

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE



N° :.....

DOMAINE : LETTRES ET LANGUE ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du
diplôme de Master Académique

Par : BOURAS Warda

Intitulé

**La dictée : stratégie préparatoire pour
promouvoir les compétences de la production
écrite en classe de FLE.**

Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne de l'établissement BEDDEA Ali à M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

FERAHTIA Sihem

Université de Msila

Rapporteur

AOUINA Mounira

Université de Msila

Président

KHARKACHE Souhila

Université de Msila

Examineur

Année Universitaire 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE



N° :.....

DOMAINE : LETTRES ET LANGUE ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du
diplôme de Master Académique**

Par: BOURAS Warda

Intitulé

**La dictée : stratégie préparatoire pour
développer les compétences de la production
écrite en classe de FLE.**

Cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne de l'établissement BEDDEA Ali à M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Université de Msila	Rapporteur
Université de Msila	Président
Université de Msila	Examineur

Année Universitaire 2018/2019

REMERCIEMENT

*Je tiens à remercier avant tout Dieu qui m'a donnée la puissance, le courage, la force
à réaliser ce travail,*

*J'adresse mes sincères remerciements à mon directeur de recherche : « FERAHTIA
SIHEM» pour ses efforts, ses aides et sa disponibilité tout au long de ce travail,*

Je remercie les membres de jury qui ont bien voulu accepter d'évaluer ce travail,

*Je remercie tous les membres de ma famille, mes amies ainsi mes cousines, et toute
personne qui a participé par la moindre des choses afin d'élaborer ce travail.*

Liste de figure

Figure (1) : Tableau récapitulatif présente les différentes compétences et leurs Composantes et objectifs d'apprentissage dans le manuel de 4^{ème} année moyenne.

Figure (2) : Tableau représente les activités d'entraînement à l'écrit dans le manuel de 4^{ème} année moyenne de chaque projet et leur production écrite.

Figure (3) : Schéma résumant quelques types de dictée et leur fonction.

Figure (4) : Tableau illustrant les activités de préparation à l'écrit du groupe témoin.

Figure (5) : Les erreurs commises dans les copies de la dictée du groupe expérimental.

Figure (6) : Tableau récapitulatif présentant l'analyse de la grille d'observation des copies de la dictée.

Figure (7): Le tableau ci-dessous présente la grille d'évaluation des copies de la production écrite des.

Figure (8): Tableau présentant du pourcentage des différents critères D'évaluation des copies des apprenants du groupe témoin.

Figure (8): Tableau présentant du pourcentage des différents critères d'évaluation des copies des apprenants du groupe témoin.

Figure (10): Représentation graphique de la grille d'évaluation du groupe Expérimental

Figure (11) : Résultats d'une analyse comparative entre le groupe témoin Et le groupe expérimental

TABLES DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	
DEDICACE.....	
LISTES DE FIGURE	
INTRODUCTION GENERALE.....	
CHAPITRE I. LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE.....	
I.1 Vers la définition de la production écrite.....	p.7
1.1 Qu'est-ce-que l'écrit?	p.7
1.2 Qu'est-ce-que l'écriture?.....	p.8
I.2 La production écrite.....	p.9
2.1 Définition de la production écrite.....	p.9
2.2 Les types de la production écrite.....	p.11
2.3 L'importance de la production écrite.....	p.11
2.4 La place de la production écrite dans les différentes approches.....	p.11
2.4.1. La méthode grammaire-traduction.....	p.12
2.4.2 La méthode audio-visuelle	p.12
2.4.3 La méthode structuro-globale.....	p.13
2.4.4 La méthode cognitive.....	p.13
2.4.5 L'approche communicative.....	p.14
2.5 Les trois phases de la production écrite.....	p.14
2.5.1 La planification.....	p.15
2.5.2 La mise en texte.....	p.15
2.5.3 La révision	p.16
2.6 L'évaluation de la production écrite.....	p.16
I.3 L'apprentissage de l'écrit en 4 ^{ème} année moyenne.....	p.17
3.1 Compétences globales.....	p.17
3.2 Les compétences terminales / leurs Composantes et objectifs d'apprentissage.....	p.17
4. Les activités de « préparation à l'écrit » dans le manuel de 4 ^{ème} année moyenne.....	p.18

CHAPITRE II. LA DICTEE ET SON FONDEMENT THEORIQUE.

II.1 L'orthographe.....	p.23
1.1 Définition.....	p.23
1.2 Les typologies d'orthographe.....	p.24
I.2.1 L'orthographe lexicale.....	p.24
I.2.2 L'orthographe grammaticale.....	p.24
II.2 La dictée.....	p.25
2.1 Définition.....	p.25
2.2 La dictée, aspect historique.....	p.26
2.3. Les types de dictée.....	p.26
2.3.1 Les dictées pour apprendre.....	p.27
2.3.1.1 Dictée préparée.....	p.27
2.3.1.2 Dictée négocié.....	p.27
2.3.1.3 Dictée dirigée.....	p.28
2.3.2 Les dictées pour évaluer.....	p.28
2.3.2.1 Dictée traditionnelle.....	p.28
2.3.2.2 Dictée de contrôle.....	p.28
2.3.2.3 Dictée à trous.....	p.29
2.4 La dictée, quelles utilités?.....	p.30
2.5 Construire la dictée : quels contenus?.....	p.31
2.6 La dictée est une activité d'évaluation ou d'apprentissage	p.31
III.3 La place de la dictée dans manuel scolaire de 4 ^{ème} année moyenne.....	p.32
III.4 L'erreur.....	p.33
4.1 Qu'est-ce que l'erreur ?.....	p.33
4.2 Différentes types d'erreurs dans la production écrite.....	p.33
4.2.1 Les erreurs de forme.....	p.34
4.2.2 Les erreurs de contenu.....	p.34
4.3 L'erreur, un signe d'apprentissage.....	p.35
CHAPITRE III. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	
III.1 L'échantillon.....	p.38

Tables des matières

1.1	Présentation de l'école.....	p.38
1.2	Présentation de l'enseignante.....	p.38
1.3	Public visé.....	p.39
III.2.	Corpus.....	p.39
III.3.	L'objectif de l'expérimentation.....	p.39
III.4.	La démarche de l'expérimentation	p.39
4.1	Les activités d'entraînement à l'écrit.....	p.40
4.1.1	Le groupe témoin (préparation à l'écrit).....	p.40
4.1.1.1	Présentation des activités.....	p.41
4.1.1.2	Le déroulement du groupe témoin.....	p.41
4.1.2	Groupe expérimental (la dictée activité d'entraînement).....	p.42
4.1.2.1	Présentations des textes à dicter.....	p.42
4.1.2.2	Le déroulement du groupe expérimental.....	p.43
4.1.2.3	Analyse des copies de la dictée du groupe expérimental.....	p.44
4.2	La deuxième séance (production écrite).....	p.45
4.3	Analyse des copies des apprenants.....	p.46
4.3.1	Analyse des résultats du groupe témoin.....	p.47
4.3.2	Analyse des résultats du groupe expérimental.....	p.48
4.4	Analyse comparative des résultats.....	p.50
4.5	L'interprétation des résultats	p.54
	CONCLUSION GENERALE.....	
	BIBLIOGRAPHIE.....	
	ANNEXE	

Introduction Générale

Introduction générale

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de français langue étrangère et plus particulièrement en didactique de l'écrit.

Le *français* est une matière enseignée dès la 3^{ème} année primaire en Algérie, l'objectif de son enseignement est d'amener l'apprenant à acquérir des compétences de compréhension et de production en communication orale et en communication écrite.

Vu que le langage écrit est un outil indispensable pour l'accès à d'autres disciplines, l'écrit tient un statut remarquable dans l'enseignement-apprentissage du FLE notamment à l'école, sa maîtrise est considérée alors comme l'un de ses enjeux fondamentaux qu'elle doit développer.

En fait, l'acte d'écriture est une tâche assez complexe et difficile à accomplir, elle assigne des efforts, des stratégies et des processus à appliquer ainsi que des compétences à installer pour pouvoir rédiger. Pour ce faire, l'apprenant a toujours besoin des moyens d'aide didactique lui facilite sa tâche. Dans ce travail, nous visons à ouvrir une piste ou plateforme qui aide l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à surmonter certains obstacles surgis.

Pour conduire notre recherche, nous avons choisi comme terrain d'étude le cycle moyen, plus précisément les classes de 4^{ème} année moyenne, pour deux raisons : d'une part, vu que pendant trois ans les apprenants sont déjà habitués à produire des productions écrites. D'autre part, ils ont un examen final à passer et la production écrite y constitue une partie intégrante de ce sujet.

Les études récentes en ce domaine ont démontré que la majorité des élèves de 4^{ème} année moyenne éprouve des difficultés lors de la rédaction écrite. En ce sens, il est confirmé que la plupart d'entre eux ne peut s'échapper à commettre des erreurs de différents types dont nous citons notamment celles qui relèvent du niveau orthographique, lexical et même syntaxique.

Par souci de remédiation, le processus d'enseignement/apprentissage du FLE implique énormément de dispositifs pédagogiques en vue d'optimiser les pratiques de la production écrite en insistant sur l'amélioration des compétences scripturales de l'apprenant pour qu'il apprenne à écrire. Dans ce sens, nous tentons, par ce travail de recherche, à revoir l'un de ces dispositifs pratiques où nous nous intéressons à l'activité de la dictée pour préparer l'apprenant à des situations complexes et significatives de production écrite.

De ce fait, notre motivation du choix de ce présent sujet de recherche est personnelle, issue d'un constat qui incite notre curiosité à chercher des outils d'aide didactiques consistant à apporter des solutions possibles. Ainsi, notre motivation découle

Introduction générale

de l'intention à proposer une nouvelle manière pour exploiter la dictée en vue d'optimiser les chances à améliorer les pratiques langagières et rédactionnelles en séances de production écrite.

Ce constat préalable nous permet de nous interroger sur cette réalité pédagogique et de formuler une problématique qui fait l'objet de notre recherche. Notre problématique se focalise autour de l'interrogation suivante :

Quel apport pourrait avancer la dictée en tant que activité d'entrainement pour développer les compétences des apprenants de 4^{ème} année moyenne dans en production écrite ?

D'après avoir cerné notre problématique, nous trouvons l'occasion de proposer des hypothèses de recherche en vue d'y apporter des réponses à notre problématique centrale. Ce présent travail se consacrera à la vérification d'une seule hypothèse qui est la suivante:

- La dictée pourrait être un enrichissement linguistique et un entrainement à franchir les problèmes fréquentés lors de la production écrite.

Notre recherche consiste à mettre en œuvre une stratégie permettant d'installer la dictée dans les pratiques de classe et tenter d'évaluer son apport en tant que activité préparatoire pour optimiser les compétences de la production écrite chez les élèves de 4^{ème} année moyenne.

Il faut noter que, François Fillon, Ministre français de l'éducation annonçait en 2004 une circulaire visant à : « *remettre fortement au goût du jour les exercices traditionnels qui ont fait la preuve de leur efficacité, à savoir : la lecture, la dictée, la récitation, la rédaction, tous les exercices qui demandent un effort personnel* ». ¹ Le premier ministre canadien, Jean Charest affirmait en 2007 son intention de « *faire revenir en force les dictées dans les écoles du Québec* ». ²

Dans ce travail, notre expérimentation sera partagée en deux séances pour deux groupes (groupe témoin, groupe expérimental). Dont la première sera une préparation ou un entrainement à l'écrit.

Pour le groupe témoin, cette séance sera appuyée par une activité proposée dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne et choisie par l'enseignante. Par contre, pour le

¹ *Libération*, mardi 31 aout 2004, cité dans Danièle COGIS, Carole FISHER et Marie NADEAU MoDyCo, « *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage* », Glottopol, n°26, 2015, p.69.

² *La Presse*, 29 et 30 octobre 2007, op.cit, p.69

Introduction générale

groupe expérimental avec lequel nous allons mettre en œuvre notre protocole expérimental visant à évaluer l'effet de l'intégration de la dictée sur l'amélioration de la production écrite, nous proposerons, en collaboration avec leur enseignante, deux textes à dicter suivis d'une séance de remédiation.

La deuxième séance est la séance de la production écrite qui sera partagée par les deux groupes. Dans laquelle, nous allons proposer aux deux groupes la même activité de rédaction écrite. Les deux séances seront suivies d'une correction des copies des apprenants, une analyse des erreurs commises et une comparaison entre les résultats des deux groupes pour vérifier l'apport de l'inclusion de la dictée comme activité préparatoire dans la production écrite.

Pour bien structurer notre travail, nous allons prévoir deux parties : une partie théorique qui sera subdivisée, à son tour, en deux chapitres.

Le premier sera consacré à la production écrite, dans lequel nous exposerons les fondements théoriques de l'écrit, un ensemble de définitions de l'écrit, de l'écriture et de la production écrite. Nous allons également démontrer les types et les étapes de la production écrite en montrant leur importance dans l'apprentissage de FLE. En fin, nous montrons l'apprentissage de cette compétence dans le manuel de 4^{ème} année moyenne.

Dans le second chapitre, il sera une question d'aborder le domaine de la dictée, dans lequel nous essayerons tout d'abord, de définir la dictée, ensuite, nous ferons un survol historique sur cette activité, nous démontrons également ses différents types, son importance et sa place dans le manuel de 4^{ème} année moyenne. En fin, nous le finaliserons en insistant sur le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du FLE en général et en production écrite en particulier

Une deuxième partie, elle sera pratique dans laquelle nous essayons de vérifier l'effet de la dictée sur la compétence de production écrite en adoptant une méthode expérimentale et en nous appuyant sur une démarche comparative. Dans cette partie, nous présenterons le public visé, le corpus concerné, l'objectif de l'expérimentation et une analyse des résultats obtenus.

