

La Bulle : outil de la maîtrise orthographique en classe hétérogène Cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne

Dr.GHERBAOUI Amar

Université Mohamed Boudiaf de M'Sila

gherbaouiomar@gmail.com

Résumé

Cette recherche a pour but de montrer l'effet de la *bulle* comme étant un outil fiable, un dispositif didactique de la maîtrise orthographique. Ainsi, la *bulle* est un puissant instrument de la pédagogie différenciée puisqu'elle peut accompagner chaque apprenant de 2^{ème} année moyenne aussi longtemps qu'il en a besoin pour écrire son texte sans faire des fautes morphosyntaxiques. Il s'agit alors dans une perspective didactique de savoir pratiquer *la bulle* pour prendre en charge d'une manière efficiente l'hétérogénéité des apprenants. Cette disparité de niveaux constitue aujourd'hui une aventure délicate, un défi quotidien de la part de l'enseignant, car chaque apprenant, lorsqu'il arrive à l'école, possède une compétence particulière, une histoire singulière et une aventure familiale qui lui est propre. Donc, pour répondre à nos soucis, nous formulons l'hypothèse que le tracé de la ou les bulles, dans le sens inverse de l'écriture, contribue à orienter l'attention de chaque apprenant sur les liens entre ce qu'il est en train d'écrire et ce qu'il a déjà écrit. L'objectif par la présente étude est d'amener les apprenants à se rapprocher de ce nouvel outil dit *la bulle* et à écrire sans commettre des erreurs morphosyntaxiques.

Mots-clés : enseignement; apprentissage; hétérogénéité; bulle; maîtriser; goût.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى إظهار أثر ودور استعمال الفقاعة كوسيلة فعالة في العملية التربوية، إذ تمثل أداة تعليمية للتحكم في التلقين الهجائي. وتعتبر كذلك من بين الميزات القوية التي تعتمد عليها التربية المتباينة، حيث أنها يمكن أن تصاحب كل متعلم متوسط المستوى بشكل مستمر ومستقر في آن واحد، طالما أن هذا المتعلم يحتاج إلى كتابة

نصه دون ارتكاب أخطاء في بناء وشكل الجملة. ومن ثم، ومن منظور تعليمي قصد معرفة كيفية تطبيق الفقاعة تربوياً وهذا للوقوف بطريقة فعالة أمام عدم تجانس المتعلمين. يمثل هذا التباين في مستويات اليوم مغامرة دقيقة، وتحدي يومي من جانب الأستاذ، لأن كل تلميذ يمتلك مهارة خاصة وتاريخ فريد ومغامرة عائلية فور وصوله إلى المدرسة. وللإجابة على هذه الإشكالية، نقوم بصياغة الفرضية القائلة بأن مسار الفقاعة أو الفقاعات، في الاتجاه المعاكس للكتابة، يساعد على توجيه انتباه كل طالب على الروابط بين ما هو في الكتابة، وما كتبه بالفعل. الهدف من هذه الدراسة، هو جعل المتعلمين يقربون من هذه الأداة الجديدة المسماة الفقاعة، والكتابة دون ارتكاب أخطاء ناتئة في بناء وشكل الجملة الكلمات المفتاحية: التعليم: التعلم: التنوع: الفقاعة: الإتقان: الرغبة.

Abstract

This research aims to show the effect of the bubble as a reliable tool, a didactic device of orthographic control. Thus, the bubble is a powerful instrument of differentiated pedagogy since it can accompany every second year average learner as long as he needs to write his text without making morphosyntactic mistakes. It is then a didactic perspective to know how to practice the bubble to support in an efficient manner the heterogeneity of learners. This disparity of levels is today a delicate adventure, a daily challenge on the part of the teacher, because each student, when he arrives at school, has a particular skill, a singular history and a family adventure that clean. Therefore, to answer our concerns, we formulate the hypothesis that the trajectory of the bubble or bubbles, in the opposite direction of the writing, helps to direct the attention of each student on the links between what he is in writing and what he has already written. The objective of the present study is to bring learners to get closer to this new tool called the bubble and to write without making morphosyntactic errors.

