'utilisation de la langue cible se fera en contexte réel et sera utilisée sur toute la durée des sessions. D'autre part, afin que les apprenants puissent se situer au centre de leur apprentissage et en soient complètement acteurs, nous leur fournirons des outils linguistiques nécessaires pour qu'ils puissent s'exprimer en langue cible, et des supports adaptés comme des cartes conceptuelles, lexique imagé, etc.

Nous avons tout à fait conscience que le temps dédié à l'enseignement du français, langue étrangère est limité étant donné que pour le niveau choisi nous ne disposons que de 3h par semaine, ce qui est très peu. C'est pourquoi, nous avons pensé dédier une heure par semaine (soit une session entière par semaine) à ce projet en parallèle avec la programmation annuelle correspondante au niveau B2 prévue pour ce groupe.

Chaque session s'ouvrira sur une activité de routine ou échauffement, afin de susciter l'intérêt des élèves et de faire appel à leur motivation. Durant cette activité le thème et les objectifs abordés seront identifiés à travers les différentes hypothèses des apprenants et introduits par un support visuel ou autre, comme une vidéo, par exemple. Cette activité sera suivie de d'activités de renforcement et/ou d'application. On terminera chaque session par une activité dite de « relaxation », permettant aux apprenants de se détendre un peu tout en apprenant.

Dans le temps, certaines des activités pourront être réalisées comme des activités de routine ou de relaxation en début ou fin de session, même lors de sessions non dédiées au projet « orthographe » et être mises en relation avec les objectifs de la programmation générale pour le B2.

Les sessions dédiées au projet se réaliseront donc en parallèle de celles prévues pour la programmation pour 2º de Bachillerato.

#### **4.6. Documents de référence : Loi en vigueur/ normes officielles**

L'élaboration de ce projet s'appuiera sur le référentiel et les lois suivantes :

- Le CECR<sup>40</sup>

- La Loi organique espagnole d'éducation 2/2006, du 3 mai, (BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006).<sup>41</sup>

-La Loi organique espagnole 8/2013, du 9 décembre, pour l'amélioration de la qualité éducative<sup>42</sup> (BOE nº295, 10 décembre 2013), (En attendant la LOMLOE).<sup>43</sup>

-Real Décret 1105/2014, du 26 décembre, qui correspond au curriculum basique de l'Éducation Secondaire Obligatoire, et dans lequel nous avons relevé les objectifs généraux.

-Orden ECD/65/2015, du 21 janvier, (B.O.E. 29 janvier), qui présente les relations entre les contenus, les compétences et les critères d'évaluation.

- ORDEN EDU/363/2015, du 4 mai, par laquelle s'établit le curriculum pour le Bachillerato en Castille-Léon.

- BOCYL nº86, du 8 mai 2015 et la ORDEN EDU/363/2015 Castilla y León :<sup>44</sup> qui présente les contenus et critères d'évaluation pour le Bachillerato et permet de se procurer tous les documents à remplir tel que le suivi de notes et des différentes évaluations, selon le curriculum et contrôle l'implantation, l'évaluation et le développement selon les critères pour le Bachillerato dans la communauté autonome de Castille-Leon.

---

<sup>40</sup> <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

<sup>41</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 04 de mayo de 2006).

<sup>42</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)

<sup>43</sup> Ley Orgánica de Modificación de la LOE/Loi Organique de Modification de la LOE

<sup>44</sup> Boletín oficial de Castilla y León <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-363-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

## **4.7. Éléments transversaux et compétences-clés**

Lors d'un apprentissage/enseignement transversal, différentes méthodes sont mises en œuvre comme l'évaluation formative, la pédagogie au projet, l'interdisciplinarité, et l'approche par compétences plutôt que par connaissances. En classe de langues, elle se travaille en général à travers quatre blocs : la compréhension orale et écrite, et l'expression orale et écrite. Pour cela, ces derniers s'appuient eux-mêmes sur différents éléments comme la communication audiovisuelle, les Technologies de l'Information et de la Communication (TICS), la responsabilité et l'esprit d'entreprise et l'éducation civique. La transversalité fait donc appel à plusieurs compétences, voici celles auxquelles nous ferons appel pour ce projet :

- Les compétences de communication qui incitent les élèves à communiquer dans la langue cible en respectant différentes contraintes.
- Les compétences intellectuelles qui permettent aux apprenants de développer leur esprit critique et faire preuve de créativité et imagination, d'autonomie.
- Les compétences méthodologiques qui stimulent et/ou initient les apprenants aux stratégies d'apprentissage lors, par exemple, d'activités de compréhension de lecture, d'expression orale et écrite.
- La communication audiovisuelle qui garantit l'utilisation de nouvelles technologies via des applications (TICS).
- Les compétences liées à l'attitude et au comportement qui incitent, par exemple, les élèves à prendre la parole à bon escient, à respecter leur tour de parole et les différents points de vue.

## **4.8. Modalités de travail**

Le travail individuel et le travail en groupe seront les deux modalités de travail prises en compte tout au long de ce projet.

En effet, le travail individuel permettra à l'apprenant, une certaine réflexion sur les stratégies d'apprentissage. On privilégiera, bien évidemment, la production écrite à travers l'élaboration de tâches ainsi que la compréhension écrite à travers des activités de lecture individuelles, par exemple. L'autoévaluation occupera également une place importante dans le processus d'apprentissage.

Quant au travail en groupe, il renforcera la cohésion entre élèves et favorisera leur coopération. Il donnera lieu à de véritables échanges entre pairs, et augmentera la motivation des apprenants. De plus, il diminuera le stress et la peur de s'exprimer en public très commun chez un public d'adolescents. Enfin, cela permettra aux élèves les plus en difficulté de se sentir revalorisés au sein d'un groupe. Par ailleurs, il conviendrait d'établir des rôles précis pour certains des membres du groupe garantissant ainsi la juste répartition des tâches ainsi que la participation de chacun.

#### **4.9. Rôle du professeur**

Dans l'approche actionnelle, le rôle du professeur est celui d'accompagnateur, il perd alors le statut traditionnel de l'unique détenteur des savoirs. En effet, tel un coordinateur, il garantira une bonne dynamique de classe permettant la cohésion entre les différents groupes d'élèves, et au sein de la classe en général.

De plus, il assurera la bonne organisation des séances, en élaborant des programmations cohérentes et adaptées au public visé, puis en introduisant les différentes tâches et activités à réaliser. Le professeur aura également un rôle d'animateur en motivant les apprenants et en les conseillant.

Il devra aussi, bien sûr, contrôler le travail des élèves, et s'assurer que ceux-ci se centrent bien sur les tâches à élaborer. Il leur apportera, les informations nécessaires à la réalisation des tâches, ou leur indiquera les outils leur permettant d'y accéder. Autre fonction et non des moindres, le professeur endossera le rôle d'agent évaluateur de tout le processus d'apprentissage-acquisition des apprenants.

#### **4.10. Ressources matérielles, humaines et spatiales**

Dans l'idéal et afin de mener à bien les activités proposées, le matériel mis à disposition de l'enseignant et des apprenants devrait être celui-ci :

-Tout d'abord, un tableau blanc digital, doté d'un recto projecteur, permettra de motiver les élèves via la réalisation d'activités interactives diverses et variées. En effet, les adolescents de cet âge sont plutôt habitués à utiliser les nouvelles technologies que ce soit en dehors du

temps scolaire ou en classe. Ce type d'activités les motivent particulièrement et leur permet, par la même occasion de travailler la compétence digitale, qui, on le rappelle, apparait dans le curriculum.

- Ensuite, il est recommandé de fournir aux élèves des dictionnaires, afin de favoriser leur autonomie. On privilégiera la neuvième édition du dictionnaire de l'Académie française (toujours en cours d'élaboration) puisqu'elle s'appuie sur l'usage de la langue et prend en compte les rectifications orthographiques de 1990. Les apprenants pourront également consulter la version numérique : <https://academie.atilf.fr/9/>

-Des ardoises individuelles, pour les activités d'écriture ou jeux peuvent aussi constituer un bon support.

-Pour finir, l'utilisation des dispositifs mobiles personnels, tels que le téléphone portable ou la tablette, seront autorisés ponctuellement, afin de réaliser certaines des activités interactives proposées via des applications comme, par exemple, learningapps ou Kahoot ou de se connecter au blog de la classe : <https://le-monde-est-a-nous6.webnode.es/>. Lorsque cela sera possible et nécessaire, les élèves pourront également utiliser les ordinateurs de la salle informatique.

En ce qui concerne les ressources humaines, nous envisagerons l'organisation autour d'une classe de 25 élèves environ, étant donné qu'actuellement dû à la situation de la COVID-19, il s'agit du nombre d'élèves maximum préconisé par classe. Les activités présentées pourront être réalisées par des élèves du niveau B1 à B2 du CECR, ce qui correspond en général dans l'enseignement secondaires à des apprenants d'entre 15 ans et 17 ans. Nous tenterons également de prendre en compte la diversité du public et de proposer des tâches axées sur une pédagogie inclusive et respectueuse des rythmes et besoins de chacun.

L'enseignant fera en sorte d'organiser au mieux les sessions et sera capable de s'adapter à son public. Il encouragera et dirigera le groupe d'apprenants à sa charge, en les incitant à prendre des initiatives et des décisions, leur permettant ainsi de participer activement dans leur processus d'apprentissage. Il facilitera la communication au sein du groupe, entre pairs mais également les échanges élève-professeur, et cherchera à s'appuyer sur les besoins et intérêts des apprenants, tout en les initiant à des stratégies leur permettant d'apprendre à apprendre<sup>45</sup> et de raisonner par eux-mêmes.

---

<sup>45</sup> Delors, J. (1996.): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 95-109



Par ailleurs, les apprenants pourront à tout moment solliciter son aide, bien qu'on recherche à développer l'autonomie et la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage.

Quant aux ressources spatiales, la salle de classe comptera environ 25 chaises et tables, individuelles et pouvant être déplacées et réparties selon les activités proposées, permettant aux apprenants de travailler en groupe de deux, de trois ou de quatre ou cinq. On laissera un espace suffisant entre elles, pour la libre circulation de chacun et du professeur, respectant ainsi la distance de sécurité recommandée durant la pandémie de COVID-19. L'enseignant disposera d'un bureau individuel, doté d'un ordinateur avec connexion à Internet et relié au projecteur et tableau digital, depuis lequel il pourra alors coordonner les activités. Il aura une vue d'ensemble sur le groupe mais pourra également circuler dans la salle de classe.

Les apprenants auront également accès à la médiathèque où ils pourront trouver des dictionnaires unilingues et bilingues et tous types de documents en langue française (DVD, magazines, journaux, romans, romans en lecture facile...). Une lecture habituelle de supports variés en langue française contribuera à accroître l'intérêt pour la langue et la culture ainsi qu'à renforcer leur rapport avec l'écrit.

## **4.11. Évaluation**

Celle-ci comprendra trois types d'évaluations différentes : l'autoévaluation, la co-évaluation et l'hétéroévaluation et se basera sur l'approche actionnelle par tâches, c'est-à-dire que les élèves seront au centre de leur apprentissage, et seront acteurs donc de ce processus. Elle sera toujours continue et sera fondée sur une dynamique formative. On évaluera toujours la réalisation de progrès et les critères d'évaluation seront adaptés aux objectifs fixés.

Tout d'abord, l'autoévaluation, comme son nom l'indique, se fera de façon individuelle et donnera lieu à une réflexion de l'apprenant sur son propre travail. Grâce à elle, il pourra mieux visualiser ses progrès, et lors d'activités autonomes, il pourra appliquer les différents concepts acquis préalablement. D'autre part, cela permettra également à l'enseignant de mieux repérer les erreurs de chacun et d'en déduire leurs origines afin de réajuster certains objectifs ou de revenir sur quelques points demeurés incompris. Il pourra aussi mesurer l'évolution de chaque élève en comparant notamment plusieurs tâches réalisées à différents moments de

l'année scolaire.

Ensuite, lors de travaux en groupe, la co-évaluation sera mise en avant. Encore une fois, cela favorisera la coopération entre apprenants et la réflexion. Il s'agit d'évaluation formative puisque les élèves devront argumenter ou justifier leurs décisions et expliquer, lorsque c'est possible, l'origine des différentes erreurs. Ce type d'évaluation contribuera à réduire le stress auquel sont parfois soumis les élèves, notamment lors d'évaluation de la part du professeur.

Enfin, en ce qui concerne l'hétéroévaluation, elle se fera par le professeur de façon continue et à travers les diverses activités proposées aux apprenants tout au long de l'unité didactique. Elle permettra d'une part, une évaluation globale sur plusieurs sessions et non unique à partir d'un examen final -qui généralement accroît la démotivation et l'anxiété chez les élèves- et d'autre part, elle favorisera l'évaluation de la participation des apprenants dans les activités proposées. L'enseignant pourra, par ailleurs, mieux observer l'implication de chacun et sa progression tout au long du processus d'apprentissage et pas seulement à un moment précis de celui-ci.

En définitive, l'erreur n'est pas vue comme un élément négatif du processus d'apprentissage mais comme un élément indiquant au professeur la progression des apprenants. Elle permet de comprendre la logique de chacun, on évaluera donc pour valoriser les difficultés, pour proposer des améliorations et non pas pour sanctionner.

Le déroulement de l'unité didactique sera également évalué ainsi que le travail du professeur. Ces évaluations pourront donner lieu à de possibles changements dans l'organisation de l'unité didactique afin de s'adapter aux besoins réels des apprenants observés au fur et à mesure de son développement.

## **4.12. Enseignement et diversité**

Il conviendra de prendre en compte les difficultés et besoins de chaque apprenant. En effet, chaque individu est différent et possède de capacités diverses et variées. Cette singularité de chacun donne lieu à des intérêts, des motivations hétéroclites ainsi qu'à un large éventail de stratégies d'apprentissage. D'autre part, il faudra également prendre en compte les possibles apprenants nécessitant des mesures spécifiques d'éducation.

C'est pourquoi, nous nous appuierons, si besoin, sur de multiples méthodologies pouvant permettre le renforcement ou l'élargissement de concepts à travers des activités et

supports variés et alternatifs.

### 4.13. Cadre général de l'unité didactique du projet

Rappel : Cette unité didactique a pour but d'implanter la mise en route du projet « orthographe, le monde est à nous », qui se déroulera tout au long de l'année scolaire et pourra se réaliser en collaboration avec d'autres classes/niveaux. Elle se fera donc en parallèle avec la programmation annuelle et habituelle correspondant au niveau B2 en cours de FLE et n'occupera qu'une séance environ d'une heure par semaine. La publication des activités sur le blog facilitera les échanges entre classes.