Notre travail sera finalisé par une conclusion générale qui comporte les différents résultats obtenus à travers cette expérimentation.

LA PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I

La production écrite en classe de FLE

Introduction

Dans ce chapitre, il sera une question de mettre l'accent sur le domaine de « l'écrit » en précisant son importance dans la didactique et en éclaircissant la compétence de la « production écrite » et ses divers types. Nous essayerons de démontrer l'importance de cette activité ainsi que de mettre en exergue sa place dans les différentes méthodologies puis l'évaluation de la production écrite. Il sera également pertinent de faire un survol sur l'apprentissage de l'écrit en 4^{ème} année moyenne et un bref aperçut sur les activités de préparation à l'écrit.

I.1 Vers la définition de la production écrite

1.1 Qu'est-ce que l'écrit ?

L'écrit est assurément une forme de communication efficace pour faire transmettre la connaissance, l'information et la civilisation. C'est pourquoi, l'apprentissage de l'écrit occupe aujourd'hui l'une des préoccupations primordiales en didactiques des langues. Pour ce faire, on expose certaines définitions qu'on juge utiles pour notre recherche :

Jean Pierre Cuq démontre dans son dictionnaire de « *didactique du français langue étrangère et seconde* » que le mot écrit signifie : « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription; sur un support; d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». ¹

Jean Pierre Cuq voit l'acte d'écrire comme une transformation d'un message sonore ou suite de sons à un message graphique pour faire passer les connaissances et les savoirs.

Il ajoute encore qu'il est : « *un résultat de l'activité langagière d'écriture [...] un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur* ». ²

Nous renforçons cette explication en faisant recours à Barre de Miniac qui l'envisage comme : « *Produire un objet, une trace matérielle, c'est à dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres(...) l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des*

¹ Jean Pierre Cuq, « *dictionnaire didactique du Français Langue étrangère et Seconde* », Paris, Clé International, 2003, p. 7

² Ibid, p. 79

savoirs sur la langue; mais aussi des souvenirs, des connaissances, acquises et construites sur le monde matériel et social »¹.

Jean Pierre Cuq et Gruca Isabelle dans le cours didactique de français langue étrangères et seconde considèrent l'écrit comme une tâche difficile et complexe à accomplir en précisant que : « *Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas certainement une tâche aisée* ». ² A travers cette citation.

Les deux auteurs ont essayé de dire que le fait de rédiger ou écrire n'est pas une tâche simple et facile ; puisque pour produire en écrit on a besoin de plusieurs compétences. Pour mieux clarifier cette citation, ils ajoutent qu'« *Écrire; c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer* ». ³

Ce concept est également repris par Sophie Moirand qui confirme que : « *l'écrit, c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». ⁴ Grâce à cette citation, Sophie Moirand explique que l'écrit est une activité pour but de faire communiquer avec les autres mais par et avec l'écriture, parce que on peut exprimer nos idées, nos besoins,...avec l'écrit.

1.2 Qu'est-ce que l'écriture ?

L'écriture est un système de représentation graphique et un acte de communication pour transmettre nos pensées et nos idées, elle produit du langage et de délivre du sens au moyen de signes écrits ou des formes culturellement situées sur un support variée ⁵. Dans ce sens nous empruntons la réflexion du Jean Dubois qui postule l'écriture comme : « *une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au*

¹ Christine Barre de Miniac, « *Le rapport de l'écriture aspects théorique et didactique* », Paris, presse Universitaire du Septentrion, 2000, p. 33

² Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, presses universitaire de Grenoble, 2002, p. 184.

³ Ibid.

⁴ Sophie Moirand, « *Situation d'Écrit* », Paris, Clé International, 1997, p. 9

⁵ Salim OUAHAB, « L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie », Mémoire de magister, sous la direction de Dr. Hanachi Daouia, l'université de Larbi Ben M'hidi, Oum-el-Bouaghi, 2010, p. 35

premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve ».¹

On ne peut pas comprendre l'écrit sans connaître l'écriture, c'est pourquoi on trouve des difficultés à écrire en langue étrangère puisque elle exige d'une part de savoir les signes graphie. D'autre part, le sens véhiculé à travers cette la langue.

Partant d'une définition rigoureuse de l'écriture comme :

*«pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoir , de représentation, de valeurs, d'investissement et d'opération , par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens , linguistiquement structuré , à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donnée ».*²

I.2 La production écrite

2.1 Définition

La production écrite³ est une activité omniprésente dans les classes de FLE qui amène les apprenants à former et à exprimer leurs idées, leurs intérêts, leurs sentiments et leurs préoccupations pour les communiquer avec les autres. Cette tâche d'écriture nécessite la mise en œuvre des habilités et des stratégies que l'apprenant doit maîtriser graduellement lors ses apprentissages scolaires.

En même perspective, Thomas Carter à son tour a expliqué que : *« L'étudiant rédige son texte essentiellement pour faire montrer ses connaissances dans la matière en question, loin d'être un exercice heuristique, très souvent ce texte reposera sur la répétition des informations déjà connues».*⁴

Yvonne Cossu envisage cette activité comme une sorte de communication écrite en précisant que : *« le scripteur écrit à un lecteur pour lui faire part d'un message. Elle en*

¹ Jean Dubois et al, « *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », paris, édition, 2002, p. 165

² Router Yves, « *enseigner et apprendre à écrire, penser la pédagogie* », N°120, 1997, p. 190

³ La production écrite, 1998, p. 89 [en ligne] URL:

https://www.edu.gov.mb.ca/m12/FRPUB/PED/FL2/dmo_7e/docs/pe.pdf consulté le: 08/03/2019.

⁴ Thomas Carter, « *la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie* », Paris, le Harmattan, 1999, p. 122

déduit les implications suivantes: il faut avoir quelque chose à dire, savoir à qui l'on s'adresse et comment organiser son message».¹

D'après ce qui précède, Yvonne Cossu essaie de dire que pour rédiger un message, on a besoin de savoir de quoi on parle, la personne qu'on s'adresse (sa culture, sa langue,...) et aussi comment rédiger un message.

Il faut reconnaître que la production écrite est un moyen de communication mise en œuvre par un émetteur (scripteur) à un destinataire (lecteur) pour traduire par écrit son opinion, ses sentiments et ses idées autour d'un sujet précis.

Pour Danielle Bailly, l'expression écrite est:

*« La production personnelle et autonome d'un message écrit énonciativement engagé. L'auteur pousse plus loin la réflexion quant à la nature de l'expression écrite en situation en classe: contrairement à ce qui se passe pour l'expression écrite en milieu naturel, on n'écrit en classe que pour simuler une situation d'utilité communicationnelle »*².

Par conséquent, la production écrite ne se réduit pas à une simple transcription, elle ne consiste pas à lier des phrases bien formées, elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

En situation de classe, la production écrite s'intéresse aux trois domaines: ³

- **La prise de notes:** désigne le produit écrit du cours qui reflète la progression de la séance. Ce domaine permet de mémoriser les connaissances et fixer les acquis.
- **Les ateliers d'écritures :** il s'agit d'écrire pour produire un texte personnel, structuré et répondant à des consignes précises.
- **Les évaluations (sommatives ou institutionnelles):** conçues durant toute l'année scolaire. Elles sont le bilan du parcours d'apprentissage à un stade bien déterminé. Ces productions écrites sont l'indice du degré d'autonomie de l'élève.

¹ Cossu, Yvonne, «L'enseignement de l'anglais; préparation au Capes et au PLP2», cité dans http://www.alcace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pédagogiques/productions_pédagogiqueiufm/anglais/2nddegre/capesanglaisprodecrite2010.pdf

² Ibid.

³ http://www.alcace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pédagogiques/productions_pédagogiqueiufm/anglais/2nddegre/capesanglaisprodecrite2010.pdf

2.2 Les types de la production écrite

Selon la progression pédagogique, la production écrite peut se manifester en trois formes : La production guidée, la production semi-guidée et la production libre.¹

2.2.1 La production guidée: c'est un exercice fidèle d'un modèle à des fins de familiarisation.

2.2.2 La production semi-guidée : ce type de production suppose un type des applications où la tâche à accomplir implique un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.

2.2.3 La production libre: tenant compte de la consigne donnée, l'apprenant formule d'une manière autonome une idée, un sentiment ou une opinion personnelle.

2.3 L'importance de la production écrite

En réalité, la production écrite est une activité purement scolaire, elle tient un statut remarquable, elle peut être envisagé comme un moyen qui permet à transmettre des informations ou de s'exprimer des sentiments. Cette acte d'écriture conduit également l'apprenant scripteur de donner des impressions, de mémoriser et de fixer des connaissances ainsi que de laisser une trace écrite parce que l'oral est fuyant. Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, la production écrite permet à initier les apprenants timides de s'exprimer librement.

Pour l'enseignant, elle permet d'avoir un suivi plus personnalisé qu'à l'oral avec chaque apprenant. L'expression ou la production écrite est une compétence qui aide aussi de faire le point sur la progression des apprenants et de faire contrôler leurs acquis².

2.4 La place de la production écrite dans les différentes approches

La didactique de la production écrite connaît plusieurs évolutions ces dernières années notamment en langues étrangères. Cette évolution a été marquée avec l'avènement des différentes méthodologies et des approches d'enseignement des langues. Selon Besse (1985, 4) une approche est définie comme : « *un ensemble raisonné de propositions et de*

¹ «La lecture et la production écrite», p.16 <https://www.ifaddem.org/sites/default/files/ressources/Brundi-renforcer-competences-ecrit.pdf>.

² Ibid.

procédés [...] destinés à organiser et à favoriser l'enseignement apprentissage d'une langue seconde ». ¹ Donc, l'enseignement apprentissage est organisé par l'usage des différentes approches à un moment donné.

Parmi ces approches pédagogiques on ne retiendra que cinq approches les plus pertinentes à notre recherche : l'approche grammaire-traduction ; l'approche audio-oral ; l'approche structuro-global audiovisuel ; l'approche cognitive et l'approche communicative.

2.4.1 L'approche grammaire-traduction

La première méthode d'enseignement des langues appelée « méthode traditionnelle ». Cette approche met l'accent sur l'enseignement de la grammaire, malgré la présence des exercices de prononciation au début de l'apprentissage. Mais tous ces exercices sont orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation des textes écrits puis la lecture à haute voix. Donc, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine. Dans cette approche, les activités rédactionnelles restent limitées. À cet égard, Claudette Cornaire et Patricia Raymond affirment que : « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en version* ». ²

La littérature occupe la première place, toute tâche d'écriture est centrée sur un ensemble de textes des auteurs célèbres. Ces textes sont choisis pour une valeur littéraire, ils deviennent alors le support privilégié de la traduction orale. L'enjeu premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thème/version) où l'apprenant applique les règles de la grammaire qui lui a été enseigné de manière explicite en sa langue maternelle.

La langue source reste la langue d'enseignement et accorde une fonction prédominante.

2.4.2 L'approche audio-orale

Cette méthodologie s'est développée pendant la seconde guerre mondiale au États-Unis. Elle a bénéficié de deux domaines : la linguistique avec le structuralisme et la psychologie avec le behaviorisme. ³ « *Elle perçoit l'apprentissage d'une langue comme*

¹ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, « *La production écrite* », Paris, Clé International, 2000, p. 3

² Ibid, p. 4

³ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op.cit, p. 258

l'acquisition d'un ensemble des structures linguistiques [...] qui favorise la mise en place habitudes et d'automatismes »¹.

Elle conçoit l'enseignement d'une langue comme une série de répétitions destinées à créer des automatismes. Comme son nom l'indique, cette nouvelle méthode accorde sa priorité à l'expression orale et à la prononciation qu'à l'écrit qui se limite à des exercices de transformation et de substitution. Defays (2003 : p.228) affirme que : « *l'oral occupe la place la plus importante, au point que l'apprentissage de l'écrit se limite souvent à la lecture de dialogues et à des dictées reprenant des formes apprises à l'oral* ».²

2.4.3 L'approche structuro-globale

L'approche structuro-globale a été élaborée à l'institut de phonétique de l'université de Zagreb par Peter Guberina, elle s'appuie sur la phonologie, c'est à dire l'apprenant doit reproduire les sons en respectant le rythme et l'intonation. Gruca et Isabelle à leur tour signalent que l'écrit dans cette approche : « *n'est considéré que comme dérivé de l'oral. Son apprentissage est donc différé* »³.

Il est possible de dire que l'approche structuro-globale audio visuelle favorisant l'expression orale qu'à celui de l'expression écrite en focalisant à la communication, la dictée de mot demeure l'exercice traditionnel de la production écrite. Cette approche vise la langue comme moyen d'expression et de communication : « *dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments « audio » et « visuel » facilitant cet apprentissage* ».⁴

2.4.4 L'approche cognitive

C'est une approche qui a vu le jour dans les années soixante-dix. Les cognitivistes comme Ausubel et Carroll (1971) pour les langues, ouvrent un champ de réflexions sur les processus mentaux dans l'apprentissage. Cette approche est conçue pour améliorer l'approche grammaire-traduction en exploitant les points forts de l'approche audio orale.