Keywords: education; learning; heterogeneity; bubble; control; taste .

Introduction

Avant, nous avons longtemps considéré que la réussite scolaire et les apprentissages des apprenants étaient une question de talent, don, capacité et aptitude ; nous croyions également que certains apprenants étaient nés doués, alors que d'autres non ; nous avons cru aussi que les premiers avaient tout pour réussir, alors que les autres étaient condamnés à échouer. Comme il nous semble aussi important de faire dire que traditionnellement

parlant, l'enseignement standard, indifférencié, était le plus répandu en classe de FLE. Cette pratique enseignante a contribué à une réduction de l'apprenant à un rôle passif c'est-à-dire considéré comme étant un « *récepteur de connaissances versées par enseignant* » (01).

À l'ère de la mondialisation/globalisation et l'éclatement des frontières, cette méthode traditionnelle commence à disparaître progressivement, pour laisser la place à d'autres pratiques considérant l'apprenants comme un partenaire actif dans son apprentissage car, l'apprenant d'hier n'est pas l'apprenant d'aujourd'hui et la notion d'accès à l'éducation pour tous laisse la place à la notion d'accès à la réussite pour tous. Autrement dit, il s'agit d'une pensée qui privilégiait « *la centration sur la méthode* » (02) à une pensée qui favorise *la centration sur l'apprenant*.

Donc, pour pouvoir sentir ce changement sur le terrain- *l'apprenant acteur*- l'école devrait installer des compétences qui, de nos jours, semble une notion de base : *l'élève doit être capable de ...* La compétence linguistique constitue, aujourd'hui, l'un des enjeux capitaux de l'éducation en générale, et du FLE en particulier, dans la mesure où elle permet aux apprenants de 2^{ème} année moyenne d'être décontractés dans des différentes situations de communication, que ce soit à l'orale ou à l'écrit. C'est pourquoi les documents d'accompagnements et les instructions officielles des programmes du 2^{ème} palier y insistent beaucoup.

Or, force est de constater que les compétences réelles des apprenants, en exécutant une tâche quelconque, sont décevantes et laissent, le moins que l'on puisse dire, perplexes, enseignants et tous ceux qui sont de près ou de loin concernés par les problèmes de l'enseignement-apprentissage du FLE ; les constatations font déjà état d'un désastre par rapport à ce qui est attendu et visé : lors de l'activité de l'orthographe (accord sujet(s) verbe(s) par exemple), nous avons pu remarquer, un écart flagrant se posait

entre les élèves, au niveau du temps d'exécution des exercices : certains apprenants se montrent lents, alors que d'autres les terminent rapidement, certains comprennent facilement le(s) exercices(s), alors que d'autres ont besoin des explications supplémentaires.

Donc, sous ce paragraphe, nous pouvons dire que plusieurs éléments ont donné lieu à une telle conjoncture. Mais pour la présente étude, nous n'évoquerons, bien entendu, que la cause la plus observable et la plus notable ayant une relation étroite avec notre sujet. L'hétérogénéité des apprenants qui constitue, de nos jours, une difficulté délicate à gérer et, comme nous l'avons déjà évoqué dans les paragraphes précédents, l'uniformité des démarches ne correspond pas à cette réalité du terrain, ajoutant aussi, l'outil que l'enseignant possédait et utilisait avec ses élèves, un outil qui ne correspond pas aussi à leurs besoins car chaque élève a ses besoins, ses attentes, sa propre histoire, son univers, ses passions et nous exigeons d'eux qu'ils répondent à nos stimuli d'une manière homogène.

Un tel enseignement admet pour être adéquat à des apprenants dont les niveaux de connaissance et les pré-requis sont réellement homogènes.