<b>Étape :</b>	Premier trimestre	
<b>Niveau :</b>	2 <sup>do</sup> de Bachillerato – niveau B2	
<b>Année scolaire :</b>	2020-2021	
<b>Temps :</b>	55 min x 8 sessions	
<b>Objectifs généraux<sup>46</sup></b>	<b>Contenus<sup>47</sup></b>	<b>Activités</b>
b) Développer et consolider des habitudes de discipline, étude et travail individuel et en équipe comme condition nécessaire pour une réalisation efficace des tâches de l'apprentissage et comme moyen de développement personnel.	Bloc 1 : CO -Stratégies de compréhension : mobilisation d'information préalable sur un type de tâche ou thème. Identification du type textuel, en adaptant la compréhension à celui-ci. -Formulation d'hypothèses sur le contenu ou le contexte.	Act 1 : routine Act 2 : l'écriture simplifiée, phonétisée et argot.
g) Développer l'esprit d'entreprise et la confiance en soi, la participation, le sens critique, l'initiative personnelle et la capacité pour apprendre à apprendre, planifier, prendre des décisions et assumer des responsabilités.	Bloc 2 : PO -Concevoir un message avec clarté, distinguant son idée ou ses idées principales et leur structure basique.	Act 3 : la boîte à mots Act 4 : message top secret Act 5 : déchiffrer et élaborer des rébus
i) Comprendre et s'exprimer dans une ou plus langue étrangère de manière appropriée.	Bloc 3 : CE -Patrons graphiques et conventions orthographiques -Lexique basique des matières de la modalité de Bachillerato suivies ou lexique d'argot juvénile, par exemple. Bloc 4 : PE -Patrons graphiques et conventions	Act 6 : la boîte à sons Act 7 : CO homophones vidéo Act 8 :

<sup>46</sup> Traduits du castillan au français

<sup>47</sup> Traduits du castillan au français

<p>l) Apprécier la création artistique et comprendre le langage des différentes manifestations artistiques en utilisant divers moyens d'expression et de représentation.</p>	<p>orthographiques de l'écriture associée aux technologies de l'information et communication et l'usage adéquat de celles-ci.</p> <p>-Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.). Réajuster la tâche (entreprendre une version plus modeste de la tâche) ou le message (faire des concessions sur ce qu'on voudrait vraiment exprimer), après avoir évalué les difficultés et ressources disponibles.</p>	<p>homophones Act 9 : décodage rébus Act 10 : virelangues vidéo Act 11 : homographes Act 12 : la boite à mots Act 13 : CO accents Act 14 : virelangues Act 15 : test ortho Kahoot Act 16 : CO vidéo orthogaffe</p>
<b>Critères d'évaluation<sup>48</sup></b>		
<p>Bloc 1 CO :</p> <p>-Identifier les idées principales, fil conducteur ou trame, information détaillée et implications générales de textes de certaines longueurs, parlés ou chantés, accompagnés ou non de supports visuels d'usage non spécifiquement didactiques, bien organisés et linguistiquement complexes dans une variété de langue standard et articulés à vitesse normale, traitant de thèmes concrets et abstraits ou d'intérêts dans les domaines publics, personnels et académiques, quand les conditions acoustiques sont bonnes et que certains détails puissent être confirmés.</p> <p>-Connaitre et savoir appliquer les stratégies adéquates pour comprendre le sens général, l'information essentielle, les points principaux, les détails pertinents ; information, idées et opinion tant implicites qu'explicites du texte, formulées de manière claire ; et des nuances comme l'humour ou l'ironie, ou l'usage poétique ou esthétique quand l'image facilite la compréhension.</p> <p>Bloc 2 PO :</p> <p>-Construire des textes clairs et avec suffisamment de détails, bien organisés et adaptés à l'interlocuteur et à l'objectif communicatif, sur diverses thèmes, généraux et plus spécifiques appartenant au propre domaine de spécialité ou d'intérêt, et défendre un</p>		<p>Act 17 : dico illustré Act 18 : la boite à sons et à mots Act 19 : virelangues Act 20 : la dictée négociée et coopérative Act 21 : la boite à sons et à mots Act 22 : présentation jeu Act 23 :</p>

<sup>48</sup> Traduits de l'espagnol au français

<p>point de vue sur des thèmes généraux ou en relation avec la propre spécialité, indiquant les pour et les contre des différentes options, ainsi que prendre parti activement dans des conversations formelles ou informelles d'une certaine longueur, développant avec un degré de correction et fluidité permettant de maintenir la communication.</p> <p>Bloc 3 CE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconnaître les valeurs associées à des conventions de format, typographiques, orthographiques et de ponctuation communes et moins habituelles, ainsi que des abréviatures et symboles d'usage commun et plus spécifiques (par exemple §), ainsi que reconnaître et interpréter correctement les caractéristiques orthographiques et typographiques propres de l'écriture associée aux technologies de l'information et de la communication : SMS, Internet, messagerie instantanée.</li> <li>-Reconnaître le lexique écrit commun et plus spécialisé en rapport avec les propres intérêts et besoins sur le plan personnel, public, académique et professionnel, et des expressions et des idiomes d'usage habituel, ainsi que les connotations les plus discernables dans l'usage humoristique, poétique ou esthétique de la langue quand le contexte ou l'appui visuel facilitent leur compréhension.</li> </ul> <p>Bloc 4 PE :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Connaître, sélectionner et appliquer les stratégies les plus adéquates pour élaborer des textes bien structurés d'une certaine longueur, en intégrant par exemple de manière appropriée des informations cohérentes provenant de diverses sources, ou réajustant le registre ou le style (lexique, structure syntaxiques).</li> <li>-S'ajuster avec consistance aux patrons orthographiques, de ponctuation et de format d'usage commun et quelques-uns de caractères plus spécifiques (par exemple abréviatures ou astérisques), savoir manier de processeurs de textes pour résoudre, par exemple, des doutes sur des variantes orthographiques sur divers standards de la langue, réaliser avec efficacité des recherches sur les moteurs de recherche d'Internet, en appliquant des stratégies qui permettent de discriminer des résultats jusqu'à obtenir l'information requise et utiliser avec désinvolture les conventions écrites régissant la communication sur Internet.</li> </ul>	<p>élaboration jeu Act 24 : jouons</p>
<b>Compétences clés</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Communication en langue étrangère</li> <li>-Compétence sociale et civique</li> <li>-Sens d'initiative et esprit d'entreprise</li> <li>-Conscience et expressions culturelles</li> </ul>	

## 4.14. Organisation des sessions et déroulement des activités

Dans les tableaux suivants seront présentées en détail les différentes sessions pour l'ensemble de la mise en place des activités du projet orthographe : « Le monde est à nous » concernant le premier trimestre. Chaque session sera organisée de la même façon et contiendra une activité de routine, suivies de quelques activités de renforcement et d'application et se terminera par une activité de relaxation.

Session : 1		Temps : 55 min	Date :
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -exprimer des idées oralement et parler de ses habitudes liées à l'écriture. -Comprendre et rédiger à l'écrit en langue simplifiée et familière un SMS afin de maintenir une conversation.		<b>Contenus de la session :</b> <b>PO :</b> -Concevoir un message avec clarté, distinguant son idée ou ses idées principales. <b>CE :</b> -Lexique basique du lexique d'argot juvénile <b>PE :</b> -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture associée aux TICS et l'usage adéquat de celles-ci.	
<b>Critères d'évaluation :</b> <b>PE :</b> -Connaitre, sélectionner et appliquer les stratégies les plus adéquates pour élaborer des textes bien structurés, en intégrant par exemple de manière appropriée des informations cohérentes en réajustant le registre. -S'ajuster aux patrons orthographiques, de ponctuation et de format d'usage commun et quelques-uns de caractères plus spécifiques. <b>CE :</b> -Reconnaitre les valeurs associées à des conventions de format, typographiques, orthographiques et de ponctuation communes et moins habituelles, ainsi que des abréviatures et symboles d'usage commun et plus spécifiques. - Reconnaitre et interpréter correctement les caractéristiques orthographiques et typographiques propres de l'écriture associée aux technologies de l'information et de la communication : SMS, Internet, messagerie instantanée.			
<b>Activité : 1</b>	<b>Titre :</b> messagerie instantanée	<b>Type :</b> routine	<b>Durée :</b> 5 min
<b>Organisation de classe :</b> groupe-classe		<b>Ressources :</b> -support visuel capture d'écran d'une conversation de messagerie instantanée	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -S'exprimer sur un thème proposé -Parler de ses habitudes concernant l'écriture et sa langue maternelle			
<b>Déroulement :</b> L'enseignant projette au tableau une image représentant une conversation extraite d'une application numérique. L'enseignant demande au groupe-classe de quoi il s'agit, la réponse attendue est bien évidemment : une conversation sur une messagerie instantanée. Le professeur demandera aux			

élèves s'ils en utilisent une et de quelle façon ils écrivent, s'ils écrivent de manière formelle ou familière, et ce qu'ils ont l'habitude d'utiliser pour écrire plus vite. Les apprenants répondront certainement qu'ils utilisent un registre de langue familier et des abréviations (voir annexe n°3).

**Input linguistique :** *Qu'est-ce que vous voyez ? qu'est-ce que ça représente ? Utilisez-vous souvent ce type d'applications ? Avec qui vous avez l'habitude de parler ? De quelle façon parlez-vous ? Vous utilisez un registre de langue soutenu ou plutôt familier ? Pourquoi ? Et qu'est-ce que vous avez l'habitude d'utiliser pour écrire plus vite ?*

<b>Activité :</b> 2	<b>Titre :</b> Textes en écriture simplifiée, phonétisée et argot.	<b>Type :</b> renforcement	<b>Durée :</b> 40 min
---------------------	--	----------------------------	-----------------------

<b>Organisation de classe :</b> -Groupe-classe pour le déchiffrement du premier SMS -Groupe de deux pour le reste de l'activité	<b>Ressources :</b> -Différents textes de SMS -Liste de vocabulaire des mots d'argot -Liste mots SMS
---	---

**Objectifs spécifiques :**  
-Comprendre et produire par écrit un message en écriture simplifiée/phonétisée et en utilisant le langage familier.

**Déroulement :** -Tout d'abord, le professeur propose aux apprenants de déchiffrer des sms, soit des messages en écriture simplifiée/phonétisée, et de reconstituer le message bien orthographié en langue française courante. Il est aussi intéressant de s'arrêter sur le langage familier des mots ou même sur le verlan, beaucoup utilisés dans les SMS. L'enseignant peut, par ailleurs, présenter une liste de vocabulaire des mots les plus courants employés dans le verlan (Exemple de mots possibles : *chelou : louche, meuf : femme, keum : mec, ouf : fou, zarbi : bizarre*).

- En groupe de deux, les élèves lisent les SMS et les déchiffrent (20min). Le premier SMS pourra être déchiffré en groupe-classe, le professeur peut éventuellement fournir une liste de mots qu'on peut trouver habituellement dans les SMS (voir annexe n° 3).
- Les élèves créent à leur tour des messages SMS qu'ils envoient à d'autres groupes, pour qu'ils les déchiffrent et leur répondent. (20 min)
  - **Variante possible, plus littéraire :** Le professeur peut également proposer la même l'activité à partir de textes à écriture phonétisée, comme ceux de Verlaine et Queneau. Dans ce cas-là, il serait intéressant de parler du contexte de l'œuvre (auteur, époque, ...). Textes de Paul Verlaine (*À A.Duvigneaux, trop fougueux adversaire de l'orthographe phonétique*) et Raymond Queneau (*Bâtons, chiffres et lettres*, Gallimard, 1963).
  - **Travail en collaboration avec d'autres classes et niveaux :** Les SMS des élèves pourront être diffusés sur le blog et chaque classe pourra essayer de les déchiffrer et poster un commentaire sur le blog.

**Input linguistique :** *Voici un SMS. Nous allons essayer de le déchiffrer tous ensemble. Quelles en ont été les difficultés ? Maintenant, vous allez vous mettre en binôme et à votre tour vous allez déchiffrer les SMS suivants. Vous devez les réécrire correctement en langage courant ou standard.*



<i>Comme vous savez désormais déchiffrer des SMS en langage familier et en français, vous allez en créer quelques-uns et les proposer à vos camarades pour qu'ils les lisent et les déchiffrent.</i>			
<b>Activité : 3</b>	<b>Titre : la boîte à sons</b>	<b>Type : relaxation</b>	<b>Durée : 10 min</b>
<b>Organisation de classe :</b> en groupe-classe		<b>Ressources :</b> -L'alphabet phonétique français, correspondance phonie/graphie -Une boîte contenant des cartes avec des mots en transcription phonétique (voir annexe n° 3)	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier les différences entre phonie et graphie et rédiger correctement à l'écrit une phrase en utilisant un lexique adapté et en contexte.			
<b>Déroulement :</b> Pour la première fois, nous réaliserons cette activité en groupe classe afin d'en expliquer le principe. Un élève pioche une carte de la boîte à sons, puis le retranscrit et l'écrit au tableau. Enfin, à voix haute, il propose une phrase contenant le mot en question. Les autres apprenants doivent écrire la phrase dans leur cahier. Pour terminer, le premier élève l'écrit au tableau. Ensemble, le groupe-classe identifie les possibles difficultés et propose une correction si besoin est. <ul style="list-style-type: none"><li>• Il s'agit ici de réutiliser le vocabulaire vu précédemment durant d'autres sessions. Cela permet de mémoriser son orthographe et sa prononciation et de le réutiliser en contexte.</li></ul>			
<b>Input linguistique :</b> <i>Un volontaire pour tirer au sort un mot de la boîte à sons ? Comme vous pouvez le voir ce mot est en alphabet API. Je vous distribue une fiche avec l'alphabet phonétique français et son équivalence en graphie pour que vous puissiez le transcrire. Alors, écris le mot au tableau. Maintenant pense à une phrase contenant ce mot et lis-la à voix haute. Les autres, vous allez écrire cette phrase dans vos cahiers. Tu peux écrire la phrase au tableau, s'il te plait ? Alors qu'en pensez-vous où se trouvent les difficultés dans cette phrase ? Est-elle correcte ou faut-il corriger quels éléments ?</i>			

<b>Session :</b> 2	<b>Temps :</b> 55 min	<b>Date :</b>	
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -Interpréter un message écrit en faisant appel à ses connaissances tant grammaticales que lexicales et phonétiques. -Rédiger à l'écrit un message codé en s'appuyant sur ses connaissances linguistiques.		<b>Contenus de la session :</b> <b>CE :</b> Lexique basique des matières suivies de Bachillerato. <b>PE :</b> Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture associée aux technologies de l'information et communication et l'usage adéquat de celles-ci.	
<b>Critères d'évaluation :</b> <b>CE :</b> Faire appel à des stratégies d'apprentissage afin de déchiffrer un message codé. <b>PE :</b> Faire preuve de créativité et d'imagination pour rédiger un message codé à l'écrit en s'appuyant sur ses connaissances linguistiques.			
<b>Activité : 4</b>	<b>Titre :</b> Message top secret	<b>Type :</b> routine	<b>Durée :</b> 5 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupe-classe		<b>Ressources :</b> des rébus	

<b>Objectifs spécifiques :</b> -Analyser et déchiffrer un message codé écrit			
<b>Déroulement :</b> Le professeur projette au tableau une phrase en rébus. Les élèves doivent la déchiffrer pour découvrir ce qu'ils vont faire lors de cette session.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Voici un message que vous allez devoir décoder afin de découvrir ce que nous allons faire aujourd'hui en classe. Alors vous avez trouvé ? qu'allez-vous faire ? Oui, aujourd'hui vous allez réaliser des rébus, très bien !</i>			
<b>Activité : 5</b>	<b>Titre :</b> Des mots et des rébus	<b>Type :</b> renforcement	<b>Durée :</b> 40 min
<b>Organisation de classe :</b> groupe de 2 ou 3		<b>Ressources :</b> - l'application Canva ou, par défaut, des feutres et du papier -Le vocabulaire vu précédent lors d'une autre session	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier les différences phonie/graphie des mots d'une phrase -Déchiffrer et créer à l'aide d'image un message codé			
<b>Déroulement :</b> Les apprenants devront choisir trois mots de vocabulaire qu'ils ont étudié lors d'une autre session sur un thème bien défini (voir annexe thème choisi l'alimentation). Pour chaque mot, ils devront créer des rébus à l'aide de l'application Canva. (voir annexe n° 3). Ils échangeront leur production avec un autre groupe qui devra décoder les différents mots et évaluer le travail de celui-ci en indiquant les possibles difficultés rencontrées pour déchiffrer le mot et des propositions d'amélioration, si besoin. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Élargissement :</b> les rébus seront postés sur le blog afin que d'autres classes les déchiffrent.</li> </ul>			
<b>Input linguistique :</b> <i>Pensez aux mots de vocabulaire que nous sommes en train de voir sur le thème de l'alimentation. Choisissez-en trois et créez des rébus. Maintenant échangez-les avec un autre groupe. Alors qu'en pensez-vous ? Vous avez pu les décoder facilement ? Est-ce que vous pensez que l'autre groupe aurait pu élaborer le rébus d'une autre façon ?</i>			
<b>Activité : 6</b>	<b>Titre :</b> la boîte à sons	<b>Type :</b> relaxation	<b>Durée :</b> 10 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupe de trois		<b>Ressources :</b> -L'alphabet phonétique français, correspondance phonie/graphie -Une boîte contenant des cartes avec des mots en transcription phonétique -Une ardoise par groupe -Bouts de papier	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier les différences entre phonie et graphie et rédiger correctement à l'écrit une phrase en utilisant un lexique adapté et en contexte.			
<b>Déroulement :</b> Chaque élève écrit un mot en alphabet API et la met dans la boîte à sons. Au sein de chaque groupe, un adolescent pioche une carte de la boîte à sons, puis le retranscrit. Ensuite, à voix			

haute, il propose une phrase contenant le mot en question. Les autres apprenants doivent écrire la phrase dans leur cahier. Pour terminer, le premier élève l'écrit sur une ardoise. Ensemble, le groupe identifie les possibles difficultés et propose une correction si besoin est. L'enseignant passe dans les groupes et vérifie les différentes productions.