¹ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op.cit, p. 5

² « *L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ?* », Mémoire de magister, sous la direction de Zétili Abdeslam, l'université de Mentouri Constantine, 2010, p.16

³ Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op.cit, p. 262

⁴ « *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet* », mémoire de magister, sous la direction de Gulnihâl Gulmez, réalisé par Veda Aslim, Université Anadolu, Turquie, p. 25

« Il faut dire sans doute; par exemple; créer des automatismes mais aussi sans négliger la compréhension ». ¹. Cette citation démontre que, selon l'approche cognitive, l'enseignement/apprentissage d'une langue ne doit pas seulement reposer sur des automatismes mais aussi sur un point essentiel qui est la compréhension.

L'écrit tient donc une préoccupation majeure qui se manifeste par maintes d'exercices : des textes lacunaires où l'accent est centré sur des structures grammaticales ou lexicales, des compositions pour intégrer des structures installés en classe. « Cette approche accorde une importance à l'écrit et préconise même un équilibre entre l'oral et l'écrit »², ils suggèrent des tâches d'écritures mais pas pour aider l'apprenant à résoudre ses difficultés d'écriture et à lui faire acquérir les stratégies d'apprentissage à la mise en place d'une compétences de communication en expression écrite.

2.4.5 Approche communicative

L'approche communicative a été développée vers les années soixante-dix en réaction aux méthodologies précédentes notamment audio-orale et SGAV, elle adopte la psychologie cognitive en écartant le behavioriste. Cette psychologie partage cette idée : « il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire sur des énoncés auxquelles il pourra associer un sens »³. Cette approche se base sur le principe que la langue est un instrument de communication (comme dans la méthodologie orale et SGAV) et surtout d'interaction sociale. Comme son nom l'indique, l'approche communicative a pour objectif primordial d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

2.5 Les trois phases de la production écrite

Lors d'une activité d'écriture selon Garcia-Debanc trois processus qui interviennent : la planification, la mise en texte et la révision.⁴

¹ Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, Op.cit, p.9

² Ibid, p. 10

³ Bérard Evelyne, « L'Approche Communicative théorie et pratique », Paris, Clé International, 1991, p.31

⁴ Garcia-Debanc, « Les processus de la rédaction : processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », [En ligne] https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449, Mars 1986, n°49, p.28, consulté le 10/05/2019.

2.5.1 La planification

Au cours de cette étape, le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances requises pour les réorganiser et élaborer un plan pour trier les informations utiles. Selon Garcia-Debanc, la stratégie de planification s'appelle aussi la « pré-écriture » est une phase essentiellement pré-linguistique pour but de définir la visée communicative de texte (Pourquoi écris-je? Quoi faire? Quelles représentations je postule chez mon lecteur?). Ce modèle pour Garcia-Debanc démontre que cette étape inclut trois sous-processus¹:

❖ **Conception (générations des idées)** : est le moment où le sujet va puiser de la mémoire toutes les informations appropriées à la tâche d'écriture et nécessaires sur le sujet, et sur le genre.

❖ **Organisation** : est un sous processus qui permet au scripteur de faire des choix dans l'ordre des présentations des éléments, il va sélectionner les contenus stockés en mémoire puis il va organiser un plan possible. Certains le font sur le papier et d'autres mentalement.

❖ **Recadrage**: durant lequel le scripteur identifie et stocke des critères pour juger son propre texte. Relève de cette opération toutes les remarques qui portent sur l'adéquation du texte à l'auditoire, comme par exemple:« *être plus simple* » ou « *ajouter une transition* ». Elles sont précieuses dans la phase de mise en point.

2.5.2 La mise en texte

Concerne les activités liées à la rédaction, au cours de laquelle, le scripteur engage des choix lexicaux; sélectionne les organisations syntaxiques et rhétoriques en vue de mettre en mot, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées.

À ce stade, Garcia-Debanc (1986) déclare que : « *Le sujet doit gérer une suite d'énoncés, cette fois sous la forme d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptable. Pour cela le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes locales (syntaxe, orthographe, choix de mot...) et des contraintes globales (type du texte, cohérence...)».*²

¹ Garcia-Debanc, op.cit, p. 28

² Ibid.

2.5.3 La révision

Pour procéder à la révision d'un texte, on doit lire et le relire attentivement, en faire en quelque sorte une évaluation en pensant aux destinataires. Il s'agit d'une opération d'amélioration du texte, elle comprend deux aspects: linguistique et discursif. Cette étape inclut deux autres processus:

✓ Le premier processus

Il s'agit d'une lecture critique qui a pour but de repérer selon Garcia-Debanc, les écarts de langue, détecter les éléments ambigus et évaluer si le texte est conforme aux buts assignés au préalable.

✓ Le deuxième processus

Concerne la phase de l'édition ou la mise au point du texte qui permet d'en élaborer, selon le même auteur, la version définitive. Elles consistent selon le même auteur à : « *corriger les erreurs syntaxiques, orthographiques ou de vocabulaire, rétablir les éléments d'information jusque-là implicites mais nécessaires à la compréhension et récrire tout ou partie de texte* ». ¹

2.6 L'évaluation de la production écrite

Il est nécessaire de reconnaître que l'évaluation de la production écrite est une tâche très délicate, car tout un apprentissage doit être accompagné par une évaluation.

Évaluer une production écrite ² vise à fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de l'élève. En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut d'abord décider de ce qui doit être évalué et pourquoi on l'évalue. Les résultats d'apprentissage sont le point de départ vers cette décision. Ils orienteront le choix des composantes de l'écriture qui seront évaluées. Évaluer c'est concevoir quels aspects des compétences seront évalués à l'écrit, cette évaluation exige que l'élève travaille son texte au niveau du contenu, de l'organisation des idées et des règles de langue. Ces quatre éléments peuvent être évalués

¹ Garcia-Debanc, op.cit, p. 28

² La production écrite, 1998, op.cit, p. 90. [en ligne] URL:

https://www.edu.gov.mb.ca/m12/FRPUB/PED/FL2/dmo_7e/docs/pe.pdf consulté le: 08/03/2019

indépendamment, mais c'est l'interaction entre les différents éléments qui permettra à l'élève de donner un sens à son texte.

I.3 L'apprentissage de l'écrit en 4^{ème} année moyenne

Le présent guide a été conçu pour accompagner et aider l'enseignant dans l'utilisation du nouveau manuel de français de 4ème année moyenne . Il démontre que:

3.1 Compétences globales:

Au terme de la 4 AM, dans une démarche de résolution de situations-problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève sera capable de comprendre et de produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication des textes explicatif, narratif et descriptif à une visée argumentative.¹

3.2 Les compétences terminales / leurs Composantes et objectifs d'apprentissage :

Compétences terminales	Les composantes de la compétence	objectifs d'apprentissage
Comprendre des textes argumentatif	Analyser un texte argumentatif	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identifier les paramètres de la situation de communication. 2- Identifier le point de vue de l'auteur de la thèse. 3- Différencier les arguments des exemples. 4- Expliquer l'ordre de présentation des arguments.

¹ Mme Ayad Hamraoui, « Guide du manuel de français », 2014, p. 17

	Dégager la fonction du texte	<p>5- Identifier les indices linguistiques d'une argumentation.</p> <p>6- Repérer les marques de modalisation.</p> <p>7- Identifier l'intention de l'auteur du texte.</p> <p>8- Lire de manière expressive un texte argumentatif.</p>
Produire un texte argumentatif pour défendre un point de vue	Résumer un texte argumentatif	<p>1- Reformuler le point de vue de l'auteur (la thèse).</p> <p>2- Différencier les arguments des exemples.</p> <p>3- Reformuler les arguments présentés.</p>
	Elaborer un texte argumentatif structuré	<p>1- Formuler une opinion, une prise de position.</p> <p>2- Appuyer, par trois arguments, une prise de position sur une question (problématique donnée).</p> <p>3- Illustrer les arguments développés.</p> <p>4- Organiser son argumentation selon un plan inventaire.</p> <p>5- Améliorer sa production à partir d'une grille d'évaluation.</p>

Figure (1) : Tableau récapitulatif présente les différentes compétences et leurs Composantes et objectifs d'apprentissage dans le manuel de 4^{ème} année moyenne.

I.4 Les activités d'« entraînements à l'écrit » dans le manuel de 4^{ème} année moyenne

Le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne représente trois projets se composant des séquences qui se subdivisent, à leur tour, en plusieurs séances.

Dans ce manuel, les activités de préparation à l'écrit se manifestent sous le titre « *je me prépare à l'écrit* », elles se placent à la fin de chaque séquence. Ce genre d'activités constitue la première partie de la rubrique « *atelier d'écriture* », à travers laquelle l'apprenant pourrait investir ses compétences et ses connaissances apprises tout au long de la séquence étudiée.

Selon le guide pédagogique¹ accompagnant ce manuel, la partie « *je me prépare à l'écrit* » propose trois ou quatre activités différentes selon les compétences étudiées pour faire entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.

En fait, ces exercices d'entraînement sont préparés en fonction des objectifs précédemment prévus et adéquats à la deuxième partie intitulée « *j'écris* » qui est conçue pour but d'inviter l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris préalablement.

Quelques exemples des activités de *préparation à l'écrit* et leur production écrite

	Activité de préparation à l'écrit	Sa production écrite
Projet 1	<p>* Classe ces arguments, selon qu'ils présentent des dangers ou des espoirs pour la planète.</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'industrie chimique crée de nouveaux médicaments qui sauvent des vies. – L'industrie chimique pollue l'eau et l'air. – Les transports sont grandement responsables du réchauffement climatique. – Le développement des transports facilite les contacts humains. 	<p>Consigne d'écriture :</p> <p>Dans le texte argumentatif suivant, écrit par un vacancier, il manque le développement. En tenant compte de l'introduction et de la conclusion, rédige ce développement. Tu choisiras trois arguments convaincants pour convaincre le point de vue de ce vacancier.</p> <p>Texte à compléter :</p> <p>L'été dernier, j'ai passé mes vacances au bord de la mer. A mon grand regret j'ai constaté que beaucoup de vacanciers jettent leurs ordures sur les sables et même dans la mer ! Cela c'est révoltant pour plusieurs raisons.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Ainsi, pour passer des vacances agréables et sans danger pour notre santé , il faut éviter de salir nos plages et de polluer la mer. Chacun de nous doit devenir un éco citoyen.</p>

¹Mme Ayad Hamraoui Melkhir, op.cit p. 17

Projet 2	<p>* Relis la fable «Le loup et l'agneau» (page 93) et surligne en jaune les paroles du loup et en vert celles de l'agneau.</p> <p>* Complète le dialogue suivant en reformulant simplement les paroles du loup et celles de l'agneau.</p> <p>Le loup : (en colère) Eh toi là-bas ! Qui t'a permis de troubler mon eau ?</p> <p>L'agneau (en se faisant tout petit) :</p> <p>Le loup : Quoi ? Tu me dis que tu es innocent ? Et en plus tu m'as insulté l'année dernière.</p> <p>L'agneau :.....</p> <p>Le loup :.....</p> <p>L'agneau :.....</p> <p>Le loup :.....</p>	<p>Consigne d'écriture :</p> <p>Contrairement à toi, la plupart de tes amis(es) ont l'internet chez eux. Ton père s'y propose en raison des nombreux risques qu'il comporte. Un jour, tu décides enfin de lui parler pour tenter de le convaincre de te laisser utiliser l'internet.</p> <p>Ecris un texte argumentatif d'une douzaine de lignes dans lequel tu dois:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raconter où et quand tu as abordé ce sujet qui te tient à cœur; - Donner les trois arguments, illustrés par des exemples ou des explications que tu as utilisés pour convaincre ton père; - Préciser si tu es enfin arrivé(e) à le faire changer d'avis.
Projet 3	<p>Lis attentivement ce texte d'un dépliant touristique de l'O.N.T.</p> <p>L'Algérie...Comme nulle part ailleurs</p> <p>Comme nulle part ailleurs...l'Algérie, c'est le Jardin d'Essai d'El-Hamma fondé en 1832, un vrai joyau au cœur d'Alger où les enfants fêtent le printemps. Il est très célèbre pour le tournage du film Tarzan. Ce jardin abrite une multitude d'espèces végétales et arboricoles, espèces exotiques rares. Allez à la découverte de ce paradis.</p> <p>* Ecris à ton tour, de la même manière, un petit texte pour vanter un pays, une région, une ville, un monument, une plage, un musée, une gastronomie, une activité touristique etc. de ton choix.</p> <p>Comme nulle part ailleurs..... c'est.....</p>	<p>Consigne d'écriture :</p> <p>Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Les photos que tu as prises sont très belles.</p> <p>Pour faire partager ton émerveillement et donner envie aux jeunes d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à une revue mensuelle pour adolescents à laquelle tu es abonné(e).</p> <p>Avant de rédiger ton texte, tu as noté sur une feuille les éléments suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire une description valorisante des lieux. - Donner un titre accroché au mode impératif. - Finir une phrase qui incite au voyage.

Figure (2) : Tableau représente les activités d'entraînement à l'écrit dans le manuel de 4ème année moyenne de chaque projet et leur production écrite.

D'après l'exposition des différentes activités d'«*entraînement à l'écrit*» et de «*production écrite*» y compris les exemples précédemment cités, nous avons constaté qu'il y a pas vraiment une relation étroite entre ces deux formes d'activités, autrement dit, l'activité de «*préparation à l'écrit*» ne sert pas, en majorité de cas, à aider l'apprenant en sa production écrite. C'est pourquoi nous essayons dans ce travail de valoriser le rôle de l'activité de «*préparation à l'écrit*», en intégrant la dictée entant qu'un support d'aide didactique visant à faciliter la tâche rédactionnelle des apprenants.