En outre, le fait de choisir pour un enseignement indifférencié et collectif a inspiré à ce qu'on appelle le rattrapage. Cette forme de régulation est considérée comme étant une intervention chirurgicale, plutôt magique, purement métalinguistique susceptible, qui va s'en charger de répondre définitivement, sinon d'une manière durable, le problème de la disparité de niveau et par là, faire prévenir l'échec scolaire. La circulaire ministérielle vient, à juste titre, éclaircir cette forme de remédiation :

Il est prévu une séance de rattrapage par division pour les mathématiques, la langue arabe et la langue française ; ces séances doivent figurer, aussi bien sur l'emploi du temps des élèves que sur celui du professeur. Ce dernier est tenu d'assurer effectivement

une heure de rattrapage due à chaque division. (03)

Malgré cela, cette baguette magique, qui est venue pour installer les mêmes compétences, n'a pas atteints on but.

Donc, face à cette évidence, continuer à enseigner de la même façon, faire prescrire le même médicament pédagogique, nous le trouvons, à notre sens, inadéquat à des apprenants si différents. C'est pourquoi, nous envisageons *la Bulle* comme étant un outil fort, nouvel, susceptible pour que l'apprenant puisse écrire sans fautes morphosyntaxiques. D'ailleurs, Jean-Michel Zhkartchouk, dans son fameux ouvrage, conseille de l'exploiter« *c'est un moyen de réduire l'hétérogénéité lorsqu'elle celle-ci est un obstacle et une source d'inégalité et de la prendre en compte lorsqu'elle est une richesse et élargissement* » (04).

De cet angle de vue, nous sommes en droit de s'interroger sur ceci:

Jusqu'à quel(s) point(s) la bulle didactique assurerait la maîtrise de la correction orthographique afin de répondre aux différences des apprenants?

En s'appuyant sur ce qui précède, nous sommes en mesure d'avancer que le tracé de la *bulle* contribuerait à orienter l'attention des élèves éprouvant des difficultés sur les liens entre ce qu'ils sont en train d'écrire et ce qu'il sont déjà écrit. Notre objectif par la présente recherche consiste à amener les apprenants en difficulté à écrire sans fautes morphosyntaxiques, sans laisser derrière, les bons éléments. En ce qui concerne notre méthodologie et pour mettre notre supposition à l'épreuve, nous procéderons à la manière suivante : nous aurons affaire à deux groupes, un premier que nous prendrons pour témoin et un deuxième qui sera notre groupe expérimental où nous proposerons *la bulle* comme étant un outil régulateur, correcteur des fautes morphosyntaxiques. Nous entreprendrons, par la suite, l'analyse et la comparaison des résultats.

1. L'hétérogénéité, un concept polysémique

Le dictionnaire Robert Historique nous propose une définition à la fois précise, claire et simple :

Hétérogène et hétérogénéité procèdent, à travers des formes latinisées heterogenitas, du grec heterogenes, constitué du préfixe hetero qui signifie autre, et du suffixe genos qui veut dire gène. Au sens commun, ils désignent proprement des éléments ou des objets reconnus d'espèces, de genres, biologiques, logiques ou grammaticaux, différents (par exemple la classification systématique aristotélicienne par genre et par espèce ; dans l'espèce humaine, les genres masculin et féminin) ceci dit que le terme hétérogène, désigne étymologiquement d'un autre genre, d'une autre espèce » (05).

D'après cette définition, nous pouvons dire que le concept hétérogénéité est pris sous différentes formes : objets, genre, espèces. Pas très loin de cette idée, l'hétérogénéité est le « caractère de ce qui est hétérogène, de ce qui est constitué d'éléments de nature différente » (06). Le Petit Robert reprend presque la même idée « *caractère de ce qui est formé d'éléments disparates* » (07). Alors, si nous transposions ces définitions à une classe, cela voudrait dire que dans cet espace-lieu, il y aurait des éléments différents. D'ailleurs, les postulats de Burns nous le confirme en disant qu' :

- Il n'y a pas deux apprenants qui ;
- progressent à la même vitesse ;
- soient prêts à apprendre en même temps ;
- utilisent les mêmes techniques d'étude ;
- résolvent les problèmes exactement de la même manière ;

- possèdent le même répertoire de comportement ;
- possèdent le même profil d'intérêt ;
- soient motivés pour atteindre les mêmes buts. (08).