**Input linguistique :** *Vous allez tous prendre un papier et écrire un mot en transcription phonétique. Ensuite, en groupe de deux ou trois vous allez penser à une phrase contenant ce mot et la lire à voix haute à votre groupe. Les autres, vous écrirez cette phrase dans vos cahiers. Pour terminer, le propriétaire de la phrase l'écrira sur une ardoise, vous comparerez vos phrases et proposerez une correction si nécessaire.*

Session : 3		Temps : 55 min		Date :	
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b>			<b>Contenus de la session :</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier et rendre plus visuelles les différences phonie/graphies de certains homophones de la langue française à travers des supports afin de mieux les mémoriser.</li> <li>-Comprendre un document audio authentique sur les homophones et résumer son contenu.</li> </ul>			<p><b>CO :</b> -mobilisation d'information préalable sur un thème et identification de celui-ci.</p> <p>-Formulation d'hypothèses sur le contenu ou le contexte.</p> <p><b>PE :</b> -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture, associée aux TICS et l'usage adéquat de celles-ci.</p> <p>-Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.).</p>		
<b>Critères d'évaluation :</b>					
<p><b>PE/CE :</b> -Associer des mots à leur transcription phonétique.</p> <p>-Distinguer et discriminer différents homonymes à partir de leur graphie.</p>					
<b>Activité : 7</b>		<b>Titre :</b> l'homophone /vɛR/		<b>Type :</b> routine	
				<b>Durée :</b> 5 min	
<b>Organisation de classe :</b> en groupe-classe			<b>Ressources :</b> vidéo orthogaffe.com <a href="https://www.youtube.com/watch?v=q9gB0yt4nm0">https://www.youtube.com/watch?v=q9gB0yt4nm0</a> de la min 3'12 à 4'00, homophones <i>ver, vers, vair, verre</i> . -feutres, papier, ou application Canva		
<b>Objectifs spécifiques :</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier les homophones en français en contexte dans un document audio authentique.</li> <li>-Analyser le rapport oral/écrit et ses difficultés.</li> </ul>					
<b>Déroulement :</b> Dans cette vidéo les apprenants identifieront l'un des homophones les plus communs de la langue française. Après avoir visionné la vidéo, ils donneront les différentes formes de l'homophone /vɛR/. L'enseignant écrira la transcription au tableau et demandera à un volontaire d'en écrire les formes					

graphiques correspondantes. Enfin, chacun réfléchira à d'autres homophones, puis les élèves partageront leurs trouvailles.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Vous allez regarder un extrait de vidéo dans laquelle vous allez redécouvrir un homophone que vous connaissez bien. Quelqu'un sait ce qu'est un homophone ? Oui, très bien, ce sont des mots de graphies différentes mais dont la prononciation est identique.</i>			
<b>Activité : 8</b>	<b>Titre :</b> les homophones	<b>Type :</b> renforcement/application	<b>Durée :</b> 40 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupe de deux ou trois et groupe-classe pour la correction.		<b>Ressources :</b> -Cartes images -Cartes transcription des mots -Cartes graphie des mots -Dictionnaire unilingue en français <a href="https://www.dictionnaire-academie.fr/">https://www.dictionnaire-academie.fr/</a>	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier les homophones en français, créer des phrases pour utiliser les mots en contexte et les illustrer afin de mieux les mémoriser. -Visualiser et illustrer le rapport oral/écrit et ses difficultés.			
<b>Déroulement :</b> Tout d'abord, le professeur distribue à chacun des groupes, d'une part, des cartes images, d'autre part, la transcription phonétique des mots représentés sur ces images (voir annexe n°3). Dans un premier temps, les apprenants associent une image à la transcription phonétique du mot correspondant au dessin. Une fois l'activité terminée, on procède à une rapide vérification en groupe-classe (15 min). (voir annexe n° 3). Ensuite, il s'agit pour les élèves d'associer une autre série de cartes contenant, cette fois, la graphie du mot. Ils ont à leur disposition des dictionnaires pour leur permettre en cas de doute de vérifier l'orthographe des mots, notamment entre deux homophones. Ils pourront alors y chercher la définition du mot, et valider leur choix. De même que pour la première activité, la correction se fera avec l'ensemble de la classe (15 min). Enfin, le professeur donne comme consigne aux apprenants de choisir un des homophones et de réaliser une phrase avec chacun d'entre eux. (10 min). « La mère du maire est partie en vacances au bord de la mer ». « Le ver vert va vers le verre en verre ». On peut également leur demander d'illustrer ces phrases,			
<b>Input linguistique :</b> <i>Tout d'abord, en groupe, vous allez associer chaque carte à sa transcription phonétique. Ensuite, vous associerez à chaque transcription, le mot orthographié. Si vous avez des doutes vous pouvez utiliser les dictionnaires. Enfin, vous choisirez un homophone et vous créerez une phrase le contenant. Vous illustrerez la phrase avec un dessin.</i>			
<b>Activité : 9</b>	<b>Titre :</b> décodage rébus autre classe ou autre groupe	<b>Type :</b> relaxation	<b>Durée :</b> 10 min
<b>Organisation de classe :</b> groupe de deux ou trois		<b>Ressources :</b> <a href="https://le-monde-est-a-nous6.cms.webnode.es/">https://le-monde-est-a-nous6.cms.webnode.es/</a>	

	-Dispositif numérique avec connexion à Internet -Cahier ou feuille
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Interpréter un message écrit en faisant appel à ses connaissances tant grammaticales que lexicales et phonétiques. -Retranscrire correctement à l'écrit un message codé.	
<b>Déroulement :</b> À travers un dispositif numérique type mobile, tablette ou ordinateur, les apprenants se connectent à la page du blog <i>Le monde est à nous</i> . Ils essaient de décoder les différents rébus d'autres classes ou d'autres groupes et les écrivent dans leur cahier. L'enseignant passe dans les rangs pour vérifier l'orthographe des mots. Ils peuvent aussi indiquer leur réponse dans les commentaires.	
<b>Input linguistique :</b> <i>Vous allez vous connecter à notre blog et déchiffrer les rébus de l'autre groupe (ou classe). Vous écrirez vos propositions dans vos cahiers. Je passerai vérifier l'orthographe.</i>	

<b>Session :</b> 4	<b>Temps :</b> 55 min	<b>Date :</b>
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -Reproduire oralement un message avec clarté et fluidité en respectant les normes phonétiques de la langue cible. -Repérer et identifier des homographes dans un corpus à l'aide de stratégies d'apprentissage.		<b>Contenus de la session :</b> <b>PE :</b> -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture, associée aux TICS et l'usage adéquat de celles-ci. -Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.). <b>PO :</b> -Concevoir un message avec clarté.
<b>Critères d'évaluation :</b> <b>CE :</b> -Reconnaître le lexique écrit commun et plus spécialisé en rapport avec les propres intérêt et besoins, des expressions et des idiomes d'usage habituel, quand le contexte ou l'appui visuel facilitent leur compréhension. <b>PE :</b> -Connaitre, sélectionner et appliquer les stratégies les plus adéquates pour élaborer des phrases ou textes (lexique, structure syntaxiques).		
<b>Activité :</b> 10	<b>Titre :</b> virelangues	<b>Type :</b> routine
<b>Organisation de classe :</b> En groupe-classe		<b>Durée :</b> 5 min
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Reproduire correctement et distinctement à l'oral des sons difficiles de la langue cible.		<b>Ressources :</b> -Virelangues en vidéo du site TV5 Monde <a href="https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/devenir-expert/les-virelangues">https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/devenir-expert/les-virelangues</a>

<b>Déroulement :</b> -L'enseignant choisit et montre la vidéo d'un virelangue. On visionne la vidéo et on répète ensemble le virelangue. Ensuite, si quelques apprenants veulent, ils peuvent le répéter individuellement, devant la classe.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Vous savez ce qu'est un virelangue ? Oui, c'est une phrase contenant certains sons difficiles d'une langue et qu'on essaye de reproduire au mieux. Nous allons regarder la vidéo d'un virelangue et ensuite on répétera tous ensemble. Y-a-t-il un ou plusieurs volontaires pour le répéter devant la classe ? Bravo!</i>			
<b>Activité :</b> 11	<b>Titre :</b> Homographes	<b>Type :</b> renforcement/ application	<b>Durée :</b> 40 min
<b>Organisation de classe :</b> groupe de deux ou trois		<b>Ressources :</b> -Corpus de phrases avec des homographes (une par groupe). -Activités sur learning apps : <a href="https://learningapps.org/display?v=pwqj5d8fn21">https://learningapps.org/display?v=pwqj5d8fn21</a> <a href="https://learningapps.org/display?v=pp720gsea21">https://learningapps.org/display?v=pp720gsea21</a> <a href="https://learningapps.org/display?v=pa5gvepxn21">https://learningapps.org/display?v=pa5gvepxn21</a>	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier quelques homographes français, créer un corpus de phrases afin de les mémoriser et de les réutiliser en contexte. -Différencier le rapport oral/écrit des mots et leurs difficultés.			
<b>Déroulement :</b> -Premièrement les apprenants devront identifier des homographes en lisant des phrases les contenant, et distinguer les différences de prononciation. (10 min) -Ensuite, ils identifieront la nature des mots et leur fonction, grâce à cela ils pourront déduire certains patrons dans la prononciation par exemple le <i>-ent</i> des verbes au pluriel ne se prononcent pas. La place des mots dans la phrase pourra également donner des indications aux apprenants qui pourront alors différencier parmi les homographes ceux qui sont des noms et ceux qui sont des verbes, par exemple. (10 min). (voir annexe n° 3). -Ils pourront aussi se créer un corpus avec différents homographes et les noter dans leur cahier. (10 min) -Pour finir, ils réaliseront deux activités complémentaires sur l'application Learningapps : 1. associer des mots et des sons de ces différents homographes- 2. Remettre les différents mots dans l'ordre pour créer des phrases correctes (20 min). Le professeur passera dans chaque groupe pour vérifier le bon déroulement des activités et la compréhension des élèves.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Individuellement d'abord vous allez lire ces phrases, puis vous discuterez avec votre voisin pour savoir si vous êtes d'abord sûr de la prononciation des mots. Ensuite, en groupe de deux ou trois, vous identifierez la nature des homographes, est-ce que c'est un verbe ou un nom ? et vous justifierez vos réponses. Dans vos cahiers, vous écrirez vos trouvailles avec les différentes prononciations possibles pour chaque homographe. Enfin, vous réaliserez les activités sur Learningapps. Je passe dans les rangs pour vérifier et vous aider si besoin.</i>			
<b>Activité :</b> 12	<b>Titre :</b> la boîte à mots	<b>Type :</b> relaxation	<b>Durée :</b> 10 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupe-classe		<b>Ressources :</b> la boîte à mots	

**Objectifs spécifiques :**

-Identifier les différences entre phonie et graphie et rédiger correctement à l'écrit une phrase en utilisant un lexique adapté et en contexte.

**Déroulement :** -l'enseignant présente la carte d'un homographe, les élèves doivent retrouver les différentes prononciations et proposer une phrase en relation avec le mot proposé et contenant deux formes du même homographe.

**Input linguistique :** *Voici un homographe. Selon vous, comment peut-il se prononcer ? Proposez deux solutions. Maintenant que vous les avez trouvées, écrivez une phrase contenant deux formes du même homographe.*

Session : 5		Temps : 55 min		Date :	
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -Identifier et discriminer des sons dans des textes oraux et écrits tels que des virelangues. -Différencier et répéter oralement et par écrit des sons de la langue cible en réutilisant du vocabulaire connu.			<b>Contenus de la session :</b> <b>CO :</b> -Stratégies de compréhension : mobilisation d'information préalable sur un type de tâche ou thème. <b>PO :</b> -Formuler ses idées et son point de vue avec clarté et fluidité. <b>PE :</b> -Normes orthographiques langue cible		
<b>Critères d'évaluation : PO et PE :</b> - Réutiliser et répéter correctement le lexique oral et écrit adéquat à la situation proposée en respectant les normes phonétiques et orthographiques.					
<b>Activité : 13</b>		<b>Titre :</b> Les accents grave et aigus		<b>Type :</b> routine	
		<b>Durée :</b> 5 min			
<b>Organisation de classe :</b> En groupe-classe			<b>Ressources :</b> Vidéo orthogaffe.com <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-GiHir5CcCk">https://www.youtube.com/watch?v=-GiHir5CcCk</a> 1'46 à 4'12 accents graves et aigus		
<b>Objectifs spécifiques :</b> - Identifier le thème d'un document audio authentique. -Donner son opinion sur un sujet précis en argumentant et justifiant sa position.					
<b>Déroulement :</b> Les apprenants identifieront le thème de la vidéo (les accents graves et aigus dans la langue française), puis ils relèveront les différents trucs et astuces évoqués dans la vidéo pour différencier les deux accents. Enfin, ils donneront leur opinion sur ces derniers, et en nommeront d'autres s'ils en connaissent.					
<b>Input linguistique :</b> <i>Nous allons regarder une courte vidéo. Tout d'abord, vous en repèrerez le thème. De quoi parle-t-on dans la vidéo ? Quels sont les différents trucs proposés pour savoir s'il faut mettre un accent grave ou un accent aigu ? Pensez-vous que ces trucs sont fiables ? Vous en connaissez d'autres ? Et dans votre langue vous en utilisez ?</i>					