Conclusion

À travers ce chapitre, nous avons pu constater que l'écrit est bénéficié d'une place considérable dans l'enseignement apprentissage du FLE. En plus, nous avons saisi que la didactique de la production écrite a pris une autre dimension dans l'approche communicative qui a démontré qu'apprendre à écrire c'est apprendre à communiquer en langue étrangère.

Dans le chapitre suivant, nous tentons de mettre l'accent sur une composante indispensable dans le domaine de l'écrit qui est l'orthographe et plus particulièrement sur l'activité de la dictée et ses fondements théoriques.

CHAPITRE II

La dictée et son fondement théorique

INTRODUCTION

Dans ce second chapitre intitulé « *La dictée et son fondement théorique* », nous tentons de définir le domaine de l'orthographe et ses deux formes (lexicale et grammaticale). Ensuite, nous allons faire un survol historique sur la dictée en montrant ses différents modèles et en précisant les objectifs visés et le déroulement de chaque type.

Nous tentons également de répondre à plusieurs questions suscitent notre intérêt telles que : la dictée, quelles utilités ? Quel contenu ? Et quelle place occupe-t-elle dans le programme scolaire de 4^{ème} année moyenne ? Enfin, nous achevons ce chapitre par un éclaircissement de la nature de cette activité qui se considère comme un exercice d'évaluation ou d'apprentissage ? En finalisant ce chapitre par la typologie de l'erreur dans la production écrite et son importance dans l'apprentissage du FLE.

1- Qu'est-ce que l'orthographe

1.1. Définition

Etymologiquement, le terme d'orthographe tire son origine du latin orthographia, mot lui-même issu du grec orthographia « écriture correcte », ortho « droit/juste », graphon « J'écris ». Donc l'orthographe est la manière d'écrire correctement les mots d'une langue.¹

En plus de cette définition historique, certains auteurs ont proposés d'autres acceptions. Pour Le Robert (1966) a défini l'orthographe comme : « *l'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon lesquelles on doit écrire* »².

Selon le dictionnaire français Le Robert Illustré, l'orthographe est « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte* ».³

D'après le dictionnaire Larousse, l'orthographe c'est un : « *ensemble de règles et d'usages qui régissent la manière d'écrire correctement les mots d'une langue* »⁴.

¹BELALA Meriem Hadia, « L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1^{ère} année moyenne », mémoire de magister, sous la direction de: ZETILI Abdeslam, l'université de Mentouri Constantine, 2012, p.37

² « *Le Robert* », 1966 par BELALA Meriem Hadia, op.cit, p.37

³ « *Dictionnaire de Français Le robert illustré* », 2014, p. 1371

⁴ Jean Dubois, « *dictionnaire linguistique* », Larousse, paris, 2002. Cité par BELALA Meriem Hadia, op.cit, p.37

À travers les définitions précédentes, on déduit que l'orthographe est un acte individuel, il constitue un ensemble des normes et des règles qui permettent aux scripteurs à régler la façon de représenter graphiquement les phonèmes et réajuster la manière d'écrire les mots d'une langue donnée.

1.2 Typologies d'orthographe

Il existe deux types d'orthographe : l'orthographe lexicale et celle de l'orthographe grammaticale.

1.2.1 L'orthographe lexicale

Renvoie à la graphie des mots qui se trouvent dans le dictionnaire, isolé de tout contexte, c'est-à-dire hors du texte puisque dans le dictionnaire les verbes sont à l'infinitif, les noms communs et les adjectifs sont au singulier. Donc, il faut connaître leur orthographe.¹

Selon Simard (1995/145) l'orthographe lexicale désigne l'association des graphies d'un mot conventionné par les linguistes, ce type d'orthographe ne tient pas compte à des règles grammaticales,² Blanche-Benveniste explique que : « *l'orthographe lexicale crée ainsi une particularisation visuelle des mots qui en assure le succès. C'est l'âme de mot, qui résiste à tous les tentatives de réformes* ». ³

1.2.2 L'orthographe grammaticale

En revanche, l'orthographe grammaticale s'agit de l'orthographe des mots qu'ils se trouvent dans à l'intérieur du texte, les mots ne sont plus tous seul. Elle consiste aux marques morphologiques essentiellement les morphogrammes grammaticaux et les règles d'accord d'un mot dans une phrase.⁴ Manesse et Cogis ont établi la définition de l'orthographe grammaticale comme : « *l'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mise en œuvre, une analyse de la langue* ». ⁵

¹ <http://ekladata.com/04R49zIQtdViq1fvLyPN5vMWY5s.pdf>, consulté le 21/06/2019.

² Julie Duchesne et Sophie Piron, « *écrits universitaires et orthographe grammaticale* », <https://forums-enseignantdu-primaire.com/topic/323782-diff%C3%A9rence-orthographe-lexicale-orthographe>

³ Ibid.

⁴ <http://ekladata.com/04R49zIQtdViq1fvLyPN5vMWY5s.pdf>, consulté le 21/06/2019

⁵ Julie Duchesne et Sophie Piron, op.cit.

2- La dictée

2.1 Définition

La dictée est un exercice scolaire que l'on fait en classe par laquelle le maître lit un texte ou un énoncé à haute voix aux apprenants qui transcrivent au fur et à mesure, par petits groupes de mots ou de phrases en respectant les différentes règles orthographiques suivie d'une correction collective, conçu pour but de faire acquérir aux apprenants les différentes compétences lexicales et grammaticales.

La dictée comprend plusieurs définitions chez certains auteurs :

Le petit Robert propose dans son contenu la définition suivante : « *Est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un un exercice scolaire à l'acquisition de l'orthographe* ». ¹

On trouve la notion de la dictée dans le dictionnaire du Français Larousse a défini la dictée comme : « *exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe* ». ²

Elle est aussi un : « *exercice consistant en un texte lu à haute voix qui doit être transcrit selon les règles de l'orthographe* ». ³

À la lumière de ces différentes définitions préalables, on retient que la dictée est une activité liée fortement à l'orthographe. L'ensemble des définitions montrent aussi une grande importance à la dichotomie (dictée / orthographe). Dans cette perspective Cogis et Manesse dans leur ouvrage soulignent que : « *Si le maître ne fait pas la dictée, alors cela signifie qu'on ne travaille pas l'orthographe en classe* ». ⁴

¹ « Dictionnaire de Français Le Petit Robert », 2005, p. 108

² « Dictionnaire de Français Larousse », 2008, p. 123

³ « Le Robert Illustré », p. 558

⁴ D. Manesse, D. Cogis, « Orthographe: à qui la faute? », ESF, 2007, cité dans Jean-Pierre Sautot, « La dictée, un exercice ? », La lettre de l'AIRDF, Association Internationale de Recherche en Didactique du Français, n°57, 2015, p. 4 [en ligne] URL: <https://halshs-01187095/document>.

2.2 La dictée : aspect historique

La dictée¹ fait partie de la tradition scolaire française, elle n'avait jamais disparu à l'école, son usage s'est généralisé en France vers les années 1850, succédant à la *cacographie*². À cette époque, des recueils de dictées spécialisés ont fait son apparition, ils s'articulent autour de la grammaire, de l'orthographe ou selon le niveau scolaire et les types d'établissement éducatif auxquels ils sont destinés. La dictée devient une épreuve de certificat d'étude dans toutes sortes d'examens et de concours.

Avec la colonisation, puis par mimétisme, son usage se répand dans tous les pays. Par la place qu'on lui accorde dans les programmes d'éducation et par les vertus ou les tourments que tour à tour on lui impute, elle devient un symbole de scolarité et figure à ce titre dans nombre d'ouvrages littéraires. Devenu passe-temps pour adultes à la cours de *Napoléon 3*, la dictée se corse de pièges orthographiques: mots rare obsolètes, règles de grammaire. En 1857, l'impératrice Eugénie demande Prosper Mérimée de lui rédiger un texte spécifique, c'est la célèbre *dictée de Mérimée*.

En France, depuis les années 1980, la dictée est remise au goût du jour par Bernard Pivot et fait l'objet par la suite de championnats organisés dans plusieurs pays francophones.

2.3 Types de la dictée

Il existe nombreux types de dictées³ qui répondent à des démarches d'enseignement différentes en prenant deux objectifs principaux en fonction de type proposé :

- Etre le support pour apprendre.
- Etre le support pour évaluer.

¹ «Exploitation pédagogique de la dictée», animation pédagogique http://www2.aclyon.fr/etab/ien/ain/dombes/IMG/pdf/Exploitation_de_la_dictee.pdf, consulté le 12/03/2019 à 16H21.

² La *cacographie* se réfère à l'utilisation de textes dans lesquels des fautes d'orthographe ont été délibérément introduites afin d'entraîner les élèves à les corriger.

³ «Les différentes dictées et leurs objectifs» http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf_les_différentes_dictees.pdf : consulté le 04/05/2019 à 13H15.

2.3.1 La dictée pour apprendre

2.3.1.1 La dictée préparée

L'objectif visé

Elle permet de réinvestir à l'apprentissage orthographique ou grammatical dans un texte en permettant à l'apprenant de se préparer, d'anticiper sur les difficultés et de savoir à quoi s'attendre.

Le déroulement

Cette version pédagogique consiste à travailler préalablement le texte qui sera dicté le lendemain. L'enseignant présente le texte à dicter au tableau, il demande aux apprenants de le lire, il explique les mots compliqués et incompréhensibles, puis il attire leurs attentions aux problèmes les plus fréquents. Si ces difficultés ont été détectées et repérées, il procède à travailler ce type de dictée d'une manière traditionnelle.

2.3.1.2 Dictée négociée

L'objectif visé:

La dictée négociée est un dispositif conçu pour but d'expliquer, d'argumenter sur la langue en s'appuyant sur les règles, mais aussi de réunir les connaissances orthographiques de la classe et de confronter les tournures du fonctionnement de l'écrit, ainsi pour expliciter les représentations du fonctionnement de la langue.

Le déroulement

Tout d'abord, l'enseignant dicte le texte, puis le relit, c'est une relecture active en focalisant sur les difficultés les plus répandues et en mettant l'accent sur les notions qui sont déjà étudiées. Ensuite, chaque élève écrit individuellement sa dictée puis les élèves se mettent en groupe en vue de réécrire le texte, un texte par groupe et de négocier autour d'échanges argumentés sur les points de désaccords. À la fin, le produit final est réécrit par chaque élève.

2.3.1.3 La dictée dirigée

Les objectifs visés

Cette forme de dictée se pratique pour faire réfléchir les élèves au moment où ils écrivent, en attirant leur attention aux problèmes à résoudre au moment de la dictée.

Le déroulement

Il s'agit de dicter un texte en entier afin que les élèves en comprennent bien le sens. L'enseignant dicte le texte phrase par phrase en attirant bien l'attention des élèves sur les difficultés qui se présentent. Dans cette dictée, l'enseignant dirige ses apprenants par laquelle faisant un rappel des différentes règles de grammaire et de conjugaison.

2.3.2 La dictée pour évaluer

2.3.2.1 La dictée traditionnelle:

L'objectif visé

Cette forme de dictée est conçue en tant que activité essentiellement évaluative, elle intervient comme exercice terminal afin de vérifier les connaissances et d'évaluer les compétences orthographiques apprises en classe.

Le déroulement

L'enseignant dicte le texte à haute voix au moment que les apprenants écrivent, suivie d'une correction collective.

2.3.2.2 La dictée de contrôle ¹

L'objectif visé

Elle permet de mobiliser et de réinvestir les connaissances acquises. Les élèves peuvent se mettre en situation de savoir écrire lorsqu'ils rédigent un écrit. Cette forme de dictée vise à détecter que les connaissances étudiées en classe.

¹ <https://www.lasalledesmaitres.com/dictee-quotidienne-conseils/>.

Le déroulement

Au cours de la dictée, l'enseignant n'apporte aucune aide, mais laisse tous les outils nécessaires à la disposition des élèves, ils ont le droit de se lire. La correction sera différée, et ce sera aux élèves de relever leurs erreurs tout en se corrigeant au fur et à mesure. Le texte de la dictée peut d'ailleurs être fabriqué par l'enseignant lui-même en fonction du travail déjà effectué en classe.

2.3.2.3 La dictée à trous

L'objectif visé

C'est une activité faite individuellement, elle vise l'évaluation des notions bien précises ou des problèmes qui sont déjà traités.

Le déroulement

Dans ce type de dictée, l'enseignant propose un ou des textes lacunaires en effaçant certains mots grammaticaux ou lexicaux dans un texte que les apprenants ne connaissent pas. Comme son l'indique, l'enseignant peut varier en créant des trous, il efface au fur et à mesure les mots dont la difficulté a été repérée et expliquée avec eux.