À cet effet, les sept points évoqués plus haut mettent en valeur la subtilité du rôle et la tâche de l'enseignant quand il n'y aura pas deux apprenants semblables, ce qui permet de dire que « *Les classes sont désormais et pour longtemps hétérogènes. C'est pourquoi il est devenu si difficile d'enseigner* » (09). Mais, ce qui a importé pour nous, c'est surtout que cette labyrinthe ne soit pas vue comme contraignante, un obstacle ou un mal, au contraire, il paraît juste de la considérer comme un bien, une richesse qu'il faut l'exploiter comme l'a précisé Marie-Claude Grandguillot « *une classe hétérogène est une mine : explosif ou richesse à exploiter* » (10).

2. Qu'est ce qu'une Classe?

Reconnu comme le père de la didactique, Jean Pierre-Cuq s'est penché sur une définition simple que « *le terme de classe (du latin classis : division, catégorie, groupe), utilisé par diverses sciences (sociologie, linguistique, etc.)* » (11). Nous remarquons, d'après cette citation, que le concept classe a été pris de différentes façons selon la discipline à laquelle il appartenait et selon la considération qui lui est accordée.

Il convient de noter que le terme *Classe*, dispose de plusieurs définitions, en pédagogie, tout comme en didactique. D'un point didactique, le concept classe est vu comme étant une base et le lieu de toutes les interventions pédagogiques, exprimé par trois compressions : l'espace, le temps et la discipline selon Jean-Pierre Cuq

*un concept central, un concept méthodologique
marquée par la compression des paramètres
d'appropriation:*

*une compression de l'espace ;
une compression du temps ;
une compression disciplinaire* » (12).

Une compression de l'espace puisque c'est un espace purement technique qui est déterminé par sa configuration, par exemple, laboratoire de langue, salle audiovisuelle, et aussi par sa situation (collège, lycée, école, etc.), une *compression de temps*, caractérisée par le nombre de séances et de la durée. En ce qui concerne la *compression disciplinaire*, qui, par des choix, définit des contenus d'enseignement et d'apprentissage ex : les documents d'accompagnements, programmes, instructions officielles, etc. Tandis que la classe est vue comme, en pédagogie, l'espace vital de la co-construction du savoir qui peut être se réunir autour de trois éléments essentiels : le cours, le degré des études suivies et un groupe d'apprenants réalisant une tâche commune avec leurs enseignants afin d'atteindre les objectifs persuadés. À ce sujet, Louis Arenilla & all confirment cette idée en spécifiant qu'« [...] *une classe, c'est à la fois un ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus; c'est aussi le lieu où se déroule l'enseignement, c'est enfin une sorte de synonyme de cours* » (13). Nous pouvons donc faire dire, bien qu'elles se montrent à la fois claires et simples, que ces citations sous-tendent qu'au sein d'une même classe, nous aurons affaire à des apprenants dont le niveau est hétérogène.

3. Qu'est ce qu'une classe hétérogène?

Dans son ouvrage *Enseigner en classe hétérogène*, le chercheur Marie-Claude Grandguillot nous donne une définition rudimentaire qu'« *une classe hétérogène peut désigner une classe où l'écart entre la rapidité des uns et la lenteur des autres est très grand. Ce peut être aussi, celle où il existe un écart important entre le nombre de faibles et le nombre de bons élèves* » (14). Nous pouvons lire, à travers cette définition, que la classe

hétérogène est définie relativement par rapport à la notion de compétences, d'habilités et de performances de chaque apprenant, qui ne peuvent être construites sans certaines bases. Les différences qui existaient au niveau de ces notions sont, le plus souvent, visibles d'une école à une autre.

Quant à Michel Tournier, il nous lègue une très belle image d'une Classe Hétérogène, lorsque l'enseignant se retrouvait en face d'un :

un grand animal à trente têtes et soixante pieds. Un monstre qui bouge, rigole, gigote, chuchote, gratte, s'endort, rêve. Et avec cela sournois, imprévisible, sensible à la saison, à l'orage, à la canicule, au gel. L'enseignant se sent enveloppé par le monstre, tantôt englué dans une gelée molle, tantôt attaqué de toute part comme dans un bain d'acide, ou encore c'est le regard insoutenable dardé du fond de la masse qui l'hypnotise. (15).