<b>Activité : 14</b>	<b>Titre : Les virelangues</b>	<b>Type :</b> renforcement/application	<b>Durée : 40 min</b>
<b>Organisation de classe :</b> Individuellement pour la première partie et en groupe de deux ou trois pour la deuxième partie.		<b>Ressources :</b> -Étiquettes de couleurs, 3 différentes pour chaque son. -Audio et fiche avec tableau à cocher par les élèves. (voir annexe n°3) -Virelangues créés par les élèves	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier et discriminer des sons dans des textes oraux et écrits tels que des virelangues. Différencier et répéter oralement et par écrit des sons de la langue cible en réutilisant du vocabulaire connu.			
<b>Déroulement :</b> Virelangue (phonétique) [ə] [ɛ] [e] Dans cette activité, il s'agira pour les élèves de discriminer des sons et de travailler sur le rapport écrit/oral, les différentes façons d'écrire un son. -À l'aide d'étiquettes de couleurs les élèves distingueront les trois sons. Ils identifieront et lèveront la bonne étiquette correspondante au son entendu. (5 min) -Ensuite ils écouteront et cocheront le son entendu sur la fiche correspondant à l'activité. (5 min) -Les apprenants devront réaliser à l'écrit des virelangues avec des mots contenant les différents sons et mots de lexique étudiés auparavant. (20 min) -Chaque groupe lit le virelangue qu'il a créé les autres doivent identifier les différents sons qu'ils contiennent. (10 min)			
<b>Input linguistique :</b> <i>Vous allez entendre plusieurs mots pour chaque mot vous signalerez avec une étiquette de couleur le son que vous avez entendu. Puis, vous cochez sur votre fiche le son entendu. Maintenant, en groupe de deux ou de trois vous allez créer des virelangues comme celui du modèle dans lesquels vous allez utiliser des mots qui contiennent ces sons. Ensuite, vous les lirez aux autres groupes qui devront identifier les mots qui contiennent ces sons.</i>			
<b>Activité : 15</b>	<b>Titre : Test kahoot</b>	<b>Type : relaxation</b>	<b>Durée : 10 min</b>
<b>Organisation de classe :</b> individuellement/ puis groupe-classe.		<b>Ressources :</b> -test Kahoot sur l'orthographe <a href="https://create.kahoot.it/details/07cd961a-bc2d-48be-98cd-fd6521c8378e">https://create.kahoot.it/details/07cd961a-bc2d-48be-98cd-fd6521c8378e</a> -Téléphone portable	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -évaluer ses connaissances orthographiques à travers un test de réponses à choix multiples.			
<b>Déroulement :</b> Chaque élève se connecte à l'application Kahoot via le code d'accès et répond aux questions du test. Après chaque question on commentera en groupe-classe les différentes réponses. Le professeur reviendra sur certaines pour donner plus d'explications à la fin de l'activité.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Vous allez réaliser un test d'orthographe via l'application kahoot. Vous êtes donc exceptionnellement autorisé à utiliser votre téléphone portable.</i>			

<b>Session : 6</b>	<b>Temps : 55 min</b>	<b>Date :</b>
--------------------	-----------------------	---------------



<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -Comprendre un document audio authentique sur l'accent circonflexes et les rectifications orthographiques et résumer son contenu, puis donner son point de vue en argumentant. -Identifier et rendre plus visuelles les différences phonie/graphies de certains mots compliqués de la langue française à travers des supports afin de mieux les mémoriser.		<b>Contenus de la session :</b> <b>CO :</b> -Stratégies de compréhension : mobilisation d'information préalable sur un type de tâche ou thème. <b>PO :</b> -Formuler ses idées et son point de vue avec clarté et fluidité. <b>PE :</b> -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture associée aux technologies de l'information et communication et l'usage adéquat de celles-ci. -Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.).	
<b>Critères d'évaluation :</b> <b>PE :</b> -Connaitre, sélectionner et appliquer les stratégies les plus adéquates pour élaborer des phrases ou textes (lexique, structure syntaxiques). -Identifier le lexique écrit commun et plus spécialisé en rapport avec les propres intérêt et besoins, des expressions et des idiomes d'usage habituel, et utiliser des stratégies d'apprentissage comme l'appui visuel pour faciliter leur mémorisation.			
<b>Activité : 16</b>	<b>Titre :</b> L'accent circonflexe	<b>Type :</b> routine	<b>Durée :</b> 5 min
<b>Organisation de classe :</b> En groupe-classe et individuellement pour le sondage.		<b>Ressources :</b> -Vidéo l'Orthogaffe.com : <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Afx3JWg85iI">https://www.youtube.com/watch?v=Afx3JWg85iI</a> 1'41 à 3'11 accent circonflexe -Sondage : Pensez-vous que l'accent circonflexe est utile ? <a href="https://www.mentimeter.com/">https://www.mentimeter.com/</a>	
<b>Objectifs spécifiques :</b> - Identifier le thème d'un document audio authentique. -Participer à un sondage et donner son opinion sur un sujet précis en argumentant et justifiant sa position.			
Déroulement : -Visionnage de la vidéo et identification du thème de celle-ci par les apprenants. Ils répondront ensuite à un sondage. Les réponses seront commentées et certains pourront justifier leur réponse s'ils le souhaitent.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Nous allons regarder une vidéo, vous en identifierez le thème. Maintenant que vous en savez plus sur l'accent circonflexe, nous allons faire un petit sondage dans la classe. Connectez-vous à metimeter avec votre téléphone portable et entrez le code d'accès puis répondez à la question.</i>			
<b>Activité : 17</b>	<b>Titre :</b> dico illustré des difficultés	<b>Type :</b> renforcement/application	<b>Durée :</b> 40 min

	orthographiques du français		
<p><b>Organisation de classe :</b> Groupe-classe pour la première partie, puis groupes de deux ou trois.</p>	<p><b>Ressources :</b></p> <p><a href="https://www.dictionnaire-academie.fr/">https://www.dictionnaire-academie.fr/</a></p> <p>-Application Canva (ou à défaut de disposer d'ordinateurs : crayons de couleurs/ feutres de différentes couleurs et papier Canson).</p> <p>-Illustrations tirées de l'ouvrage de Sandrine Campese : CAMPESE, S. (2016). <i>Orthographe : 99 dessins pour ne plus faire de fautes</i>. Paris : l'Opportun.</p> <p>-Cartes avec la transcription d'homophones (facultatif)</p>		
<p><b>Objectifs spécifiques :</b></p> <p>-Identifier des difficultés orthographiques de certains homophones (ou autres types de mots), les illustrer afin de les mémoriser et de les éviter.</p> <p>- Travailler le rapport oral/écrit et ses difficultés.</p>			
<p><b>Déroulement :</b> Dans cette activité, les apprenants devront faire preuve d'imagination et de créativité. En effet, à travers la technique de la mnémographie ou méthode visuosémantique, ils réaliseront des dessins leur permettant de mémoriser l'orthographe de mots. Pour cela, ils devront mettre l'accent sur la faute à éviter en l'illustrant, c'est-à-dire, qu'ils s'amuseront avec les lettres du mot en les remplaçant par des éléments (choses, personnes, animaux...) ayant un lien avec le mot en question. (voir annexe n°3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Remarque :</b> Il serait intéressant ici de travailler sur quelques homophones et d'en opposer quelques-uns entre eux. Néanmoins, cette activité peut être réalisée avec les mots qui posent de réelles difficultés aux apprenants du groupe en question, on peut, par ailleurs, leur laisser faire le choix des mots qu'ils vont illustrer.</li> </ul> <p>Dans un premier temps, il sera présenté aux élèves quelques modèles de mots illustrés, tirés de l'ouvrage de Sandrine Campese. En groupe-classe, le professeur les commentera avec les élèves, et leur demandera de déduire pourquoi ils ont été dessinés de telle ou telle façon. Il pourra guider la réflexion des élèves en leur posant des questions, comme par exemple : Comment l'auteure insiste-t-elle sur les fautes à éviter ? Comment les met-elle en avant ? (10 min)</p> <p>Ensuite, on formera des binômes. Chaque groupe tire au sort une carte sur laquelle il trouve la transcription d'un homophone, par ex : /mɛR/ et doit retrouver les différentes façons de l'écrire : Une mère, La mer, le maire. (10 min)</p> <p>Les élèves réfléchissent aux possibles difficultés orthographiques de chacun des mots. Dans ce cas précis, le mot mère, porte un accent grave et un « e » final, et dans le mot « maire » le son /ɛ/ est formé par deux lettres A et I. Enfin, ils illustrent les différents mots sur une feuille A4, en suivant des consignes précises vues dans l'étape précédente. Le dessin du mot représenté doit correspondre à son signifiant et les éléments qui soulignent la faute à éviter doivent avoir un rapport avec le sens du mot ou son champ</p>			

lexical. Ils pourront également ajouter une courte définition pour chacun d'entre eux, rédigée avec leurs propres mots. L'utilisation du dictionnaire unilingue sera, par ailleurs, autorisée.

Dans le cas, où le choix est laissé aux apprenants de sélectionner eux-mêmes les mots, il conviendrait alors qu'ils établissent une liste au préalable, de leurs erreurs les plus fréquentes, en les répertoriant à partir de leurs travaux d'écriture antérieurs. (20 min)

- **Possible prolongement :** Enfin, le professeur pourrait rassembler les productions des élèves dans un ouvrage où elles seraient classées par ordre alphabétique, et ainsi créer une sorte de dictionnaire illustré des mots difficiles, ou encore les publier sur le blog de la classe, permettant ainsi son alimentation progressive et la participation d'autres groupes tout au long de l'année.

**Input linguistique :** *Voici des illustrations tirées de l'ouvrage de Sandrine Campese. Que pouvez-vous me dire sur ces dessins ? Comment l'auteure insiste-t-elle sur les fautes à éviter ? Comment les met-elle en avant ? Tirez au sort une carte et donnez les différentes façons d'écrire cet homophone. Maintenant, vous pouvez illustrer les mots à la manière de Sandrine Campese.*

*Pour finir, rédigez avec vos propres mots une petite définition. Vous pouvez consulter les dictionnaires à tout moment, ils sont là pour vous aider.*

<b>Activité :</b> 18	<b>Titre :</b> la boîte à sons et à mots	<b>Type :</b> relaxation	<b>Durée :</b> 10 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupes de deux ou trois.		<b>Ressources :</b> La boîte à son ou à mots	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Identifier les différences entre phonie et graphie et rédiger correctement à l'écrit une phrase en utilisant un lexique adapté et en contexte.			
<b>Déroulement :</b> -Les apprenants tirent au sort la carte d'un homographe ou homophone, puis proposent une phrase contenant différentes formes du mot ou du son.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Les cartes proposées contiennent ou des homographes ou des homophones. Écrivez une phrase en les réutilisant, en groupe de deux ou trois, puis comparer vos phrases et corrigez-les.</i>			

<b>Session :</b> 7	<b>Temps :</b> 55 min	<b>Date :</b>
<b>Objectifs spécifiques de la session :</b> -Rédiger un texte en respectant les normes orthographiques de la langue cible à partir d'un texte dicté à travers un document authentique vidéo.		<b>Contenus de la session :</b> <b>PE :</b> -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture associée aux technologies de l'information et communication et l'usage adéquat de celles-ci. -Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.). -Réajuster la tâche (entreprendre une version plus modeste de la tâche) ou le message (faire des concessions sur ce qu'on voudrait vraiment

		<p>exprimer), après avoir évalué les difficultés et ressources disponibles.</p> <p><b>PO :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-S'exprimer avec clarté et fluidité</li> <li>-Formuler ses idées et son point de vue avec clarté et fluidité.</li> </ul>	
<p><b>Critères d'évaluation :</b></p> <p><b>PE :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Négocier et réfléchir à la rédaction d'un texte en collaboration.</li> <li>-Rédiger correctement un texte en, en identifiant ses difficultés et en respectant les normes de la langue cible.</li> </ul>			
<b>Activité : 19</b>	<b>Titre : Virelangues</b>	<b>Type : routine</b>	<b>Durée : 5 min</b>
<b>Organisation de classe : en groupe-classe</b>		<b>Ressources : -virelangues des élèves</b>	
<p><b>Objectifs spécifiques :</b> -Reproduire correctement et distinctement à l'oral des sons difficiles de la langue cible.</p>			
<p><b>Déroulement :</b> -Chaque élève tire au sort l'un des virelangues créés par le groupe lors de la session 5 et le lit à voix haute. On accordera quelques minutes (2min) de silence pour que chacun puisse identifier les difficultés du sien.</p>			
<p><b>Input linguistique :</b> <i>Vous tirerez au sort un virelangue. En silence vous étudierez individuellement les difficultés de prononciation qu'il peut présenter, puis vous le lirez devant la classe.</i></p>			
<b>Activité : 20</b>	<b>Titre : Dictée négociée et coopérative</b>	<b>Type : renforcement/ application</b>	<b>Durée : 40 min</b>
<b>Organisation de classe :</b> groupes de quatre ou cinq, puis en groupe-classe pour la dernière partie.		<p><b>Ressources :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Texte de dictée / vidéo : Dictée FLE B2 n°1 – les sons [e], [ɛ]-é, è, ai</li> <li><a href="https://dictee.orthodidacte.com/dictee/dictee-fle-B2-1-orthodidacte-sons-e-accent-aigu-e-accent-grave-e-ai/contenu/">https://dictee.orthodidacte.com/dictee/dictee-fle-B2-1-orthodidacte-sons-e-accent-aigu-e-accent-grave-e-ai/contenu/</a></li> <li>-Fiche code-couleurs identification des difficultés orthographiques et grammaticales</li> </ul>	
<p><b>Objectifs spécifiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identifier les difficultés orthographiques et grammaticales d'un texte.</li> <li>-Rédiger en coopération le texte correctement en respectant les normes de la langue cible.</li> </ul>			
<p><b>Déroulement :</b> -Les apprenants réaliseront la dictée, puis, en groupe, ils identifieront les complexités auxquelles ils doivent particulièrement prêter attention et les souligneront à travers un code-couleurs, correspondant à certains types de difficultés (par exemple accord en genre et en nombre des adjectifs qualificatifs ou des participes passés, désinences verbales, etc). Ensuite, ils proposeront une première version du texte. (20 min). (voir annexe n°3).</p> <p>-Lors d'un échange en groupe-classe, les élèves élaboreront la version définitive du texte qui sera postée sur le blog afin qu'une autre classe leur propose une éventuelle correction. (20 min)</p>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Remarque</b> : le professeur jouera le rôle de médiateur et de guide dans leur réflexion, à aucun moment, il ne donnera la réponse aux apprenants. La correction pourra être abordée lors d'une autre session.</li> </ul>			
<p><b>Input linguistique</b> : <i>En groupe vous allez rédiger une première version du texte de dictée. Pour cela, une fois la dictée terminée, vous allez dans un premier temps, repérer les possibles difficultés orthographiques et grammaticales et les souligner selon le code-couleur indiqué sur la fiche que je vous ai distribuée. Vous devrez ensuite négocier ensemble la rédaction finale et justifier vos choix. Le texte final sera posté sur le blog afin qu'une autre classe vous corrige, si besoin.</i></p>			
<b>Activité</b> : 21	<b>Titre</b> : La boîte à sons et à mots	<b>Type</b> : relaxation	<b>Durée</b> : 10 min
<b>Organisation de classe</b> : En groupe de 2 ou 3		<b>Ressources</b> : La boîte à mots et à sons	
<p><b>Objectifs spécifiques</b> :</p> <p>-Identifier les différences entre phonie et graphie et rédiger correctement à l'écrit une phrase en utilisant un lexique adapté et en contexte.</p>			
<p><b>Déroulement</b> : -Les apprenants tirent au sort la carte d'un homographe ou homophone, puis proposent une phrase contenant différentes formes du mot ou du son.</p>			
<p><b>Input linguistique</b> : <i>Les cartes proposées contiennent ou des homographes ou des homophones. Écrivez une phrase en les réutilisant, en groupe de deux ou trois, puis comparer vos phrases et corrigez-les.</i></p>			