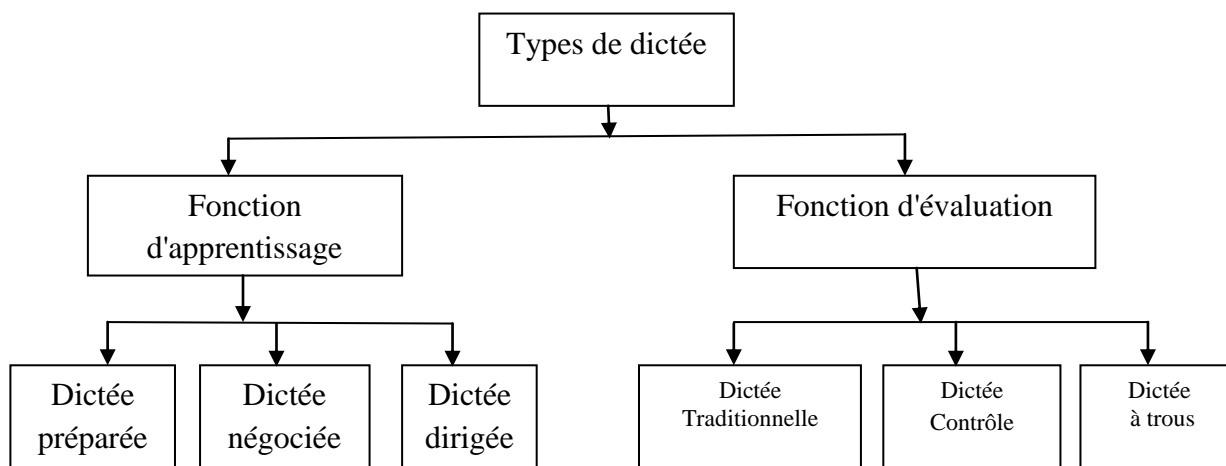


Figure (3) : Schéma résumant quelques types de dictée et leur fonction

2.4 La dictée, quelles utilités ?

La dictée¹ doit être considérée avant tout comme une activité de recherche, de réflexion et de savoir comme le cas des activités mathématiques de résolution des problèmes. En fait, c'est un entraînement et une gymnastique intellectuelle. D'une part, elle permet aux apprenants de réinvestir des connaissances, des compétences et d'appliquer des règles en situation d'écriture dirigée. La dictée sert à confronter leurs idées et de réfléchir individuellement ou collectivement à la manière de décrire les mots en essayant d'expliquer pourquoi. C'est un moyen qui offre l'occasion à comprendre la signification de certains mots.

L'activité de la dictée conduit les apprenants vers l'apprentissage du vocabulaire puisqu'elle permet de mémoriser certains mots dans la forme et dans le contenu, elle est utile car elle sollicite les apprenants de faire des suppositions sur l'écriture des mots, de faire des rapprochements analogiques pour pouvoir peu à peu trouver l'orthographe des mots inconnus. C'est un exercice qui initie l'apprenant à douter et à chercher dans des outils appropriés pour répondre à ses doutes.

Ce genre d'activité est considéré comme la seule manière par laquelle l'élève se corrige tout seul en situation d'écriture ou de relecture après une vérification de l'enseignant. D'autre part, la dictée est souvent présentée pour but de vérifier l'apprentissage des mots orthographiques, des règles grammaticales et de conjugaison. Cette activité pédagogique pourrait être un outil d'amener les apprenants à réfléchir sur l'orthographe des mots en les mettant en relation les uns avec les autres, dans un certain contexte, il pourrait être également comme outil d'évaluation dans un moment donné.

¹ «Pratique de la dictée comme situation d'apprentissage»

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/espacegourdon/spip/IMG/pdf/dictee.pdf> consulté le : 28/01/2019, à 22H10.

2.5 Construire des dictées, quels contenus?

Le contenu des dictées¹ proposé doit prendre en compte différents critères. Elle doit être en relation avec les notions étudiées ou même en lien avec un type de texte étudié. Les mots choisis seront les mots les plus fréquents. Les enseignants doivent donc s'appuyer sur la liste de fréquence.

La dictée² est un excellent moyen d'apprentissage d'une langue, elle nécessite à choisir un thème en rapport avec le niveau intellectuel. Tous les types de texte peuvent être utilisés dans la dictée que se soit un article journalistique, un extrait dans un roman, ou même une poésie ou une histoire...etc. Il faut seulement adapter le texte choisi en fonction du niveau intellectuelle chez les apprenants.

2.6 La dictée, une situation d'apprentissage ou d'évaluation?

La dictée³ est une activité emblématique de l'enseignement de l'orthographe. Dans la plupart de temps, la dictée est trop réduite à un exercice d'évaluation. Si qu'elle soit pleinement utile et bénéfique, on ne se centre pas exclusivement sur l'évaluation mais sur l'apprentissage en proposant un ensemble des activités qui suscitent la réflexion des apprenants, et qui développent des analyses et des stratégies, au lieu de s'en tenir aux seules dictées de contrôle. De même, l'analyse des erreurs permettra une exploitation pédagogique riche d'enseignements (traitement des erreurs).

La dictée doit alors devenir une situation⁴ d'apprentissage à condition les démarches et stratégies de relecture d'une dictée doivent être mises en avant et enseignées en préalable. En ajoutant que, la phase explicative des corrections accorde une grande importance pour installer les diverses stratégies, à la construction des liens de cause à effet. On trouve également que la correction de chaque faute par l'apprenant et le retour individuel sur l'erreur font partie aussi du temps d'apprentissage. Ces catégories d'enseignement précédentes sont plus utiles et que la dictée elle-même.

¹ «Pratique de la dictée comme situation d'apprentissage»

<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/espacegourdon/spip/IMG/pdf/dictee.pdf> consulté le : 28/01/2019 à 22H10

² «Les différentes dictées et leurs objectifs»,

: consulté le <http://www.pascettereformedeslycees.org/education/les-differentes-dictees-et-leurs-objectifs> 25/06/2019 à 15H36

³ Odile Samaniego, «Marathon orthographique de l'Académie de Créteil : Les Dictées», IEN maîtrise de la langue française, n°94, 2010, p. 2

⁴ Ibid.

3. La place de la dictée dans le manuel de 4^{ème} année moyenne

Le manuel scolaire de 4^{ème} année accorde une grande importance au programme le manuel. Son contenu¹ est réparti en trois projets, dont le premier projet est divisé en trois séquences, le second et le troisième comprennent deux séquences. La séquence à son tour aussi englobe plusieurs séances, parmi lesquelles la séance de l'orthographe.

Dans ce manuel, la dictée fait partie intégrante de la séance de l'orthographe, elle cible les deux types d'orthographe, l'orthographe grammaticale comme par exemple les règles d'accords, ou l'orthographe de conjugaison à titre d'exemple les terminaisons verbales. Ce genre d'activité peut être exploitée en tant que moment de fixation d'un point orthographique ou bien exercice d'application après un cours déterminé, comme il peut être un outil didactique de remédiation.

En prenant l'exemple de projet 1, séquence 2, la dictée se place dans la partie « je m'exerce ». Cet exercice apparaît sous forme d'un passage traitant une compétence orthographique, elle vise de vérifier et d'installer aux apprenants les particularités orthographiques des verbes au futur simple.

Dictée :

Qui vivra verra

« Viendra le jour où les vacanciers ne jetteront plus leur déchets dans la mer, ils nettoieront les plages après leur départ. Tout le monde pourra profiter [...] les poissons ne mourront plus de pollution et nous verrons enfin [...]».²

Ce type d'exercice se manifeste que quatre fois dans les trois projets, ce qui signifie qu'il tient un statut faible dans ce manuel, il mérite d'être pris en considération.

4. Qu'est-ce que l'erreur?

¹ Mon Livre de Français 4^{ème} année moyenne.

² Ibid, p.57

4.1 Définition

Etymologiquement parlant, la notion de « erreur » vient du verbe latin « error » qui signifie l'écartement et l'éloignement de la vérité.

L'erreur a été définie par Robert illustré comme : « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement* ». ¹

D'après cette citation, nous pouvons dire que l'erreur a besoin de pouvoir différencier le vrai et le faux pour le repérer. En didactique des langues étrangères, les erreurs « *relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de cheval en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* ». ² Il est donc évident de dire qu'une méconnaissance des normes d'une telle langue est considérée en tant que ce qu'on appelle erreur.

L'erreur est considérée comme élément majeur dans l'enseignement-apprentissage des langues c'est pourquoi certains didacticiens à l'instar de Rémy Porquier et Uli Frauenfelder déclarent que l'erreur est une notion assez complexe et elle présente une certaine complexité et difficile de lui proposer une définition absolue en affirmant qu' « *il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Elle peut être définie soit par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition qui a été faite aux apprenants* ». ³

4.2 Différentes types d'erreurs dans la production écrite

Certains didacticiens s'accordent à répertorier les types d'erreurs selon leurs origines principales suivant des critères différents cité par Tagliante ⁴ (2001,157) qui estime qu'il ya cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactiques des langues; il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Ce qui nous intéresse le plus dans cette étude, ce sont des erreurs en communication/production écrite.

A cet égard, les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon deux aspects différents: aspect pragmatique et aspect linguistique. Ces deux types d'erreurs nous amènent généralement à distinguer deux sortes d'erreurs: les erreurs de contenu et celle de forme.

¹ « Le Robert Illustré », op.cit, p.666

² Martine Marquillo Larruy, « *l'interprétation de l'erreur* », clé international, éd. Christine Grall, 2003, p. 120

³ Salim OUAHAB , op.cit, p. 50

⁴ Lokman Dermitas, Huseyin Gumus, « *de la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE* », synergies Turquie, n°2, 2009, p. 129

4.2.1 Les erreurs de contenu

L'erreur de contenu¹:c'est quand l'apprenant lit la consigne ou le sujet à rédiger ; il comprend la consigne mais son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors sujet. Une fois que l'apprenant a compris le sujet, il doit respecter la consigne. Une autre consigne est souvent négligée est le type de texte, il doit le respecter, il n'a pas le droit d'écrire un texte narratif au lieu de texte descriptif ou informatif.

Au moment de la rédaction, il lui est toujours conseillé de rédiger un texte d'une façon structurée et cohérente. La construction d'un plan (introduction, développement, conclusion), la transition entre les idées (la cohésion) et entre les paragraphes (la cohérence).Pour ce faire, l'apprenant est obligé d'utiliser les mots outils(les articulateurs logiques). Bref, l'apprenant doit respecter le genre du texte.

4.2.2 Les erreurs de forme

Elles² désignent les erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques à titre d'exemple l'emploi des temps verbaux, l'ordre de mot, le manque de vocabulaire, la ponctuation...etc. Dans ce travail, nous nous intéressons essentiellement aux erreurs de langue en les devisant en trois groupes différents:

- **Groupe nominal**: il s'agit des erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants, les adjectifs, l'accord en genre et en nombre et les composés (noms et adjectifs)...etc.
- **Groupe verbal**: désigne les erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les auxiliaires de modalités, la passivation, les autres (gérondif, infinitifs);etc.
- **Structure de la phrase**: consiste aux erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

On signale que ce classement des catégories d'erreurs à l'écrit privilégie la cohérence et la cohésion textuelle qui sont prioritaires pour l'acquisition d'une compétence textuelle. En cas de non-respect des consignes d'essai, toutes ces grandes erreurs constituent un grand obstacle en production écrite afin que le message puisse transmis totalement d'une façon claire et compréhensible.

¹ Lokman Dermitas, Huseyin Gumus, op.cit, p. 129

² Ibid, p. 131

Conclusion

Au terme de ce chapitre nous disons que la dictée fait partie intégrante de l'orthographe, il peut être une activité d'apprentissage ou d'évaluation, cette double utilité en fonction de type proposé. Elle tient un statut faible dans manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne. Dans ce type d'exercice, l'erreur est considérée comme un signe d'apprentissage.

LA PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE III
La mise en pratique

Introduction

L'expression écrite est, en réalité, l'une des compétences qui créent un obstacle chez nos apprenants algériens de FLE. C'est pourquoi nous allons tenter, dans ce travail, de contribuer à l'aide de ce public en évaluant l'effet de l'intégration de la dictée sur cette compétence.

Pour ce faire, nous jugeons utile d'adopter une méthode expérimentale puisqu'elle est la plus adéquate à ce type de travail didactique. Nous allons expliquer à travers ce chapitre : le protocole de notre expérimentation dans lequel nous allons présenter l'école où nous avons mené notre enquête, l'échantillon, le corpus et l'objectif de notre travail. Par la suite, le déroulement de la séance de la production écrite, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus. Nous finaliserons par une conclusion où nous confirmerons ou infirmerons notre hypothèse.

III.1 L'échantillon

1.1 Présentation de l'école

En vue de concrétiser notre expérimentation, nous avons opté pour la circonscrire au niveau du collège BEDDIRA ALI, cet établissement se situe au centre de ville de M'sila cité CHARIKHA. Elle regroupe 497 élèves répartis en 17 classes y compris 4 classes de 4^{ème} année contenant 114 élèves. Dans cette école, il y a 33 enseignants dont 5 de langue française.

1.2 Présentation de l'enseignante

L'enseignante qui nous a ouvert la porte pour mener cette expérimentation est une professeure d'enseignement moyenne ayant une expérience considérable dans le domaine d'enseignement du FLE (plus de 22 ans). Depuis octobre 2004, elle travaillait dans l'établissement BEDDIRA ALI où nous avons effectué notre expérimentation.

1.3 Public visée

Afin de pouvoir réaliser notre expérimentation nous avons choisi comme échantillon une classe de 4^{ème} année moyenne. Elle se constitue 28 élèves (garçons:18; filles:10). Ces apprenants sont âgés entre (14-16) ans.

III.2 Corpus

Notre travail de recherche s'inscrit dans le champ de la didactique du français, notamment le domaine de l'écrit comme il est déterminé dans les chapitres précédents. Suit cette délimitation méthodologique, nous visons à montrer la place et l'apport de la dictée dans les pratiques scripturales par le truchement de l'évaluation des productions écrites de nos apprenants.