Donc, par rapport à cette réalité, les enseignants doivent agir dans l'immédiat pour pouvoir satisfaire les attentes de tous et garantir l'aide nécessaire où il n'ya pas deux individus semblables, c'est-à-dire faire progresser tous les élèves, quel que soit leurs niveaux, vers un niveau supérieur de connaissance tout en respectant leurs personnalités, ce qui nous pousse à nous interroger sur la manière dont il faut vraiment gérer cette hétérogénéité.

4. La Bulle pédagogique

Comme nous l'avons souligné plus haut, prendre en charge et gérer l'hétérogénéité des élèves, ce n'est pas une chose facile, mais c'est aventure épineuse, c'est un défi quotidien des enseignants dans la mesure où ils sont appelés à « *ouvrir un maximum de portes au maximum d'élèves* » (16) commettant des fautes morphosyntaxiques concernant la chaîne des accords .

4.1. La bulle pour identifier et analyser des liens

C'est l'outil donné aux apprenants pour :-identifier et analyser les liens dans la langue, repérer les chaîne d'accord dans la phrase comme dans le texte ;-mobiliser et étayer l'attention sur la correction orthographique, *en intégrant la réflexion sur la langue au geste même décrire, et en permettant la vérification par après.* Outil de contrôle explicite de l'orthographe, elle sera utilisée jusqu'à son abandon au profit d'un auto-contrôle. De ce point de vue, elle constitue un puissant outillage de pédagogie différenciée pour gérer cette Hétérogénéité de niveau, puisqu'elle peut accompagner chaque apprenant aussi longtemps qu'il en a besoin pour écrire sans fautes morphosyntaxiques.

4.2. La bulle : outil d'une pédagogie différenciée

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, c'est un instrument fort dans la mesure où elle permet à l'élève de contrôler ses fautes morphosyntaxiques, il l'abandonne quand il perçoit qu'il peut, il y revient à son gré s'il a un doute, et utiliser cet instrument pour introduire des nouveaux accords et elle est toujours réactualisée.

4.3. La bulle est un outil d'analyse de la langue à l'écrit

Elle isole les marques morphosyntaxiques du nom, du prénom, du verbe, de l'adjectif, et elle les renvoie, pour les justifier, au contexte syntaxique qui les précède : *Qu'est ce qui, dans ce qui précède, justifie cette écriture ?* C'est pourquoi le tracé de la bulle est rétrospectif :

Le lion; le (s) lion (s)

4.4. La bulle assure la maîtrise de la correction orthographique

L'apprenant écrit en se préparant à ce travail de justification rétrospective. Il mobilise ainsi en production les connaissances grammaticales qui justifieront de façon explicite sa décision orthographique lorsqu'il vérifiera. *Relis-toi* cesse d'être une injonction

mystérieuse, et devient une tâche cognitive identifiable par l'élève. Se relire, ce n'est pas relire, c'est-à-dire ce n'est pas lire ce qu'on a écrit, c'est intéresser dans ce qu'on écrit. Lorsqu'il s'agit de relire une production d'écrit, une dictée, mais aussi de corriger un exercice, on fait appel explicitement aux connaissances en grammaire et conjugaison, et le travail de vérification est soutenu par la *Bulle*. *Le tracé de la bulle, dans le sens inverse de l'écriture, contribue à orienter l'attention de l'élève sur les liens entre ce qu'il est en train d'écrire et ce qu'il a déjà écrit : à quoi est relié ce que je suis en train d'écrire ?* IL y a deux manières d'automatiser l'orthographe :- **Monter un réflexe** : quand je vois (**les**), j'écris (**s**) ou (**x**), nous mettons toujours (**s**) ou (**x**). Le lien se schématise dans le sens de l'écriture : (*Les s ou x*) L'erreur classique (*il les mange*) est produite par cette procédure. Si cette anticipation, bien régulée, est la compétence de l'expert que nous sommes, nous qui avons autorisé la réflexion orthographique, ce n'est pas le geste de l'élève qui apprend.