<b>Session</b> : 8 - tâche finale premier trimestre		<b>Temps</b> : 55 min	<b>Date</b> :
<p><b>Objectifs spécifiques de la session</b> :</p> <p>-Proposer et concevoir des supports permettant de mémoriser certaines difficultés orthographiques.</p> <p>-Rédiger correctement des phrases en tenant compte des normes orthographiques.</p> <p>-Défendre et justifier ses idées à l'oral en répondant correctement à des questions précises.</p>		<p><b>Contenus de la session</b> :</p> <p><b>PE</b> : -Patrons graphiques et conventions orthographiques de l'écriture associée aux technologies de l'information et communication et l'usage adéquat de celles-ci.</p> <p>-Localiser et utiliser de façon adéquate des ressources linguistiques ou thématiques (utilisation d'un dictionnaire ou de grammaire, obtention d'aide, etc.).</p> <p><b>PO</b> : -Formuler ses idées et son point de vue avec clarté et fluidité.</p>	
<p><b>Critères d'évaluation</b> :</p> <p><b>PE</b> : Rédiger correctement à l'écrit des phrases contenant du lexique connu utilisé en contexte et permettant de mémoriser son orthographe.</p> <p><b>PO</b> : Répondre oralement à des questions en justifiant et défendant clairement et de façon cohérente ses idées.</p>			
<b>Activité</b> : 22	<b>Titre</b> : présentation du jeu	<b>Type</b> : routine	<b>Durée</b> : 5 min

<b>Organisation de classe :</b> groupe classe		<b>Ressources :</b> -Image représentant une carte du jeu <i>Dessine-moi un mot</i> recto-verso	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Emettre oralement des hypothèses au sujet des règles d'un jeu			
<b>Déroulement :</b> -L'enseignant projette l'image au tableau (voir annexe n°3) et demande aux élèves de formuler des hypothèses sur les règles du jeu. Ensuite, elles seront vérifiées par la lecture de celle-ci.			
<b>Input linguistique :</b> <i>Voici la carte d'un jeu qui s'appelle dessine-moi un mot. D'après vous, comment on y joue ? quelles sont les règles du jeu ? Maintenant, nous allons vérifier vos hypothèses en lisant ensemble les règles.</i>			
<b>Activité :</b> 23	<b>Titre :</b> Créateur de jeux	<b>Type :</b> renforcement/application	<b>Durée :</b> 30 min
<b>Organisation de classe :</b> en groupe de deux ou trois		<b>Ressources :</b> -Les illustrations du dictionnaire des mots difficiles créées préalablement par les élèves. -les feutres -feuille de brouillon	
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Rédiger correctement des phrases en respectant les normes orthographiques d'usage et en adaptant le lexique à la situation donnée.			
<b>Déroulement :</b> -Pour cette activité, librement inspirée du jeu <i>Dessine-moi un mot</i> , <sup>49</sup> les apprenants vont réutiliser les illustrations prévues pour le dictionnaire illustré des difficultés orthographiques de la classe, que l'enseignant aura préalablement imprimées et passées au format « cartes de jeu ». -Premièrement, les apprenants devront écrire une phrase en relation avec l'illustration du mot comme par exemple : « <i>À la lueur de cette lampe, je lis un magazine</i> », « <i>Ce paysage lointain traversé par un fleuve rempli de poissons, et où dans les montagnes, mille fleurs constituent un vrai régal pour le cochon qui y vit</i> » ou encore « <i>À la campagne on joue à saute-moutons</i> » (voir annexe n° 3). -Ensuite, ils élaboreront cinq questions en relation avec l'illustration sur le même modèle du jeu <i>Dessine-moi un mot</i> , par exemple : - <i>décris l'image.</i> - <i>Comment est illustré le Z de magazine ou le G de paysage ?</i> - <i>Quelle lettre est muette dans le mot magazine ?</i> Le professeur passe dans les rangs, conseille et guide les apprenants. <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Variante :</b> Au lieu d'une phrase de description de l'image les élèves peuvent y inscrire une définition.</li> <li>• Tout comme pour le dictionnaire, le jeu pourra être alimentée par d'autres cartes au cours de l'année scolaire.</li> </ul>			
<b>Input linguistique :</b> <i>À votre tour, vous allez créer un jeu de cartes avec les illustrations que vous aviez élaborées pour votre dictionnaire des difficultés orthographiques du français. Vous devez écrire une phrase qui sera en rapport avec votre dessin et permettra de mieux mémoriser le mot. Pour terminer, vous écrirez cinq questions en relation avec le dessin et la phrase qui permettront également de vous souvenir du mot.</i>			
<b>Activité :</b> 24	<b>Titre :</b> Jouons !	<b>Type :</b> relaxation	<b>Durée :</b> 20 min

<sup>49</sup> Vu sur <https://lutinbazar.fr/dessine-moi-un-mot/> Jeu créé par l'orthophoniste Mathilde Gosselin et l'illustrateur Christian Guibbaud

<b>Organisation de classe :</b> en groupe-classe par équipes de 4 ou 5 élèves	<b>Ressources :</b> Cartes du jeu créées par les apprenants
<b>Objectifs spécifiques :</b> -Examiner et interpréter une illustration et la phrase en rapport avec celle-ci -Mettre en relation, analyser, et sélectionner des informations utiles à partir d'un support visuel. -Argumenter et justifier ses réponses.	
<b>Déroulement :</b> -Un groupe pioche une carte du jeu. Il dispose de 30 secondes pour bien observer la carte. Ensuite un autre groupe, lui pose les questions inscrites au dos de la carte. Celui-ci doit y répondre en justifiant et argumentant ses réponses. Si le premier groupe a bien répondu à toutes les questions, il remporte la carte, sinon un autre groupe peut essayer de la gagner. L'enseignant endossera le rôle de médiateur.	
<b>Input linguistique :</b> <i>Maintenant que vous avez créé le jeu, vous allez pouvoir y jouer. Vous vous mettez en groupe de 4 ou 5 par équipe, si vous répondez aux cinq questions correctement vous gagnez la carte, sinon un autre groupe peut essayer de la gagner s'il a la bonne réponse. Le groupe qui gagne est donc celui qui en aura gagné le plus.</i>	

## Conclusion

Alors qu'en Belgique, au Québec et en Suisse, les rectifications orthographiques ont été adoptées très facilement par la grande majorité de leurs usagers, en France, nous assistons encore et toujours, et ce, depuis plus de trente ans, à un éternel débat dans lequel s'affrontent les réformateurs et les contre réformateurs, ainsi qu'une bonne partie de la population.

Comme nous avons plus le voir, les français restent très attachés à leur langue et ont du mal à accepter qu'elle puisse évoluer. Pourtant, il est évident qu'elle change, comme toute langue vivante, et ne cessera de se modifier. D'autre part, nous avons pu constater que les locuteurs eux-mêmes tendent vers sa simplification, que ce soit de manière consciente ou inconsciente.

Alors qu'attendons-nous pour simplifier la langue de Molière ? Elle ne perdra en rien sa richesse et son esthétique, ni même ses signes particuliers (c cédille, accent circonflexe...) si caractéristiques de celle-ci. Il est temps d'adopter et d'appliquer la réforme orthographique afin de réduire la ségrégation sociale et linguistique au sein de la société française mais aussi parmi ses apprenants étrangers. Accueillons ces changements !

Par ailleurs, ceux-ci ne seraient-ils pas opportuns au moment où court la rumeur que la langue française pourrait retrouver sa place en tant que langue de travail de l'Union européenne, après la sortie de la Grande-Bretagne et cela quand le gouvernement en assumera la présidence, en 2022.<sup>50</sup>

D'autre part, il est temps que la pédagogie concernant l'enseignement de l'orthographe s'actualise également, en se basant sur une approche plus actionnelle. Comme nous avons voulu le démontrer dans la présentation de ce projet, cela nous paraît tout à fait possible et accessible, et pour cela, il nous semble intéressant que ces changements s'appuient sur les recherches actuelles pour la didactique de l'orthographe en classe de FLM, puisqu'il existe très peu de travaux concernant celle-ci en classe de FLE. De plus, nous estimons que la plupart des activités axées sur le FLM peuvent tout à fait être adaptées au FLE, comme nous avons pu le voir dans cette proposition. De même, les TICS jouent un rôle notable dans l'usage de ces nouvelles pratiques, et contribuent bien souvent à accroître l'attention et la motivation des apprenants en se rapprochant de leurs centres d'intérêt.

Bien que l'élaboration de ce type de projet, comme nous avons pu le constater dans ce

---

<sup>50</sup> <https://www.courrierinternational.com/article/vu-ditalie-le-francais-doit-devenir-la-langue-de-leurope-post-brexit>



mémoire, nécessite de la part de l'enseignant un important investissement, qui malheureusement n'est pas souvent reconnu à sa juste valeur, nous pensons fermement qu'il est le plus adéquat pour atteindre les objectifs fixés. D'autre part, nous sommes convaincus que la pédagogie par projets est la plus adaptée pour l'acquisition de concepts par les apprenants, car elle permet davantage de flexibilité et une implication considérable de leur part, les rendant d'autant plus autonomes et véritablement acteurs de leur apprentissage.

De plus, elle donne lieu à plus de liberté pour l'enseignant qui pourra totalement s'adapter aux besoins de ses élèves. Autre argument et non des moindres, ce type de projets est idéal pour travailler en coopération entre classes de mêmes niveaux ou de différents niveaux, permettant une collaboration entre élèves mais aussi entre enseignants et d'élèves à professeurs.

En définitive, nous sommes persuadés qu'il est impératif d'adopter les rectifications orthographiques recommandées par l'éducation nationale française, tant dans l'enseignement du FLM que dans celui du FLE, et de proposer des activités adéquates et créatives, favorisant l'apprentissage par tâches afin que les apprenants autochtones et hétérochtones puissent s'approprier la langue française, et en surmonter les difficultés.

# Annexes

## Annexe 1 :

### 2. Phonétique et orthographe : « l'irréductible » écart entre oral et écrit

#### 2.1. Coupe médiane schématisée des organes de la parole

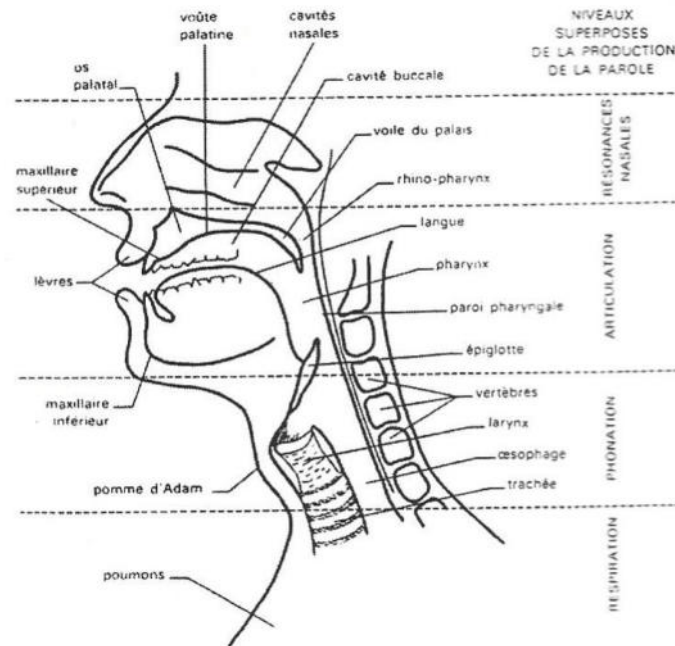
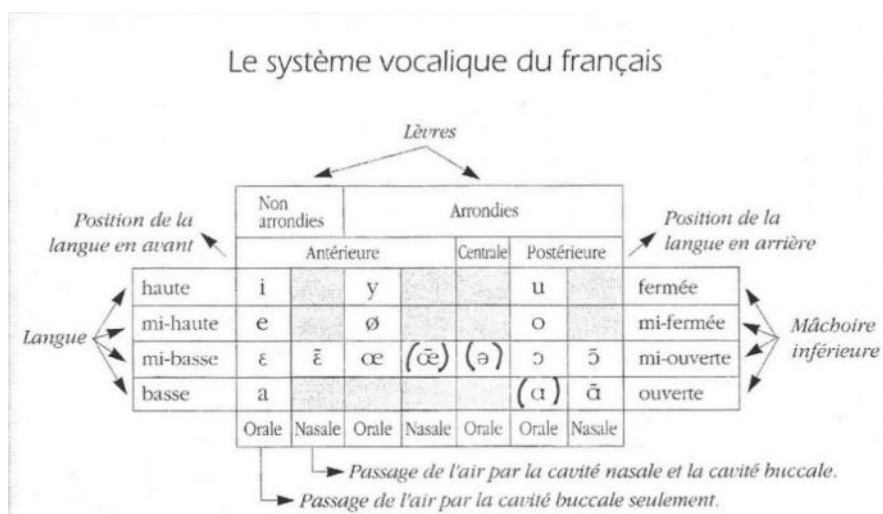


FIG. 3. — Coupe médiane schématisée des organes de la parole.  
(D'après G. STRAKA, *Album phonétique*, pl. 1, rééd. 1972.)

ARGOD-DUTARD, F. (1996). *Éléments de phonétique appliquée*. Paris : Armand Colin, 20.

#### 2.2. Le système vocalique du français



ABRY, D. & CHALARON, M-L. (1994). *Phonétique, 350 exercices*. Paris : Hachette FLE, 21.

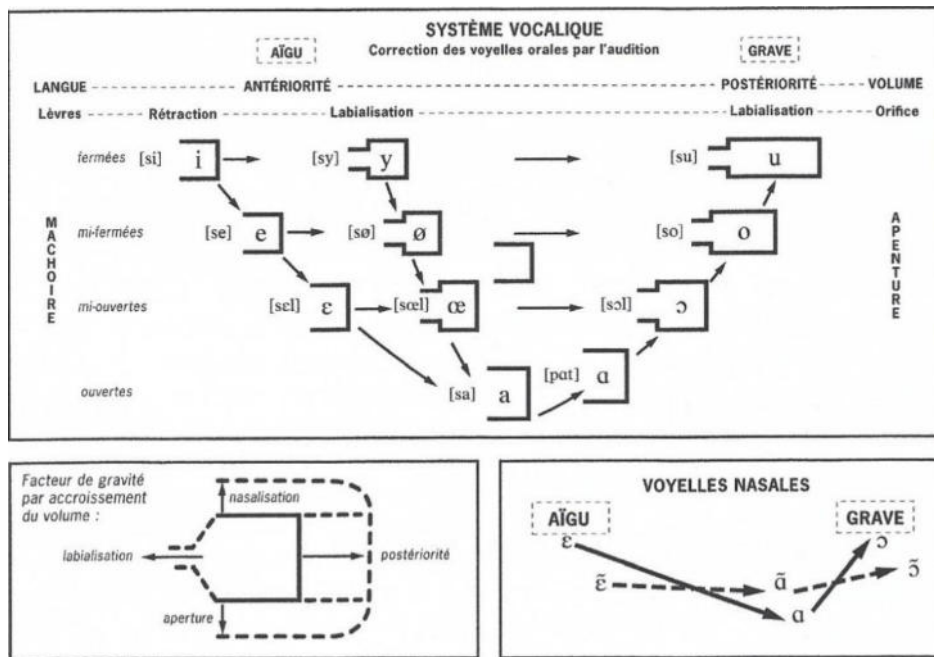


Tableau 6. Description acoustique des voyelles: le trait aigu/grave<sup>1</sup>

1. R. RENARD, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier, Paris, 1979.

(ABRY, 2007, p.30)

### 2.3. Le système consonantique du français

#### Le système consonantique du français

		MODE D'ARTICULATION									
		<i>Bilabiale</i>	<i>Labio-dentale</i>	<i>Dentale</i>	<i>Alvéolaire</i>	<i>Prépalatale</i>	<i>Palatale</i>	<i>Vélaire</i>	<i>Uvulaire</i>		
MODE D'ARTICULATION	Occlusive		p		t				k	Sourd	Orale
			b		d				g	sonore	
	Médiane		m		n			ɲ		sonore	Nasale
				f		s	ʃ			sourd	Orale
	Constrictive			v		z	ʒ	j			
		Latérale			l						
	Médiane		ɥ, w					ɥ, w			

ABRY, D. & CHALARON, M-L. (1994). *Phonétique, 350 exercices*. Paris: Hachette FLE, 125.