Notre démarche d'analyse, pour apporter de réponses à notre problématique de départ et afin de vérifier notre hypothèse, sera focalisée notamment sur les productions que rédige notre échantillon d'apprenants de 4^{ème} année moyenne où la dictée sera considérée comme activité préparatoire pour l'amélioration de cette compétence.

III.3 L'objectif de l'expérimentation

Dans ce travail, nous estimons d'installer la dictée dans les pratiques de classe ; en vérifiant l'effet de son intégration comme activité préparatoire (d'entraînement à l'écrit) pour optimiser la compétence de la production écrite chez les apprenants du FLE.

III.4 La démarche de l'expérimentation

Notre expérimentation s'est réalisée en deux séances pour chaque groupe : un groupe témoin et un autre expérimental.

La première séance était une sorte d'une préparation à l'écrit :

- Pour le groupe témoin : nous avons travaillé l'activité proposée dans le manuel scolaire de 4^{ème} année moyenne et qui était choisie par l'enseignante.

- Pour le groupe expérimental : nous avons proposé la dictée comme activité d’entraînement à l’écrit. Pour ce faire, nous avons adapté deux textes à dicter en fonction du niveau des élèves et du contenu de la séquence du projet.

La deuxième séance était consacrée à l’expression écrite où nous avons proposé aux deux groupes la même activité rédactionnelle. Après avoir finalisé ces deux séances, cette dernière étape sera consacrée à la correction des copies des élèves en suivant une grille d’évaluation répondant à nos objectifs.

4.1 Les activités de préparation à l’écrit

4.1.1 Groupe témoin: la première séance

Les activités de préparation du groupe témoin	
<u>Activité 1 p. 158</u>	<u>Activité 2</u>
<p>Ces slogans de dépliants touristiques ont perdu leurs verbes. Complétez-les par ces verbes que vous mettrez à la deuxième personne du pluriel du présent de l’impératif.</p> <p>Flâner -aller- découvrir- déguster- admirer - apprécier - profiter.</p> <ul style="list-style-type: none"> -le Sahara algérien et ses secrets. - le délicieux Loukoum turc. -la douce musique andalouse. -..... sur les canaux de Venise. -les plus belles baies du monde. 	<p>Fais l'accord des adjectifs qualificatifs soulignés:</p> <p>« Sétif est une <u>grand</u> ville, elle est <u>beau</u> et stratégique, elle contient de <u>magnifique</u> paysages ».</p>

Figure (4): Tableau illustrant les activités de préparation à l’écrit du groupe témoin.

4.1.1.1 Présentation des activités

Concernant les activités de préparation : l'enseignante a proposé deux exercices de langue (conjugaison et grammaire).

- Le premier est proposé dans le manuel scolaire dans la rubrique « **Atelier d'écriture** », la partie « **je me prépare à l'écrit** ». C'est une activité visant d'évaluer la compétence de conjugaison des apprenants et notamment l'emploi de l'impératif dans la rédaction d'un texte qui appelle à visiter une région touristique.
- Le deuxième est une activité proposée par l'enseignante. Elle est portée sur la maîtrise de l'accord des adjectifs.

4.1.1.2 Le déroulement du groupe témoin

Pour ce groupe, cette activité a été réalisée par l'enseignante elle-même qui a tenté de leur faire un rappel du texte descriptif.

Tout d'abord, elle a commencé par mentionner la date, l'intitulé du Projet, la séquence, l'activité et l'objectif de la séance au tableau. Ensuite, un rappel avec lequel l'enseignante a posé un ensemble de questions aux apprenants concernés, nous citons par exemple:

- Quel est le type de texte qu'on est en train d'étudier?
- Que signifie une description d'une ville ou d'une personne?
- Quels sont les étapes d'une description ?

Tout d'abord, l'enseignante a commencé par l'explication des consignes des deux activités qui sont déjà écrites au tableau. Puis, elle a accordé quelques temps aux apprenants pour qu'ils puissent les comprendre et répondre. En passant à la correction, elle a corrigé les deux activités en expliquant et en faisant participer la majorité des apprenants.

4.1.2 Groupe expérimental: la première séance (la dictée)**4.1.2.1 Présentation des textes à dicter****Texte (1):**

« Ma ville préférée se situe au bord de la mer; on y trouve des monuments touristiques; une immense forêt et des plages afin de se promener. Cette charmante ville a un climat idéal, elle permet d'accueillir beaucoup de visiteurs pour profiter de ses beaux paysages. Pour cela, je vous invite à passer quelques jours de vacances dans notre belle ville; n'hésitez pas ! ».

Texte (2):

« Je vous invite à visiter une belle ville qui se trouve à l'Est de l'Algérie; son environnement naturel est merveilleux. Dans cette grande ville, tout est incroyable, dynamique et sympathique pour le tourisme. Essayez de visiter la ville de Sétif parce qu'elle vous offre l'occasion de passer de bons moments... n'allez pas regretter ! ».

Ces textes de dictée sont du type descriptif à une visé une argumentative, ils traitent la même thématique de la séquence (**décrire une ville pour inciter à la découverte**) et ils représentent un sujet proche à celui de la production écrite. En parallèle, lors de leur choix, nous étions très attentifs qu'ils contiennent les points de langues étudiés dans cette séquence tels que:

- L'expression de but.
- L'emploi de l'impératif.
- L'accord du groupe nominale

Ce type de dictée destiné aux élèves vise, en fait, à préparer les apprenants à la séance de la production écrite et à développer leurs compétences orthographiques, syntaxiques et lexicales.

4.1.2.2. Le déroulement du groupe expérimental

- **Avant l'activité de dictée**

Le même protocole a été suivi par l'enseignante : un rappel du thème, de l'objectif du projet et de la séquence. Elle a demandé aux apprenants de répondre aux mêmes questions qu'elle a posées au groupe témoin. Puis, elle les a invités à prendre des doubles feuilles sur lesquelles ils notent leurs renseignements.

- **La dictée**

Premièrement, l'enseignante a informé les apprenants qu'elle va précéder l'expression écrite par une de dicté de deux petits textes préparatoires. Elle a attiré encore leur attention à quelques normes de rédaction comme le saut de ligne pour pouvoir corriger et à la lisibilité de leur écriture.

Deuxièmement, elle a commencé à lire les textes lentement, au fur et à mesure, les élèves écoutent et transcrivent, de temps en temps l'enseignante reprend toute la phrase avec un rythme un peu accéléré permettant aux apprenants de réviser leur écriture.

- **Après l'activité de dictée (la remédiation)**

Après avoir terminé cette activité, l'enseignante a demandé aux élèves de lire les textes. Cette lecture était une seule fois puisque le temps n'était pas suffisant pour la répétition.

La correction consiste à refaire la dictée d'une manière indirecte, c'est-à-dire que tous les apprenants contribuent à réécrire le texte au tableau en leur permettant de le transcrire phrase par phrase jusqu'à la fin.

Au cours de cette activité, l'enseignante observe et donne des remarques pertinentes concernant l'accord des adjectifs avec les noms et la manière d'écrire certains mots et leur signification ; ainsi que, un rappel de quelques règles grammaticales en s'illustrant par des exemples. Elle a insisté aussi sur l'importance des signes de ponctuation notamment la majuscule dans les noms propres.

A ce stade, nous avons déjà commencé à constater l'intérêt de cette activité, puisque cette correction a connu une vivante participation de la part des apprenants qui étaient très intéressés à passer au tableau pour répondre. En fait, l'intervention d'un élève tentant de corriger une phrase et commettant des erreurs ouvre la grande porte à d'autres participations en vue de trouver la bonne réponse.

A ce niveau, nous tenons de citer quelques erreurs commises de la part des élèves du groupe expérimental :

Erreur	Type d'erreur	Correction
Imense	Orthographe	Immense
A se promene	Conjugaison	A se promener
touristique	Morphosyntaxique	touristiques
De balle	Orthographe	De belle
Nesite pas	Conjugaison	N'hésitez pas

Figure (5): Les erreurs commises dans les copies de la dictée du groupe expérimental.

4.1.2.3 Analyse des copies de la dictée du groupe expérimental

Après avoir terminé l'activité de la dictée, nous avons récupéré 14 copies ou nous avons exclu 3 qui font preuve d'une incomplétude.

Dans cette analyse, nous avons constaté que la majorité des élèves ne s'échappe pas à commettre des erreurs de différents types. Vu cette diversité, nous avons conçu une grille d'observation qui nous permet de focaliser notre vérification en fonction de trois points de langue:

- L'expression de but.
- L'impératif.
- L'accord (adjectifs, verbes...etc.)

Cette analyse est bien exposée dans le tableau suivant :

	L'expression de but	Présent de l'impératif	L'accord dans le groupe nominal
Copie 1	1	2	5
Copie 2	1	2	6
Copie 3	1	1	6

Copie 4	1	2	5
Copie 5	1	2	6
Copie 6	1	2	4
Copie 7	1	2	7
Copie 8	1	2	5
Copie 9	1	2	5
Copie 10	1	2	6
Copie 11	1	2	3
Totale d'erreur	11	21	58

Figure (6) : Tableau récapitulatif présentant l'analyse de la grille d'observation des copies de la dictée.

4.2 La production écrite (la deuxième séance)

Cette activité rédactionnelle est destinée aux deux groupes (témoin et expérimental), elle a été également réalisée par l'enseignante qui a fait un rappel au projet, la séquence. Puis, elle a lu la consigne en écrivant au tableau:

- « Rédige un énoncé dans lequel tu décris une ville ou une région qui t'a vraiment plu et invite d'autres à la visiter ». En employant:

- L'expression de but.
- L'impératif présent.
- Les adjectifs mélioratifs.
- slogan.

L'enseignante a essayé d'aider les apprenants, en attirant leur attention à nos villes et à nos régions algériennes. Ils commencent à écrire mais toujours sous ses directives.

4.3 Analyse des copies des apprenants

Pour vérifier l'apport de la dictée dans l'amélioration de la production écrite, nous tenons à analyser les copies rédigés par les apprenants du groupe témoin puis celles du groupe expérimental. Nous notons que les copies à analyser et qui constitue notre corpus sont 10 copies dont 5 pour chaque groupe.

Dans cette analyse, nous corrigerons la production écrite en nous appuyant sur une grille d'évaluation préparée répondant à nos objectifs. Cette grille d'évaluation insiste sur la cohérence et la pertinence textuelle, ainsi que les points de langues (l'accord dans le groupe nominale, l'emploi des temps verbaux et l'orthographe d'usage).

Le tableau ci-dessous présente la grille que nous allons suivre pour analyser les écrits rédigés par les apprenants:

Catégories d'erreurs	Sous-catégories
Pertinence / Cohérence	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de la consigne - Capacité de décrire et de convaincre (d'après le respect de la visée communicative du texte) - Bon usage du vocabulaire valorisant (d'après l'emploi des adjectifs qualificatifs) - Maitrise de la ponctuation
Morphosyntaxe	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi du présent de l'impératif - Utilisation de l'expression du but - Respect des règles d'accord
Orthographe	<ul style="list-style-type: none"> - Mots mal orthographiés

Figure (7): Le tableau ci-dessous présente la grille d'évaluation des copies de la production écrite.

4.3.1 Analyse des résultats du groupe témoin

Après avoir analysé les copies réalisés des apprenants du groupe témoin ; cette analyse nous permet de classer le pourcentage de chaque catégorie d'erreurs de chaque copie d'apprenant au groupe témoin dont nous avons les présenté dans les tableaux suivants :

Catégories d'erreurs		Copies					Nombre d'erreurs	Pourcentage %
		Copie 01	Copie 02	Copie 03	Copie 04	Copie 05		
Pertinence et cohérence	Compréhension de la consigne	+	+	+	+	+	18	100 %
	Capacité de décrire et de convaincre	+	-	-	+	-		40%
	Bon usage du vocabulaire valorisant	+	-	-	+	-		40%
	Maitrise de la ponctuation	-	+	-	+	+		60%
Morphosyntaxe	Emploi correct du présent de l'impératif	-	+	+	-	-	40%	
	Bonne utilisation de l'expression du but	-	+	-	-	-	20%	
	Respect des règles d'accord	+	-	-	+	+	40%	
Orthographe d'usage	Mots mal orthographiés	3	1	2	7	5	18	100 %

Figure (8): Tableau présentant du pourcentage des différents critères D'évaluation des copies des apprenants du groupe témoin.