Pour lui, lorsqu' à la fin de l'écriture d'un mot il doit penser au nombre, au genre, à la conjugaison, c'est seulement le retour sur ce qui précède qui lui permet de prendre une décision. Il s'agit donc, à l'école, d'amener l'apprenant à :- **Automatiser, « routiniser » la réflexion** : c'est-à-dire rendre de plus en plus rapide la décision orthographique. Cela se fait par le rappel explicite et fréquent des règles qui justifient le choix (*tracé rétrospectif de la bulle*), jusqu'à ce que ces règles permettent de contrôler l'écriture en production écrite de façon prospective, c'est-à-dire experte. Ex: le jongleur ○ le (s) jongleur (s)

Comment se fait le travail avec la bulle: quelques exemples pratiques

le jongleur ○ lanc e un cerceau ○

les jongleur (s) lanc (ent) un cerceau ○

les jongleur (s) lanc (ent) de (s) cerceau (x)

La variation nombre permet de distinguer deux catégories grammaticales : le groupe nominal et le verbe. Les pronoms personnels de conjugaison de 3^{ème} personne reprennent le groupe nominal et commandent le verbe exactement de la même façon. Ils contribuent à la continuité textuelle.

4.5. La bulle, un outil général de réflexion grammaticale, orthographique et textuelle

Elle aide à décrire le fonctionnement de la langue et à fixer l'usage des catégories grammaticales. Les pronoms personnels de conjugaison de 3^{ème} personne sont analyseur de la construction du texte. Ils permettent d'en distinguer les thèmes et d'en comprendre le traitement.

5. La mise en œuvre de la bulle orthographique en classe de FLE

Pour mettre notre supposition à l'épreuve, nous essayerons dans ce présent article de décrire d'une manière précise les pratiques des deux expérimentations relevant les difficultés morphosyntaxiques dans une tâche donnée par l'enseignant(séance d'orthographe). Il est à signaler que les deux expérimentations se sont déroulées au CEM 1^{er} novembre 1954 qui se situe au centre ville de la wilaya de M'sila, Cette école est fréquentée par des apprenants qui viennent des établissements avoisinants. Pour cette année(2017/2018), cette école comprenait 365 apprenants scolarisés. La majorité des enseignants sont anciens dans le métier(FLE). Concernant la composition des deux groupes -classe, nous avons pu rassembler un maximum d'informations concernant les facteurs d'hétérogénéité. Nous ne retiendrons ici que les plus importants et surtout les plus visibles : l'hétérogénéité socioprofessionnelle des apprenants qui représente un frein à leur enseignement : certains apprenants sont issus de familles aisées alors que d'autres non. Nous avons pu observer également dans les deux groupes, que le facteur d'âge est considéré comme un indicateur des

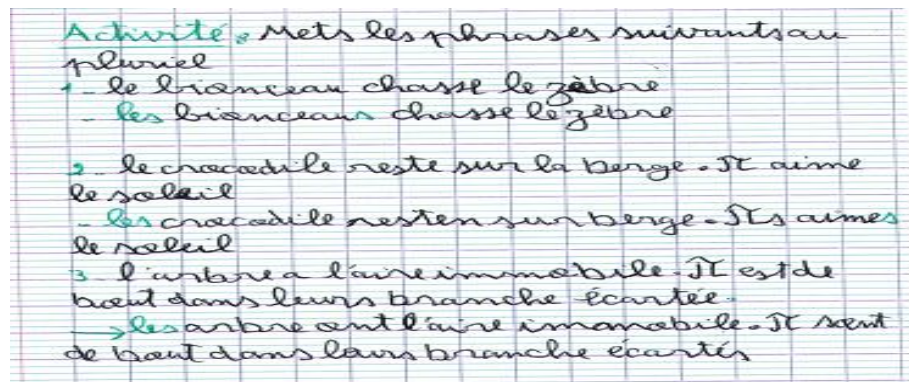
disparités psychologique et physique. Différence de rythme est aussi constatable, les apprenants n'ont pas le même rythme d'apprentissage car chacun d'eux a une cadence de travail, certains terminent rapidement la tâche alors que d'autres ont besoin plus de temps pour l'effectuer.