Petite cavité antérieure + AIGU		Cavité moyenne		Grande cavité postérieure + GRAVE		
s	t	ʃ		k	f	p
z	d	ʒ		g	v	b R
	n					m
	l					

Tableau 8. Classement acoustique des consonnes du français:  
trait aigu et grave

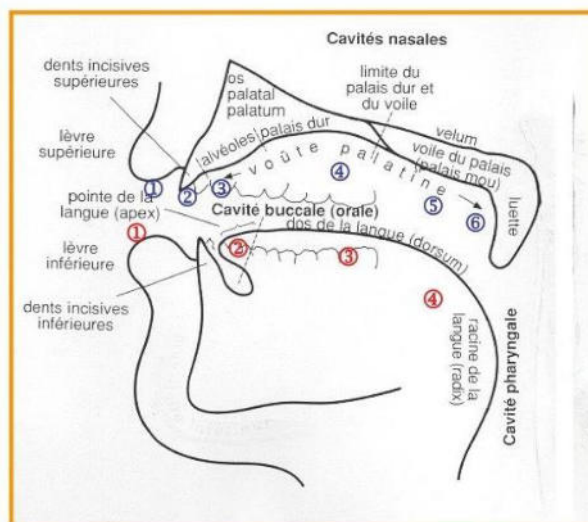
## Tableau articulatoire des consonnes françaises

<http://courseweb.edteched.uottawa.ca/Phonetique/Aix2000/tableaux.html#cons-acou>

Mode d'articulation		Lieu d'articulation					
Occlusive		Bi-labiale	Labio-dentale	Apico-dentale	Dorso-palatale	Dorso-vélaire	Dorso-uvulaire
Sourde	Orale	p		t		k	
	Nasale						
Sonore	Orale	b		d		g	
	Nasale	m		n	ɲ		
Constrictive							
Sourde	Orale		f	s	ʃ		
Sonore	Orale		v	z	ʒ		
Liquide				l			R

- ① labiales
- ② dentales
- ③ alvéolaires
- ④ palatales
- ⑤ vélares
- ⑥ uvulaires

- ① labiales
- ② apicales
- ③ dorsales
- ④ radiales



<https://fr.slideshare.net/Michel7803/consonnes-intro>

## Annexe 2 :

### 3. Le point sur la didactique de l'orthographe

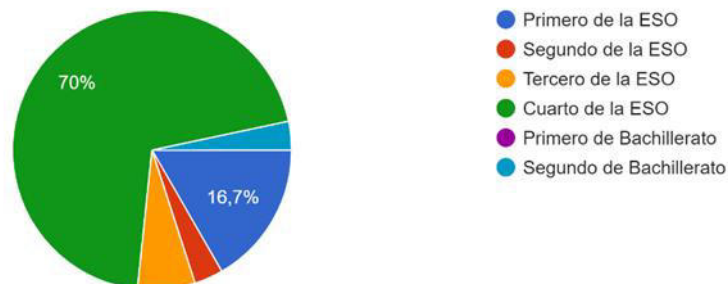
#### 3.3.1. Tableau CECR orthographe

La maitrise orthographique par niveaux CECR (p.93)	
A1	Peut copier de courtes expressions et des mots familiers par exemple, des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.
A2	Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.
B1	Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.
B2	Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.
C1	La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.
C2	Les écrits sont sans fautes d'orthographe.

#### 3.3.2. Résultats enquête L'orthographe en classe de FLE

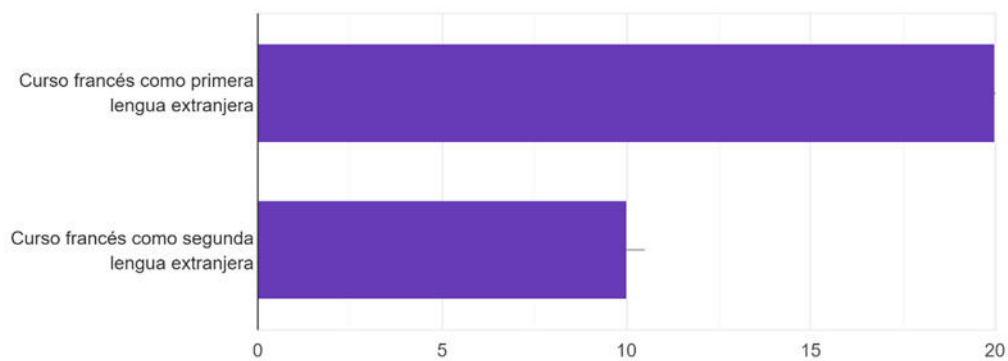
1. Indique su curso:

30 respuestas



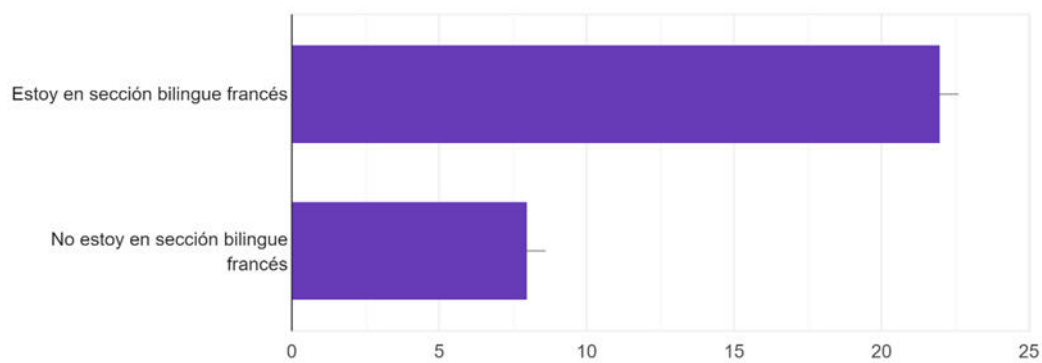
2. Seleccione la respuesta que le corresponda:

30 respuestas



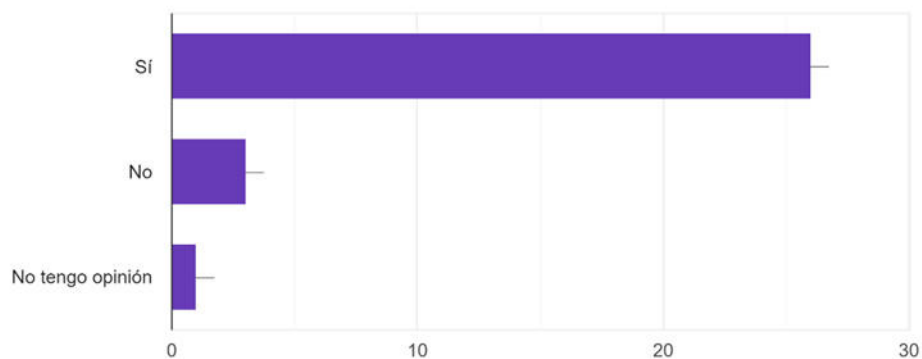
3. Escoja la respuesta que le corresponda:

30 respuestas



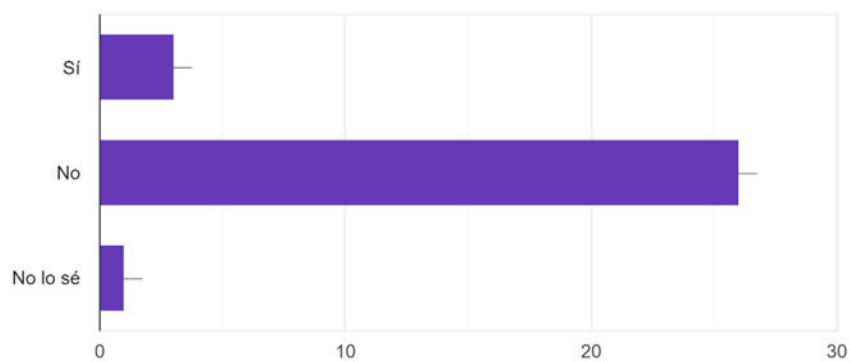
4. ¿Diría que escribir correctamente en un idioma extranjero es importante?

30 respuestas



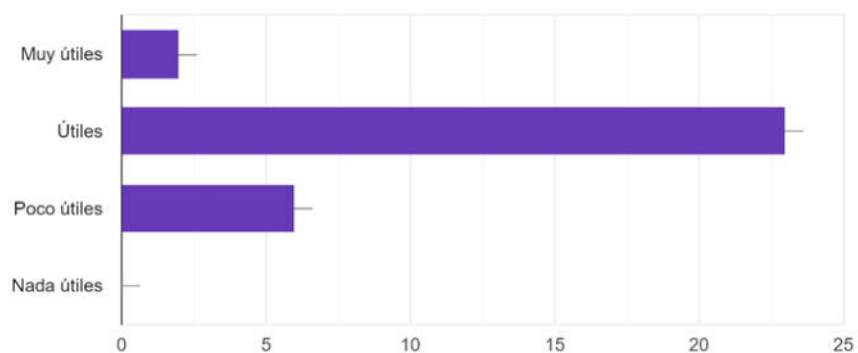
5. ¿Opina que la ortografía francesa es fácil?

30 respuestas



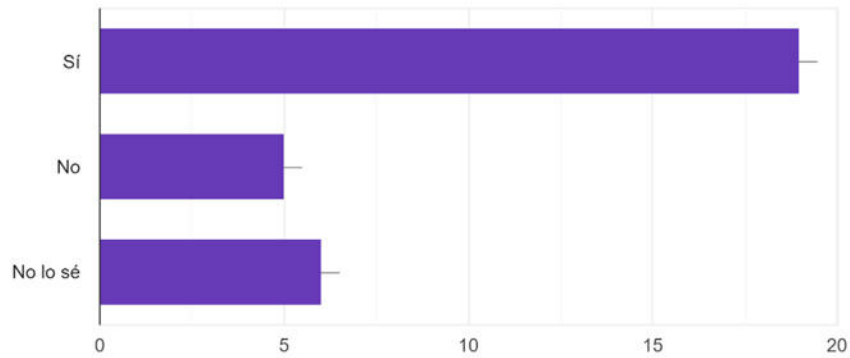
6. ¿Los dictados le parecen útiles para aprender la ortografía? Seleccione la casilla que considere:

30 respuestas



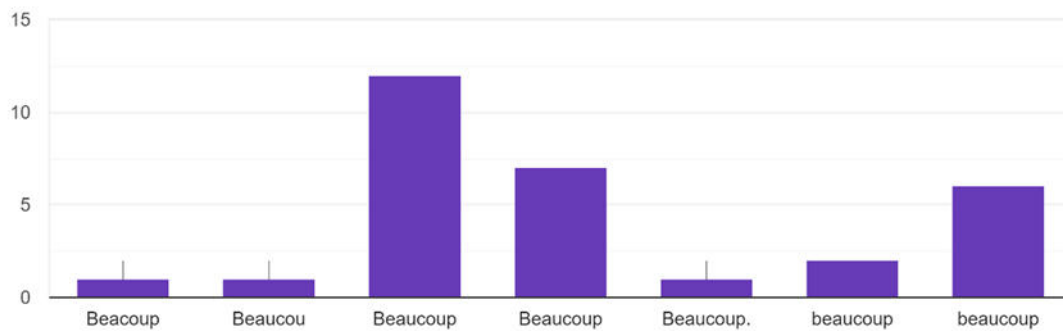
7. ¿Le parece útil conocer la fonética para escribir mejor en lengua francesa?

30 respuestas



8. ¿Cómo escribiría esta palabra: /boku/ ?

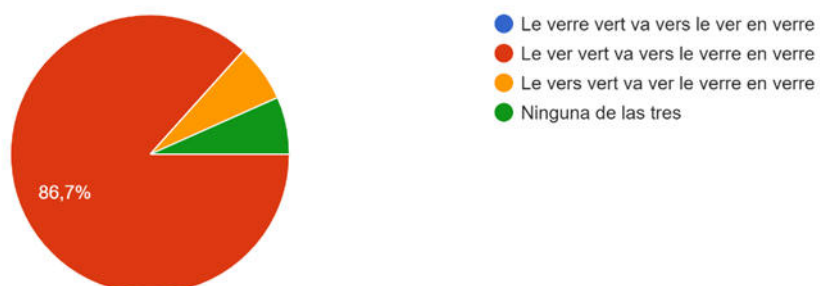
30 respuestas





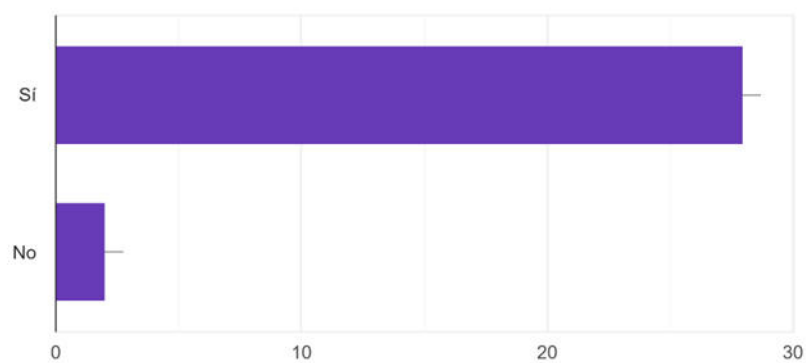
9. ¿Cuál es la frase correcta? (el gusano verde va hacia el vaso de cristal) elija la opción que considere:

30 respuestas



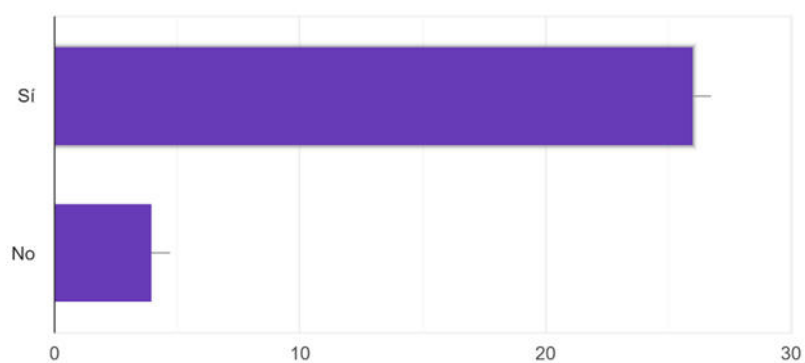
10. ¿Cree que en lengua francesa hay mucha diferencia entre el oral y el escrito?

30 respuestas



11. a. ¿Cree que se podría enseñar la ortografía de manera más lúdica?