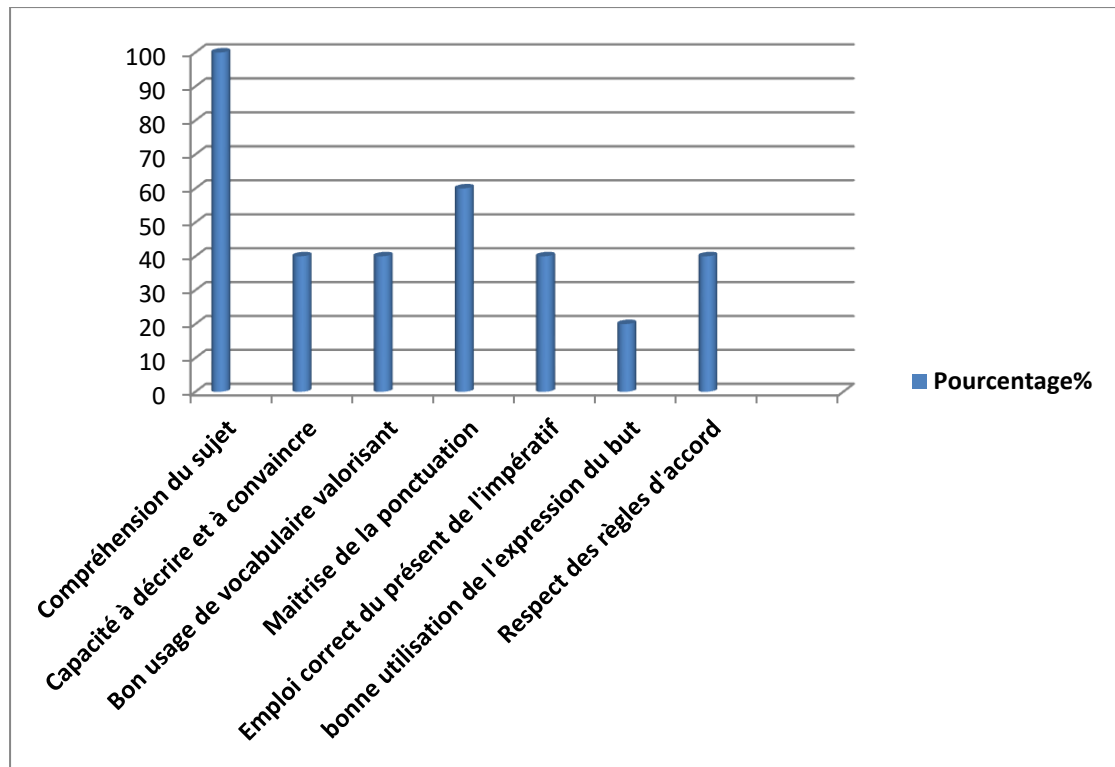


Figure (9) : Représentation graphique présentant du pourcentage des différents critères

D'évaluation des copies des apprenants du groupe témoin.

4.3.2 Analyse des résultats du groupe expérimental

Après avoir analysé les copies réalisés des apprenants du groupe expérimental, cette analyse nous permet de classer le pourcentage de chaque catégorie d'erreurs de chaque copie d'apprenant dont nous avons les présentés dans les tableaux suivants:

Catégories d'erreurs		Copies					Nombre d'erreurs	Pourcentage %
		Copie 01	Copie 02	Copie 03	Copie 04	Copie 05		
Pertinence et cohérence	Compréhension de la consigne	+	+	+	+	+	9	100 %
	Capacité de décrire et de convaincre	+	+	+	-	+		80%
	Bon usage du vocabulaire valorisant	+	-	+	-	+		80
	Maitrise de la ponctuation	+	-	+	+	-		60%
Morphosyntaxe	Emploi correcte du présent de l'impératif	+	+	-	+	+	9	80%
	Bonne utilisation de l'expression du but	+	-	+	-	+		60%
	Respect des règles d'accord	+	+	+	+	-		80%
Orthographe d'usage	Mots mal orthographiés	3	0	2	4	1	9	/

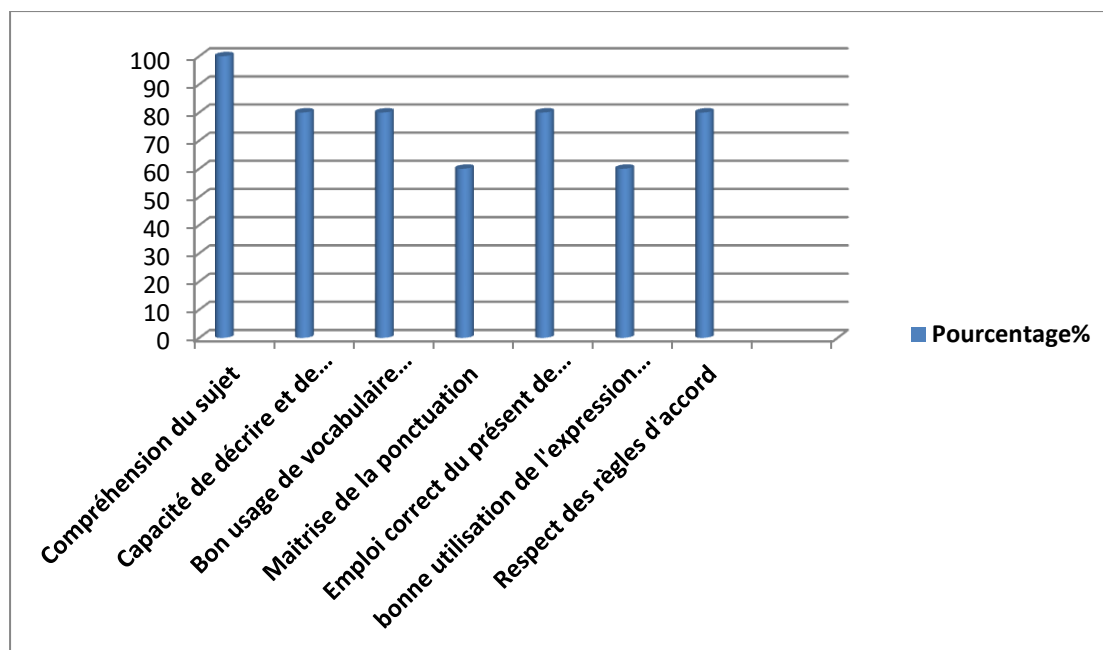


Figure (10): Représentation graphique de la grille d'évaluation du groupe
Expérimental

4.4 Analyse comparative des résultats obtenus

Suite aux données décrites par les tableaux expliquant chaque catégories d'erreurs transcrites dans les copies d'apprenants, soit au groupe témoin ou expérimental, l'analyse montre une différence remarquable entre le niveau et la qualité de la production écrite des deux groupes. Rappelons que le groupe témoin n'a pas bénéficié d'une séance de dictée.

- **La compréhension du sujet:**

En ce qui concerne cette consigne, nous remarquons que les deux groupes (témoin et expérimental) ont bien saisi la question qui demande de rédiger un texte descriptif.

- **Capacité de décrire et de convaincre**

Le pourcentage du groupe expérimental a atteint **80%** contrairement au groupe témoin qui n'a pas dépassé **45%**. Ce qui signifie que les apprenants, qui ont bénéficié de notre moyen d'aide avant la rédaction, ont réussi à rédiger un texte descriptif à une visée argumentative puisqu'ils se sont familiarisés avec ce type de texte lors de l'activité d'entraînement à l'écrit. Ce groupe a représenté effectivement les caractéristiques et les traits touristiques de chaque ville ou région en donnant des exemples pour enrichir leur point de vue.

- **Bon usage du vocabulaire valorisant**

Il est noté que **80%** des apprenants du groupe expérimental ont utilisé un lexique valorisant pour décrire la ville ou la région choisie dans leurs écrits afin de convaincre autrui à y visiter; ainsi, ils étaient conscients de l'importance de l'emploi des adjectifs qualificatifs qui contribuent à renforcer la description pour faire attirer l'attention des touristes. **Ex:**

- « C'est une magnifique ville qui a de beaux paysages... »
- « Il y a des belles plages. »
- « Dans cette willaya, beaucoup de magique montagne et beau parc. »
- « Elle contient des villages incroyables. »
- « Elle a des beaux quartiers magnifiques. »
- « Boussaâda, la porte du Sahara. »

En revanche, les apprenants du groupe témoin n'ont atteint que **40%**, puisqu'ils ont utilisé un vocabulaire limité et pauvre n'encourage pas à visiter la ville sélectionnée.

- **Maitrise de la ponctuation:**

D'après le tableau, nous remarquons que les deux groupes ont bien respecté les signes de ponctuation .Il ont utilisé le point pour indiquer la fin de la phrase et la virgule pour marquer les juxtaposées ...

Concernant l'emploi de **la majuscule**, nous indiquons que les apprenants du groupe expérimental étaient encore conscients de son usage car ils l'ont utilisée d'une manière correcte notamment au début de la phrase et dans les noms propres.

Ex : « Dans cette wilaya,.../alors, est ce que.../ »

La majuscule dans les noms propres. **Ex:** Blida.../Algérie.../Boussaâda.

Au début de la phrase: ex: Elle est une ville adorable.

Par opposition au groupe témoin qui ne maîtrise pas son emploi surtout dans les noms propres.

- **Utilisation de l'expression de but**

Selon le tableau, nous constatons que la majorité des apprenants du groupe expérimental **60%** ont utilisé correctement les outils grammaticaux de subordination notamment l'expression de but. Ils ont pu traduire le sens du but dans leurs écrits. La majorité d'entre eux ont employé beaucoup les deux articulateurs « pour » et « afin de » puisqu'ils sont les plus faciles et les plus connus pour eux, ils savent également qu'après ces deux connecteurs, les verbes se mettent à l'infinitif.

Contrairement au groupe témoin, la majorité des apprenants n'a pas réussi à exprimer ce rapport de but.

Ce qui désigne que les activités de dictée et de remédiation ont aidé ces apprenants à améliorer leurs performances syntaxiques.

Ex: - « Allez visiter cette ville pour la découvrir »

- « N'hésitez pas à visiter afin de passer des beaux moments. ».

- **Respect des règles d'accords**

Pour cette catégorie d'erreurs, nous avons constaté que la majorité des apprenants **80%** groupe expérimental a une bonne maîtrise des structures morphosyntaxiques. Ces apprenants ont bien respecté l'accord entre le nom et le déterminant, entre le nom et l'adjectif qualificatif. Vu qu'ils ont une connaissance grammaticale ou bien puisque nous avons attiré leur attention à ce point dans les activités d' « entraînement à l'écrit ».

Ex: - « Cette propre ville. »

- « Elle contient des villages incroyables »

- « Boussaâda est ville algérienne. »

- **L'emploi du présent de l'impératif:**

Suite aux résultats du groupe expérimental, nous remarquons que la majorité des apprenants font preuve d'une performance d'usage du présent de l'impératif.

Ex: -« Allez à la visite de cette ville ».

-« N'hésitez pas à visiter cette propre ville ».

Pour le groupe témoin, nous trouvons qu'une minorité a employé correctement ce mode. Le reste des apprenants n'ont pas réussi à l'utiliser convenablement puisqu'ils ne savent pas leur valeur temporelle ou quand peuvent-ils l'employer?

- **L'orthographe d'usage**

Il s'agit de détecter les mots qui sont mal orthographiés dans les textes rédigés par les deux groupes. Pour le groupe expérimental, la majorité a transcrit les mots par le moindre des erreurs. Ce genre d'erreurs est moins manifesté dans ce groupe. Elles sont au nombre de 10 erreurs dans 5 copies. **Ex:** baucop...magic...Algiri...dan... se trove.

Cependant, dans le groupe témoin, les fautes d'orthographe sont plus répandues: 18 erreurs dans 5 copies. Cela veut dire que les apprenants éprouvent une difficulté de transcrire les mots. Le degré de la maîtrise de l'orthographe demeure faible dans ce groupe.

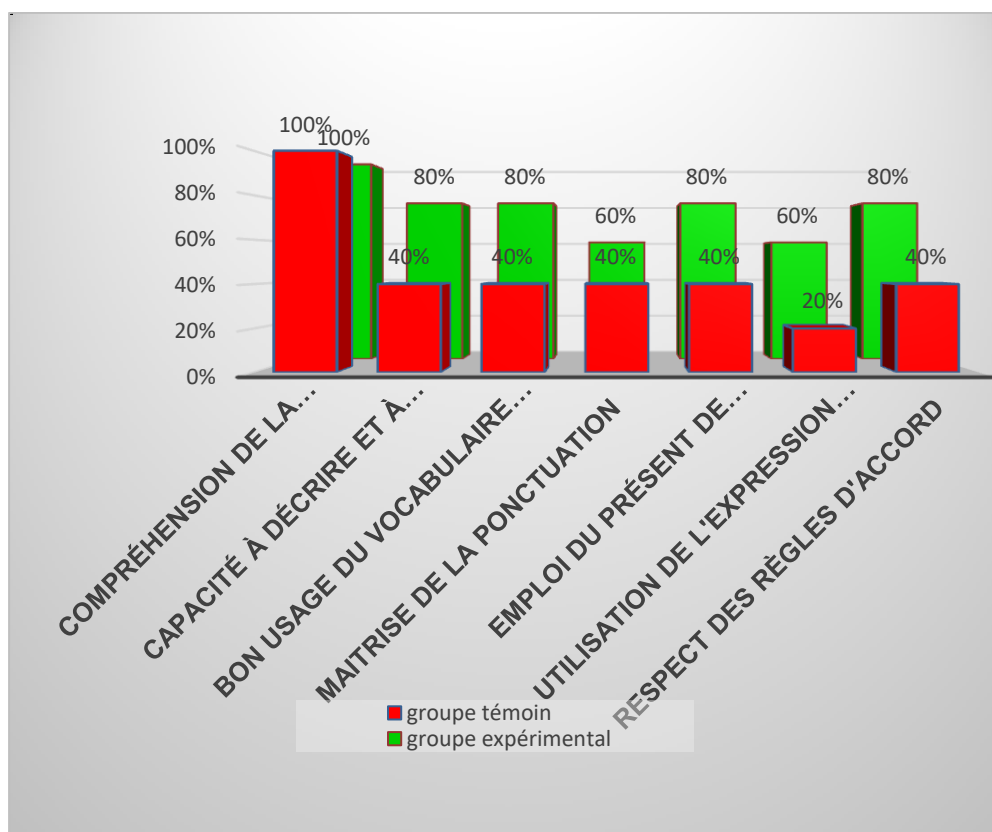


Figure (11) : Résultats d'une analyse comparative entre le groupe témoin
Et le groupe expérimental

4.5 Interprétation des résultats

D'après l'analyse des résultats obtenus, via une grille d'évaluation bien préparée, d'une expérimentation menée auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne, visant l'évaluation de l'effet de l'intégration de la dictée comme activité préparatoire à l'expression écrite (une activité d'entraînement à l'écrit), nous avons constaté une amélioration dans la qualité des écrits de des apprenants concernés. En fait, plusieurs compétences ont été développées sous l'effet de cette activité :

Nous notons, en premier lieu, les compétences scripturales ou orthographiques. Les apprenants ont pu optimiser la qualité de leurs écrits en s'éloignant de la répétition des erreurs traitées lors de la séance de remédiation qui a suivi immédiatement l'activité de la dictée. Grâce à cette dernière, le groupe expérimental a prouvé certaines performances dans son écrit. Cette performance est le résultat de l'exploitation des acquis appris lors de la remédiation qui a permis l'exploitation de l'erreur comme moyen pour l'optimisation des compétences de l'écrit.