5.1. Déroulement de l'expérimentation

Les deux expérimentations, nous les avons effectuées en deux jours : deux séances renfermant deux activités qui concernaient l'orthographe.

5.1.1. Groupe témoin (1^{ère} expérimentation)

Les élèves, dans cette première expérimentation, sont appelés à exécuter une tâche : l'élève devrait accorder (sujet(s)/ verbe(s)) et mettre les phrases au pluriel. Dans cette séance, notre rôle se limitait uniquement à observer et à décrire les réponses qui seront réalisées sur leurs cahiers. L'échantillon ci-dessous montre les réponses des élèves. Objectif d'apprentissage : l'élève sera capable d'accorder l'article avec son sujet/le sujet avec le verbe.



Echantillon (01)

5.1.2. Analyse 01

D'après leurs réponses, nous avons pu soulever quelques remarques : l'écrasante majorité de nos élèves (voir échantillon 01) ne maîtrisent pas toujours la chaîne des accords, nous remarquons qu'il s'agit souvent d'oublis ex : dans la première phrase, les élèves au lieu de mettre un (X) du pluriel, ils ont mis (S), et au lieu de mettre (ent) dans (chasse), ils

ont tous mis (e) et c'est pareil pour toutes les phrases. Pour tenter d'expliquer ces réponses, nous pouvons avancer que la pratique enseignante pose problème, L'enseignant, ici, se contentait uniquement à pratiquer la méthode traditionnelle c'est-à-dire une seule consigne pour tout le monde. Ainsi, il n'a pas offert à ses élèves d'autres méthodes, d'autres outils à ce que chaque élève ait le maximum de chance de trouver la méthode lui convenant.

5.1.3. Groupe expérimental (2^{ème} expérimentation)

C'est presque le même principe que la 1^{ère} expérimentation, Les apprenants sont appelés à exécuter la consigne de la tâche : la chaîne des accords (sujet(s)/ verbe(s)). Pour cette situation, nous avons gardé le même support. Objectif d'apprentissage : l'élève sera capable de définir les noms par leur fonction de reprise-établir le lien entre leurs propriétés grammaticales et leurs propriétés sémantiques.

Situation dans la progression : les apprenants savent : -identifier le verbe dans la phrase ; utiliser la bulle pour : a/-analyser et contrôler l'accord dans le groupe nominal b/-analyser et contrôler l'accord du verbe avec son sujet. Souviens-toi, trace toutes les bulles (voir échantillon 02).



Echantillon (02)

5.1.4. Analyse 02

En comparant les réponses des apprenants du groupe témoin, nous avons pu noter que la plupart des élèves ont su mettre la chaîne des accords : tracer toutes les bulles, tracer les liens qu'existaient entre les mots de chaque phrase. Ce qui a permis de dire que les élèves, dans cette activité, ont su chercher les verbes, quelles bulles devons-nous tracer? Que mettons-nous dans la bulle du nom ? du verbe? Prenons des exemples : **AbdelKader** :« *je le sais car c'est(le)qui me le dit.* » (voir phrase n°01) :**Ali**:« *Je laisse la bulle vide car il y a un seul crocodile...* » (voir phrase n°02),**Saida**:« *et je le sais car c'est (les)qui me le dit.* » (voir phrase n°03), **Fateh** :« *je met un (s) car il y a plusieurs crocodiles...*» Nous traçons donc la ou les bulles après avoir écrit, pour revenir sur ce que nous écrivons, pour réfléchir (le tracé ici est rétrospectif). En terminant cette expérience, nous pouvons dire que notre hypothèse a été confirmée. La *bulle* a joué un rôle décisif en faveur de la chaîne des accords, ce rôle que nous le qualifierons de dynamique car les apprenants se sont sentis qu'ils sont capables de se progresser et qu'ils sont responsables de leur apprentissage, qu'ils sont intelligents et non pas le contraire.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons avancer que la *bulle* a conduit les élèves éprouvant des difficultés morphosyntaxiques à la progression. Aussi, elle a conduit à la relation syntaxique fondamentale, à la relation-nombre, aux autres phénomènes grammaticaux qui y sont rapportés, et que la *bulle* aide à rendre observables, et identifiables, soit qu'ils poursuivent les chaînes d'accord, dans la phrase et/ou dans le texte (adjectifs, pronoms,