30 respuestas



11. b. Desarrolle su respuesta anterior dando ejemplos:

30 respuestas

Con juegos

con kahoot

Viendo vídeos, deportes, series.. en francés y con subtítulos en este idioma

nose

Con algunos juegos para la clase. Puede ser por ejemplo con pizarritas donde tengan que apuntar palabras sueltas dictadas por el profesor. El más rápido en acertar gana un punto .

Juegos,

Juegos

No creo que la ortografía pueda aprenderse de forma lúdica

No tenao idea de cómo hacerlo de forma lúdica

Juegos, por ejemplo

a través de juegos online, tipo genially

Concours, caligrammes, poèsie, jeux ...

...

Aprender jugando es uno de los métodos que más me gustan para enseñar cualquier cosa.

Juegos de palabras como en el ejemplo anterior del gusano verde, el problema es que dos horas, no son suficientes en secundaria

Haciendo juegos

Por ejemplo un ahorcado

A base de juegos en los que halla que escribir y hablar pero de forma divertida

Haciendo juegos y haciendo intercambios

Juegos o vídeos

Gkkk

Con juegos en relación a toda la clase

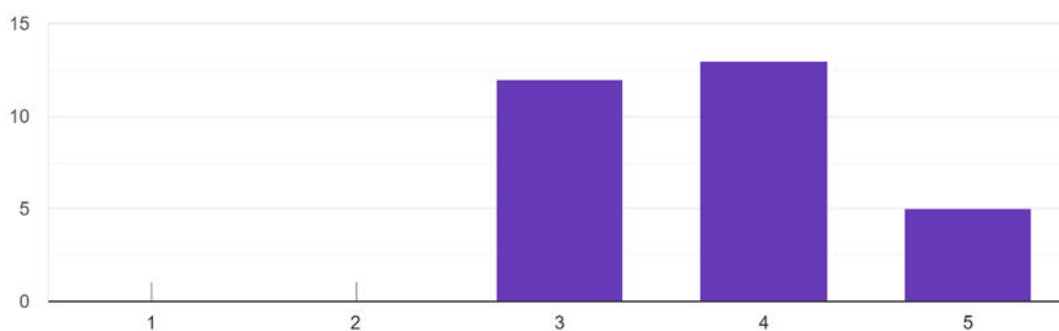
Por ejemplo juegos por grupos e escoger la palabra correcta.

Mediante el uso de juegos online como kahoot o quizziz

Algún juego interactivo, por ejemplo Kahoot.

12. ¿Cómo valoraría su nivel de ortografía en francés?

30 respuestas



### Annexe 3

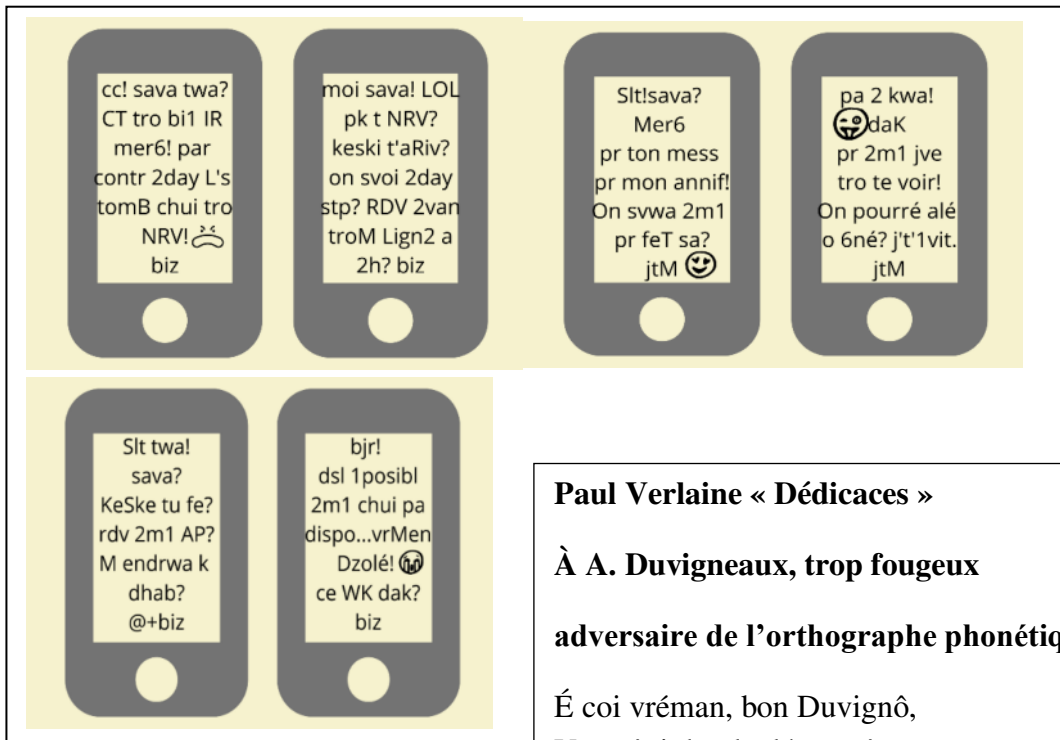
4. Proposition didactique : *Le monde est à nous*. Un blog d'orthographe dans le cadre de la pédagogie par projets.

#### 4.14. Organisation des sessions

-boîte à mots et à sons (activités de « relaxation » sessions 1, 2,3,6 et 7)



-Session 1 : SMS<sup>51</sup>



Salut/bonjour	Slt / bjr
Rendez-vous	RDV
S'il te plaît	STP
demain	2m1
A plus tard	@ +
bisous	biz
Je t'aime	jtM
Je suis	chuis

Je ne sais pas	nsp
Merci	Mer6
Ça va	Sa va
Devant	2van
Après-midi	AP
Énervé	NRV
D'accord	Dak
Bien	Bi1

**Paul Verlaine « Dédicaces »**

**À A. Duvigneaux, trop fougeux**

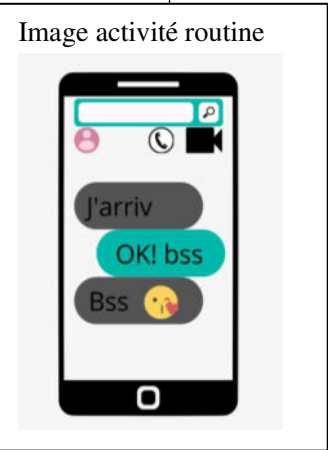
**adversaire de l'orthographe phonétique**

É coi vréman, bon Duvignô,  
 Vau zôci dou ke lé zagnô  
 E meïeur ke le pin con manj.  
 Vou melr'an ce courou zétranj

Contr(e) ce tà de brav(e) jan  
 O fon plus bête ke méchan  
 Drapan leur linguistic étic  
 Dan l'ortograf(e) fonétic?

Kel ir(e) donc vou zambala?  
 Vizavi de cé zoizola  
 Sufi d'une parol(e) verde.

Et pour leur prouvé san déba  
 Kil é dé mo ke n'atin pa  
 Leur sistem(e), dison-leur: ... !



<sup>51</sup> Conversation 1 : “Coucou ça va toi? C’était trop bien hier, merci ! Par contre aujourd’hui, laisse tomber, je suis trop énervé(e). Bisous / « Moi ça va ! lot of laugh. Pourquoi tu es énervé(e) ? Qu’est-ce qu’il t’arrive ? On se voit aujourd’hui s’il te plaît ? Rendez-vous devant le métro de la ligne 2, à 2h (ou 14h) Bisous.  
 Conversation 2 : « Salut ! ça va ? Qu’est-ce que tu fais ? Rendez-vous demain après-midi ? Même endroit que d’habitude ? À plus tard, bisous./ Bonjour ! Désolé(e) impossible demain je ne suis pas disponible, vraiment désolée(e) ! Ce week-end d’accord ? Bisous  
 Conversation 3: Salut! Ça va? Merci pour ton message pour mon anniversaire ! On se voit demain pour fêter ça ? Je t’aime. / Pas de quoi ! D’accord pour demain, je veux trop te voir ! On pourrait aller au ciné, je t’invite. Je t’aime.

-Session 2: les rébus



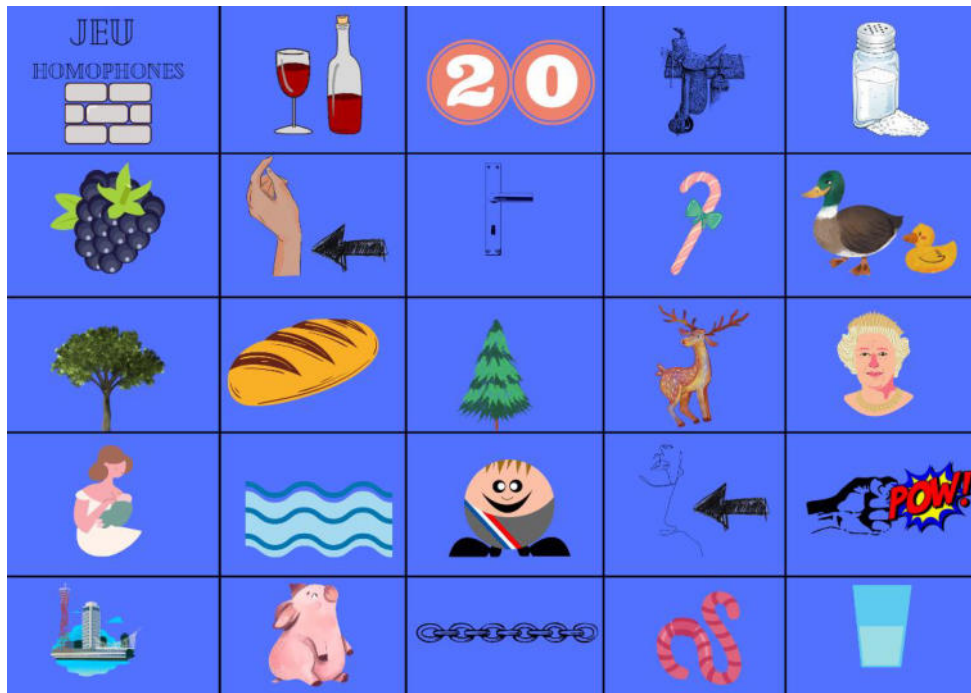
\*Créer des rébus sur le thème de l'alimentation

-Session 3 : Les homophones

/mɛR/	/ku/	/vɛR/	/pwajɛ/
/sɛl/	/Rɛn/	/pɛ̃/	/ʃɛn/
/myR/	/vɛ̃/	/kan/	/pɔR/

MÈRE	MAIRE	VERT	VERRE	VER
VAIR	COUP	COU	POIGNÉE	POIGNET
SEL	SELLE	PIN	PAIN	CHAÎNE/CHAINE*
CHÊNE	REINE	RENNE	MÛRE/MURE*	MUR
VIN	VINGT	CANNE	CANE	PORT
PORC	MER			

\*Certains mots ont deux orthographes possibles.



### Les homophones

Le /vɛR/ /vɛR/ va /vɛR/ le /vɛR/ en /vɛR/.

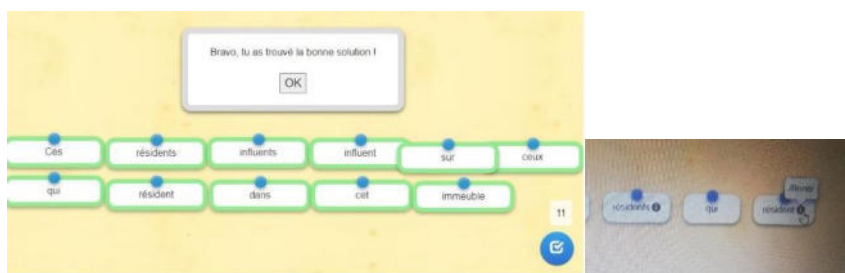
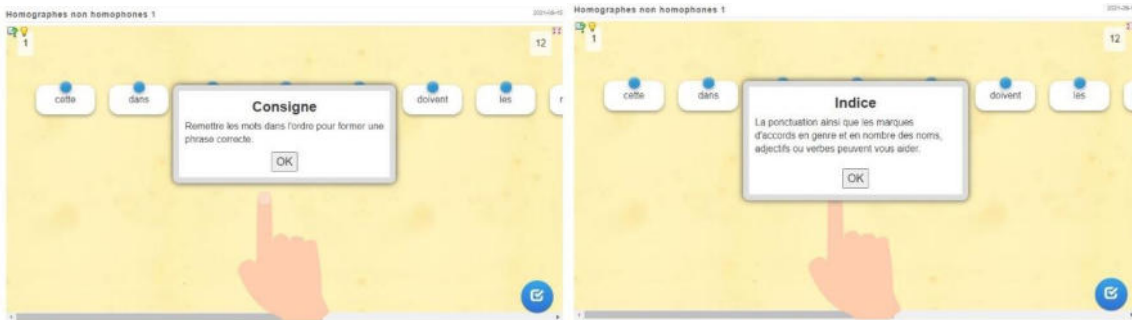


### Les homophones 2

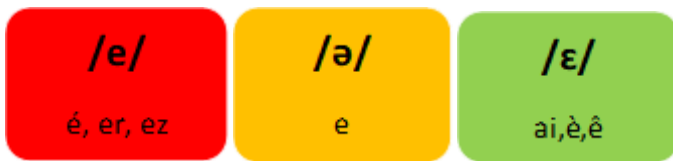
La /mɛR/ du /mɛR/ passe ses vacances à la /mɛR/



-Session 4: les homographes



-Session 5 : les virelangues



Quel(s) son(s) entendez-vous ? Cochez la ou les bonnes réponses

son	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
/e/							
/ə/							
/ɛ/							

Transcription :

1. Sa belle-mère Gisele part à la mer.
2. Utilisez *aimer* et *adorer* pour exprimer les goûts.
3. Pour eux les mercredis sont semblables aux samedis.
4. Tous les samedis ils vont au marché de Calais.
5. Le maire et ses enfants sont allés au concert.
6. La crème fraîche est très utilisée dans la cuisine française.
7. Les poètes du siècle dernier écrivaient de magnifiques poèmes.



Choisis la prononciation correcte

10

homographes non homophones  
Mémé fit coupe les fils.