En second lieu, grâce à cette activité, le groupe expérimental a manifesté un certain perfectionnement dans la maîtrise des règles grammaticales concernant l'accord (dans le groupe nominal, le verbe, l'adjectif...etc.). Cette performance est mieux manifestée qu'en groupe témoin. Alors, il apparaît clairement le bénéficie des acquis appris en dictée.

En troisième lieu, les apprenants ont également présenté un certain progrès concernant l'usage de l'expression de but et l'emploi de l'impératif qui se considèrent comme caractéristiques permanentes de texte descriptif à visée argumentative. Ils ont pareillement pris conscience de l'usage des signes de ponctuation notamment la majuscule dans les noms propres.

Finalement, nous indiquons que cette amélioration a été concrétisée à cause de l'introduction de notre moyen d'aide comme activité préparatoire à la production écrite. Puisqu'elle a pu familiariser l'apprenant avec les acquis nécessaires à rédiger ce type de textes. En fait, quand on l'a proposée, nous étions attentifs à attirer leur attention aux points cités auparavant (pendant la séance de dictée et la séance de

remédiation), c'est pourquoi la production écrite du groupe expérimental a eu ce succès.

D'après cette analyse, nous pouvons dire que la dictée a une efficacité qui dépasse la compétence de l'orthographe. Elle se considère comme un moyen utile pour préparer l'apprenant à son écrit en développant ses compétences rédactionnelles.

Conclusion

Conclusion générale

L'écrit est effectivement une pratique sociale dans notre vie quotidienne, il occupe une place primordiale dans l'enseignement apprentissage du FLE dont il constitue l'un des domaines de l'acquisition de langue

C'est pourquoi, il se manifeste, pour les apprenants de 4^{ème} année moyenne, comme l'un des enjeux fondamentaux pour accomplir leur formation en langue étrangère FLE.

Rédiger n'est pas une tâche facile à approprier notamment de la part de des apprenants. De ce fait, la majorité des apprenants éprouve des difficultés de différents types lors de la rédaction. Ces difficultés touchent des erreurs orthographiques, lexicales et même syntaxiques.

En vue de soutenir la formation en ce domaine important, notre travail de recherche a pris l'initiative pour proposer une stratégie didactique visant l'amélioration de la compétence scripturale et la remédiation aux différents problèmes rencontrés lors de la rédaction.

Notre contribution consiste à installer la dictée comme activité préparatoire pour optimiser les compétences de la production écrite chez les élèves de 4^{ème} année moyenne.

Pour atteindre cet objectif, nous avons formulé la problématique suivante: Quel apport pourrait avancer la dictée en tant qu'activité d'entraînement pour développer les compétences des apprenants de 4^{ème} année moyenne en production écrite ?

D'après avoir cerné notre problématique, nous avons proposé une seule hypothèse qui a pu répondre à notre problématique :

- La dictée pourrait être un enrichissement linguistique et un entraînement à franchir les problèmes fréquentés lors de la production écrite.

A travers l'expérimentation que nous avons effectuée auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne et la comparaison entre les productions écrites du groupe témoin et celles du groupe expérimental, les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse en éprouvant un effet positif dû de l'intégration de la dictée comme activité préparatoire à la production écrite.

Conclusion générale

D'abord, les apprenants ont pu optimiser la qualité de leur écrit en s'éloignant à la répétition des erreurs traités lors de la séance de la dictée. Ensuite, ces apprenants ont exploité les acquis appris lors de la dictée en leur production écrite. En plus, une certaine performance s'est manifestée concernant la maîtrise des règles grammaticales (l'accord nominale, l'expression du but, présent impératif). Enfin, nous avons constaté également grâce à la dictée, les apprenants ont pris conscience de l'usage des signes de ponctuation notamment le majuscule dans les noms propres.

Cette performance constatée en leurs copies de rédaction est justifiée, d'une part, par la familiarisation des apprenants avec les différentes caractéristiques de type de texte en question lors de la séance de dictée ; d'autre part, par l'apport de la séance de remédiation, dans laquelle, nous avons attiré l'attention des apprenants aux différentes erreurs commises lors de la dictée avec la correction.

Ce qui signifie que ces deux séances programmées (la dictée + la remédiation) ont joué le rôle d'une sorte de préparation psychique et linguistique aux apprenants avant d'entamer la production écrite qui y constitue effectivement une difficulté.

Ces conclusions et ces résultats obtenus ne sont qu'une initiative à traiter cette thématique de recherche dont nous à proposer quelque unes:

- 1- Pourquoi la dictée n'est pas mise en valeur dans les systèmes éducatifs algériens.
- 2- Pratiquer cette activité avec d'autres types du texte.

Références Bibliographiques

Références Bibliographiques

Ouvrages :

- BERARD, Evelyne, *L'Approche Communicative théorie et pratique*, Paris, Clé International, 1991,
- CARTER, Thomas, *la cohérence textuelle pour une nouvelle pédagogie*, Paris, l'Harmattan, 1999
- CORNAIRE, Claudette, et RAYMOND, Patricia Mary, *La Production Ecrite*, Paris, Clé International, 2000
- CUQ, Jean Pierre et GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, presse universitaire de Grenoble, 2002
- DUBOIS, Jean et al, *Dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, Paris, édition, 2002.
- MARQUILLO, Larruy, *L'interprétation de L'erreur*, Paris, Clé International, 2003.
- MOIRAND, Sophie, *Situation d'Ecrite*, Paris, clé international, 1997.

Articles :

- BARRE DE MINIAC, Christine, *Le rapport de l'écriture aspects théoriques et didactique*, Paris, dans « presse Universitaire du Septentrion », 2000.
- COGIS, Danièle, et FISHER, Carole et NADEAU MoDyCo, Marie, *Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage*, dans « Glottopol », n° 26, 2015.
- GARCIA, DEBANC, *Les processus de la rédaction : (processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture*, source, 1986. [En ligne].URL: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449.
- Lokman, Dermitas, et Huseyin, Gumus, *de la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, dans « synergies Turquie », n°2, 2009. [En ligne]. URL: <https://www.gerflint.fr/Base/Turquie2/lokman.pdf>
- Odile, Samaniego, *Marathon Orthographique de l'Académie de Creteil: Les Dictées*, dans «IEN maîtrise de la langue française», n° 94, 2010.
- Router, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire, penser la pédagogie*, n°120,1997. [En ligne]. URL:https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_120_1_3006_t1_0189_0000_3
- SAUTAUT, Jean-Pierre, *La dictée, un exercice? , , n°57*, dans «Association internationale de recherche en didactique du français, *La lettre de l'AIRDF*», 2015.

Références Bibliographiques

Articles de presse

- La Presse, 29 et 30 octobre 2007.
- Libération, mardi 31 août 2004.

Sitographies:

- <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/sommaire.html>.
- https://www.edu.gov.mb.ca/m12/FRPUB/PED/FL2/dmo_7e/docs/pe.pdf.
- http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/dombes/IMG/pdf/Exploitation_de_la_dictee.pdf.
- <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/sommaire.html>.
- http://www.ac-grenoble.fr/ien.bv/IMG/pdf_les_différentes_dictees.pdf
- http://www.alcace.iufm.fr/web.ressources/web/ressources_pédagogiques/productions_pédagogiqueiufm/anglais_/2nddegre/capesanglaisprodecrite2010.pdf
- <https://www.ifaddem.org/sites/default/files/ressources/Brundi-renforcer-compétences-ecrit.pdf>.
- <http://ekladata.com/04R49zIQtdViq1fvLyPN5vMWY5s.pdf>.
- <https://forums-enseignantsdu-primaire.com/topic/323782-diff%C3%A9rence-orthographe-lexicale-orthographe>.
- <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/espacegourdon/spip/IMG/pdf/dictee.pdfetved>.
- <https://www.lasalledesmaitres.com/dictee-quotidienne-conseils/>.
- <http://legrenierdebibiane.com/trouvailles/dictees/sommaire.html>.

Dictionnaire:

- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire didactique du Français Langue étrangère et Seconde*, Paris, Clé international, 2003.
- *Dictionnaire de français le petit robert*, paris, 2005.
- *Dictionnaire français le robert illustré*, paris, 2014.
- *Dictionnaire Larousse*, 2008.
- DUBOIS, Jean et al, « *dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*», Paris, Larousse, 2002.
- *Le petit Larousse illustré*, paris, Larousse, 1980.
- *Le robert des écoles*, 2012.

Références Bibliographiques

- *le Robert*, paris, 2008.

Mémoires:

- BELALA, Meriem Hadia, L'orthographe dans les productions écrites des élèves de la 1ère année moyenne », mémoire de magister, sous la direction de ZETILI Abdeslam, l'université de Mentouri Constantine, 2012.

- Djemaoune, Khaled, L'enseignement /apprentissage de la production écrite en classe de 1AS. Quels apports de l'approche par les compétences ?, Mémoire de magister, sous la direction de Zétili Abdeslam, l'université de Mentouri Constantine, 2009.

- OUAHAB, Salim, L'apprentissage de l'écrit en classe de français langue étrangère chez les apprenants algériens en classe terminale lettres et philosophie, Mémoire de magister, sous la direction de Dr. Hanachi Daouia, l'université de Larbi Ben M'hidi, Oum-el-Bouaghi, 2010.

- Veda, Aslim, Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet, mémoire de magister, sous la direction de Gulnihal Gulmez, université Anadolu en Turquie, 2008

Documents officiels:

- Ayad Hamraoui, Melkhir, *Guide pédagogique*, 2013/2014

- *Mon livre de Français* de 4^{ème} année moyenne.

Annexes

Résumé:

La production écrite est une activité cruciale dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Elle est considérée comme l'une des quatre compétences de la réussite scolaire. C'est pourquoi, notre travail a pour but d'améliorer cette compétence chez les élèves de 4^{ème} année moyenne à travers l'installation de l'activité de la dictée dans les pratiques de classe en tant qu'activité d'entraînement et pour vérifier son efficacité lors de la rédaction. Les résultats ont démontré que ce moyen d'appui didactique aide les apprenants d'une part à développer des compétences grammaticales et orthographiques ; d'autre part à enrichir leur bagage linguistique sous l'effet de la familiarisation avec les caractéristiques de texte en question pendant la séance de la dictée et de remédiation. Alors, nous déduisons que les apprenants ont amélioré la qualité de leurs rédactions en exploitant les acquis appris en cours de ces séances et en tirant profit de la remédiation qui a suivi immédiatement la dictée.

Mot clés : la dictée, la production écrite, l'erreur, remédiation.

Summary:

Written production is a crucial activity in the teaching and learning of FLE. It is considered one of the four skills of academic achievement. therefore, our work aims to improve this skill in 4th grade students through applying of dictation activity in class practices as a training activity and to check its effectiveness when writing .the results showed that this means of didactic support helps learners , on the one hand , to develop grammar and spelling skills, on the other hand , to enrich their linguistic back ground through the familiarization with the text characteristics in question during the dictation and remediation session. ,then we deduce that learners have improved the quality of their writing by exploiting the learning acquired during these sessions and by taking advantage of the remediation that immediately followed the dictation.

Key-words : dictation, written production, error, remediation

ملخص :

الإنتاج الكتابي هو نشاط حاسم ومهم في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية إذ يعتبر من بين أهم أربع مهارات النجاح المدرسي. لهذا فالهدف من عملنا هو تحسين وتطوير هذه المهارة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط عن طريق تثبيت نشاط الاملاء في التطبيق العملي والممارسات داخل القسم كنشاط تدريبي والتحقق من فعاليته عند الكتابة. نتائج هذا البحث كشفت ان هذه الوسيلة التعليمية تساعد التلاميذ على تطور مهاراتهم النحوية والاملائية؛ كما تساهم على إثراء رصيدهم اللغوي تحت تأثير التعود على خصائص النص في حصة الاملاء والمعالجة. لهذا نستنتج ان التلاميذ قد تمكنوا من تطوير و تحسين جودة كتاباتهم او منتوجهم الكتابي عن طريق استغلال المعارف المكتسبة في هذه الحصص، ومن خلال الاستفادة من المعالجة التي تلي الاملاء مباشرة.

الكلمات المفتاحية: الاملاء، الإنتاج الكتابي، الخطأ، معالجة