reprise par des termes subordonnants, etc.) ;soit qu'ils rompent (complètement du nom, compléments du verbe, compléments de phrase).

Notes

- (01) Puren C. (1989). « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ». p.10. Dans Revue de didactologie des langues-cultures, ELA, n° 109. Jan-mars.
- (02) Ibid.
- (03) *Circulaire ministérielle*, n° 842/ EDF/20/80, du 08/07/1980.
- (04) Zakhartchouk J-M. (2001). « La pédagogie différenciée renforce t'elle l'exclusion? ». p.18. Dans *Cahier pédagogique*, n° 391.
- (05) *Le Robert Historique* (2001). p. 518. Paris : Robert.
- (06) *Dico 38, version électronique*.
- (07) *Le Petit Robert*. (2000). p. 1218. Paris : Robert.
- (08) Burns W. DansPrzesmycki H. (2004). *La pédagogie différenciée*. p. 76. Paris : Hachette.
- (09) Grandguillot M-C. op.cit. : 11.
- (10) Ibid. p. 153.
- (11) Cuq J-P. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 42. Paris : PUG.
- (12) Ibid. p. 120.
- (13) Arenilla L. et all. Dans Cuq J-P. et Gruca I. Ibid.
- (14) Grandguillot M-C. op.cit. p. 33.
- (15) Tournier M. DansGrandguillot M-C. Ibid. p.36.
- (16) Grandguillot M-C. op.cit. p. 43.

Références bibliographiques

1. Altet M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
2. Arénilla L. et all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
3. Arrivé M. (1993). *Réformer l'orthographe*. Paris : PUF.
4. Bentolila A. (2007). *Urgence Ecole : le droit d'apprendre, le devoir de transmettre*. Paris: Odile Jacob.
5. Catach N. (1978). *L'orthographe*. Paris : PUF.

6. Chervel A. (2008). *L'orthographe en crise à l'école. Et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris: Retz.
7. Chaduc M-T. et all. (1999). *Les grandes notions de pédagogies*. Paris : Bordas.
8. Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France : PUG, coll. FLE.
9. Cogis D. et Manesse D. (2007). *L'orthographe, à qui la faute ?* Paris : ESF.
- Dabène, M. (1981). Recherches en didactique du français. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- De la Garanderie, A. (1989). Les profils pédagogiques, Paris : Centurion.
- Dictionnaire Robert Historique, (2001). p.518. Paris : Robert.
- Dico 38. Version électronique.
- Francine, B. (1997). L'échec scolaire, Paris : PUF. Que sais-je.
- Grandguillot, M-C. (1993). Enseigner en classe hétérogène, Paris : Hachette
- Legrand, L. (1995). (2), La différenciation de la pédagogie, Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1987). Apprendre...oui, mais comment. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.
- Meirieu, P. (1990) (2), Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2004). Faire l'École, faire la classe. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- Merieu, P. (1992). L'école mode d'emploi ; des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). La pédagogie à l'école des différences, Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1996). Enseigner: agir dans l'urgence; décider dans l'incertitude, Paris: ESF.
- Przesmycki, H. (1991). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.
- Przesmycki, H. (2004). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.
- Simon, J.-P. (1998). Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques. *Le français aujourd'hui n°122*.
- Zhkartchouk, J-M. (2001). Au risque de la pédagogie différenciée, Paris : INRA.
- Simon, J.-P. (1998). Les enseignants et l'orthographe : discours sur les pratiques. *Le français aujourd'hui n°122*.