10

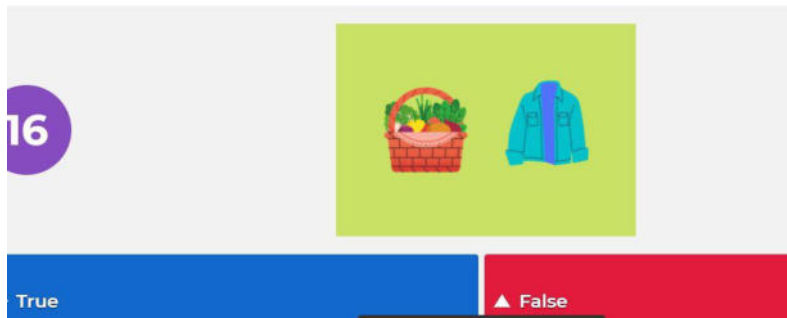
immeuble. / influents/  
qui/ résidents/  
/ceux/Ces/  
cet/résident/influent/  
dans /sur

/mäfilkupaletis/    /mäfiskupaletis/    Cet résidents influent sur influents ceux qui résident dans ces Immeuble.    Ces résidents influents influent sur ceux qui résident

aucune des deux    Dans cet immeuble influent résident ces résidents qui fit



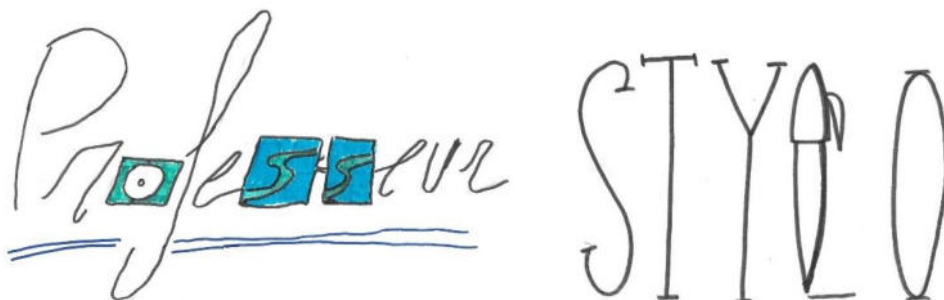
Vrai ou faux. Cette phrase est correcte: Elle est allée au marché avec sa belle veste bleue

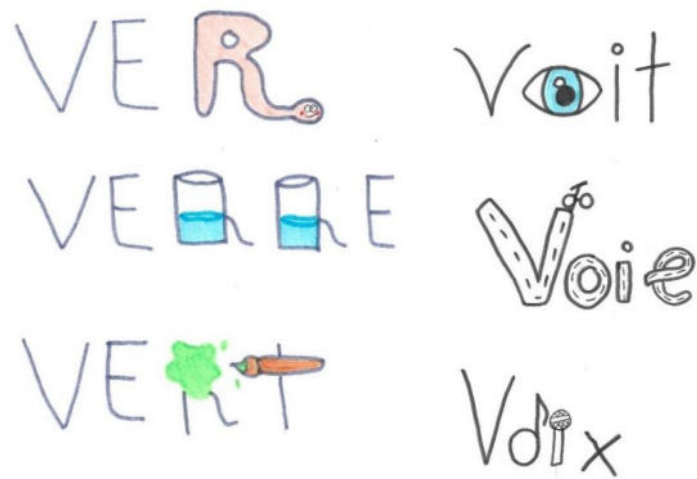


-Session 6 : le dictionnaire illustré des mots difficiles de la langue française

CAMPESE S. (2018). *250 dessins pour ne plus faire de fautes*. Paris : Les éditions de

/mɛR/(°1)	/vɛR/	/bal/
/mit/	/ku/	/rɛn/





-Session 7 : dictée négociée et coopérative

L'internaute a téléchargé  
des logiciels intéressants  
pour récupérer des  
données qui avaient été  
effacées.

## Apprendre l'orthographe des mots en jouant

**Dessine-moi un mot** a pour but d'aider l'enfant à se représenter mentalement l'orthographe d'un mot "difficile" par le biais du dessin et à le mémoriser.



<sup>52</sup> <https://lutinbazar.fr/dessine-moi-un-mot/>

- 1. Décris l'image**
- 2. À la lueur de quoi lis-tu un magazine?**
- 3. Comment est illustré le z de magazine?**

...



**À la lueur de cette lampe, je lis un magazine**



**Ce paysage lointain traversé par un fleuve rempli de poissons, et où dans les montagnes, mille fleurs constituent un vrai régal pour le petit cochon qui y vit**

## Bibliographie

- ABRY D. et VELDEMAN-ABRY J. (2007). *La phonétique, audition, correction, prononciation*. Paris : Clé international.
- BEACCO J-C., BLIN B., HOULES E., LEPAGE S., RIBA P., et S., RIBA P. (2011). *Niveau B1 pour le français, un référentiel*, Paris : Didier.
- BIEDERMAN-PASQUES, L., JEJCIC, F. (2006). Les rectifications orthographiques. *Langues et cité*, 7, 1-2. Récupéré sur le site : <https://www.culture.gouv.fr>
- CAMPESE S. (2018). *250 dessins pour ne plus faire de fautes*. Paris : Les éditions de l'opportun.
- CERQUIGLINI, B. (2012). *Petites chroniques du français comme on l'aime*. Paris : Larousse.
- CHAMPAGNE-MUZAR C. et BOURDAGES J.S. (1998). *Le point sur la phonétique*. Paris : CLE International.
- CONSEIL DE L'EUROPE. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- CONTANT, C. (2006). Les rectifications de l'orthographe au Québec. *Langues et cité*, septembre, 7,10.
- GEOFFRE, T., BRISSAUD C., (dir.). (2019). Verbalisation du raisonnement métalinguistique lors d'interactions logopédiste-enfant autour d'un jeu grammatical en ligne. *Repères*, 60,173-194.
- LENOBLE-PINSON, M. (2006). Diffusion et application des rectifications orthographiques en Belgique. *Langues et cité*, 7, 9.
- LÓPEZ DE SOSOAGA, LÓPEZ DE ROBLES, A., UGALDE GOROSTIZA, A., RODRÍGUEZ MIÑAMBRES, P. & RICO MARTÍNEZ, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1),395-413. [fecha de Consulta 1 de junio de 2021]. ISSN: 1012-1587. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31043005022>
- LUCCI V. et NAZE Y. (1979). *Enseigner ou supprimer l'orthographe ?* Paris : CEDIC.

- LUZZATI D. (2010). *Le français et son orthographe*. Paris : Didier, 2010.
- MULLER, R. (2006). Des modifications bien accueillies en Suisse. *Langues et cité*, 7, 11.
- NARCY-COMBES, M-F. (2005). *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris : ellipses.
- PLISKIN, F. (2016). Controverse : « Le circonflexe était gauchiste, aujourd’hui il est conservateur ». *L’Obs*, 2676, 39.
- RIEGEL, M. (2007) *Grammaire méthodique du français*. Paris : Puf.
- VIRIOT-GOELDEL C., BRISSAUD C., (dir.). (2009). Enseigner et apprendre l’orthographe aujourd’hui, *Repères*, 60, 15-21.
- VIRIOT-GOELDEL C., PLONTON, C., BRISSAUD C., (dir.). (2019). Enseigner et apprendre l’orthographe avec la « Twictée ». *Repères*, 60, 107-129.
- YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage : pour comprendre la linguistique*. Paris : Seuil.

## Sitographie

(Références des chapitres entre parenthèses et date de première consultation)

[http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications\\_1990.pdf](http://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/rectifications_1990.pdf)

(1.2.1.) (Consulté le 05-12-2020)

<http://www.renouvo.org/regles.php> (1.2.3.) (Consulté le 05-12-2020)

[https://www.liberation.fr/france/2016/02/04/reforme-de-l-orthographe-ce-qui-change-vraiment\\_1431009](https://www.liberation.fr/france/2016/02/04/reforme-de-l-orthographe-ce-qui-change-vraiment_1431009) (2.2.2.) (Consulté le 05-12-2020)

<https://information.tv5monde.com/video/la-mnemographie-l-arme-miracle-pour-memoriser-l-orthographe-des-mots-l-humeur-de-linda> (3.3.3.) (Consulté le 05-12-2020)

<https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/sandrine-campese-il-est-de-plus-en-plus-difficile-de-maintenir-l-attention-des-enfants-20201010> (3.3.3.) (Consulté le 05-12-2020)

<https://www.sebastien-martinez.com/blog/22-moyens-mnemotechniques/> (3.3.3.) (Consulté le 05-12-2020)

<http://verlaine.ru/fr/dedicaces/duvigneaux.php> (4.14.) (Consulté le 03-01-2021)

<http://flenet.unileon.es/phon/phoncours2.html> (2.2.2.) (Consulté le 03-01-2021)

<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/une-reforme-de-l-orthographe-inapplicable.html> (1.2.4.) (Consulté le 03-01-2021)

<https://www.projet-voltaire.fr/culture-generale/reforme-orthographe-expliquee-10-points/> (publié par Sandrine Campese) (2.2.2.) (Consulté le 21-05-2021)

<https://bescherelletamere.fr/reforme-orthographique-2400-mots-changent-des-la-rentree-scolaire-et-adieu-laccent-circonflexe/> (2.2.2.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/regles.pdf> (2.2.2.) (Consulté le 26-05-2021)

<https://www.funfle.fr/la-reforme-orthographique-de-1990-appliquee-en-2019/> (2.2.2.) (Consulté le 26-04-21)

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_EG\\_zaRJQxk](https://www.youtube.com/watch?v=_EG_zaRJQxk) (1.2.4) (Consulté le 26-04-2021)

<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/une-reforme-de-l-orthographe-inapplicable.html> (1.2.4.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.leparisien.fr/societe/reforme-de-l-orthographe-vers-un-abandon-selon-helene-carrere-d-encausse-19-04-2016-5727913.php> (1.2.4.) (Consulté le 26-04-21)

<http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/orthographe-rire-quiz.html> (26-04-21) Article issu du Parisien/aujourd'hui en France du lundi 14 mars 2011 (1.2.4.)

<https://www.orthogaffe.com/> (4.14.) (Consulté le 26-04-2021)

<http://imprimerie-plancoet.over-blog.com/2016/02/touche-pas-a-mon-circonflexe.html> (1.3.2.) (Consulté le 26-04-2021)

[https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires\\_3524389\\_1473688.html](https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html) (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/12/03/01016-20131203ARTFIG00338-niveau-scolaire-la-france-perd-deux-places-au-classement-mondial.php> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-21)

[https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/12/03/pisa-2018-les-eleves-francais-legerement-au-dessus-de-la-moyenne-de-l-ocde-dans-un-systeme-toujours-tres-inegalitaire\\_6021440\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2019/12/03/pisa-2018-les-eleves-francais-legerement-au-dessus-de-la-moyenne-de-l-ocde-dans-un-systeme-toujours-tres-inegalitaire_6021440_3224.html) (1.2.1.) (Consulté le 26-04-21)

<https://www.grammaireclassique.fr/statistiques-sur-l-education/> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/pisa-la-lecture-et-lecriture-faiblesses-majeures-du-systeme-educatif-francais-1153046> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.vie-publique.fr/eclairage/19539-resultats-des-eleves-la-france-et-le-classement-pisa> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558> (1.2.1.) (Consulté le 26 -04-2021)

<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/enquete-pisa-dix-resultats-pour-situer-les-eleves-francais-1153200> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

[https://www.liberation.fr/france/2020/12/08/niveau-en-maths-et-en-sciences-la-france-s-enfonce\\_1807926/](https://www.liberation.fr/france/2020/12/08/niveau-en-maths-et-en-sciences-la-france-s-enfonce_1807926/) (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

[https://www.liberation.fr/france/2019/12/03/pisa-les-inegalites-entre-eleves-restent-tres-elevees-mais-stables\\_1766933/](https://www.liberation.fr/france/2019/12/03/pisa-les-inegalites-entre-eleves-restent-tres-elevees-mais-stables_1766933/) (1.2.1.) (Consulté le 26 avril 2021)

<https://www.linternaute.com/actualite/education/1310839-pisa-2022-le-dernier-classement-et-les-resultats-de-la-france-mis-en-perspective/#PISA-2019> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-21)

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/30012020Article637159659025916153.aspx> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-21)



<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/02122019Article637108673157061623.aspx> (1.2.1.) (Consulté le 26-04-2021)

<https://lutinbazar.fr/dessine-moi-un-mot/> (4.14.) (Consulté le 15-02-2021)

<https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-culture/pour-ou-contre-la-reforme-de-l-orthographe> (1.3.) (Consulté le 19 mai)

<https://www.grevisse.fr/le-blog-chroniques-grevisse/norme-et-usage/les-rectifications-de-l-orthographe-de-1990> (1.2.2.) (Consulté le 19-05- 2021)

<https://podcast.ausha.co/la-langue-bien-pendue/langue-bien-pendue-cerquiglini> (1.3.) (27-05-2021)

<https://www.orthographe-recommandee.info/enseignement/> (1.2.3.) (Consulté le 26-05- 2021)

<https://www.leparisien.fr/societe/reforme-de-l-orthographe-vers-un-abandon-selon-helene-carrere-d-encausse-19-04-2016-5727913.php> (1.2.4.) (Consulté le 26-05-21)

<https://www.lesechos.fr/2016/02/orthographe-najat-vallaud-belkacem-repond-a-helene-carrere-d-encausse-197318> (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

<https://www.europe1.fr/societe/orthographe-vallaud-belkacem-ou-academie-francaise-qui-a-raison-2669777> (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

[https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990\\_4866505\\_4355770.html](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990_4866505_4355770.html) (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

[https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement\\_4866346\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/en-france-l-orthographe-sert-a-se-distinguer-socialement_4866346_1473685.html) (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

<https://www.leparisien.fr/archives/explication-de-texte-sur-l-orthographe-17-02-2016-5552027.php> (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

[https://www.lexpress.fr/education/pour-carrere-d-encausse-la-reforme-de-l-orthographe-va-tomber-dans-l-oubli\\_1784259.html](https://www.lexpress.fr/education/pour-carrere-d-encausse-la-reforme-de-l-orthographe-va-tomber-dans-l-oubli_1784259.html) (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

<https://www.europe1.fr/societe/orthographe-vallaud-belkacem-ou-academie-francaise-qui-a-raison-2669777> (1.2.4.) (Consulté le 27-05-2021)

<https://www.vousnousils.fr/2016/02/04/la-reforme-de-lorthographe-adoptee-dans-tous-les-manuels-scolaires-en-2016-583048> (1.2.1.) (Consulté le 28-05-2021)

[https://www.lexpress.fr/education/revision-de-l-orthographe-une-manipulation-grossiere\\_1760437.html](https://www.lexpress.fr/education/revision-de-l-orthographe-une-manipulation-grossiere_1760437.html) (1.3.) (Consulté le 28-05-2021)

[https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/orthographe-chronique-d-une-reforme-qui-n-en-est-pas-une\\_4865938\\_1473685.html](https://www.lemonde.fr/education/article/2016/02/16/orthographe-chronique-d-une-reforme-qui-n-en-est-pas-une_4865938_1473685.html) (1.3.) (Consulté le 28-05-2021)

[https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990\\_4866505\\_4355770.html#:~:text=%C2%AB%20Apr%C3%A8s%20quoi%2C%20%5B%E2%80%A6%5D,fran%C3%A7aise%20aux%20alentours%20de%202020](https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/02/16/reforme-de-l-orthographe-l-academie-comptait-bien-faire-appliquer-ses-rectifications-en-1990_4866505_4355770.html#:~:text=%C2%AB%20Apr%C3%A8s%20quoi%2C%20%5B%E2%80%A6%5D,fran%C3%A7aise%20aux%20alentours%20de%202020) (1.3.) (Consulté le 28-05-2021)

[https://cursus.univ-rennes2.fr/pluginfile.php/594255/mod\\_resource/content/0/orthographe.pdf](https://cursus.univ-rennes2.fr/pluginfile.php/594255/mod_resource/content/0/orthographe.pdf) (1.3.) (Consulté le 28-05-2021)

[https://www.cahiers-pedagogiques.com/a-propos-de-orthographe-a-qui-la-faute/\(1.2.2.\)](https://www.cahiers-pedagogiques.com/a-propos-de-orthographe-a-qui-la-faute/(1.2.2.)) (Consulté le 30-05-2021)

[https://www.mlfmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/\(Introduction\)](https://www.mlfmonde.org/tribunes/la-langue-francaise-dans-le-monde/(Introduction)) (Consulté le 06-06-2021)

<https://www.courrierinternational.com/article/vu-ditalie-le-francais-doit-devenir-la-langue-de-leurope-post-brexit-conclusion> (consulté le 14-06-2021)

<https://learningapps.org/display?v=pwqj5d8fn21> (4.14)

<https://learningapps.org/display?v=pp720gsea21>(4.14.)

<https://learningapps.org/display?v=pa5gvepxn21>(4.14)

<https://le-monde-est-a-nous6.webnode.es/> (4.14.)