

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE 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 présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BENCHIKH Sarra

Intitulé

**La dictée négociée comme stratégie pour la
remédiation aux erreurs orthographiques dans
une classe de FLE
Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne
CEM El Hassan Ibn El Haitham-M'sila**

Soutenu devant le jury composé de:

ZEBIRI Abdelkrim	Université de M'sila	Président
ZEBIRI Abderrezak	Université de M'sila	Rapporteur
ZAIDI Makdour	Université de M'sila	Examineur

Année Universitaire : 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE 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 étrangères

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique**

Par: BENCHIKH Sarra

Intitulé

**La dictée négociée comme stratégie pour la
remédiation aux erreurs orthographiques dans
une classe de FLE**

**Cas des apprenants de la 1^{ère} année moyenne
CEM El Hassan Ibn El Haitham-M'sila**

Année Universitaire : 2018/2019



Remerciements

Je désire adresser mes remerciements les plus sincères à tous ceux qui m'ont apporté leur aide dans l'élaboration de ce mémoire.

Mes remerciements vont particulièrement à M. ZEBIRI Abderrazek pour avoir accepté la direction de ce modeste travail de recherche. Je le remercie aussi pour son dévouement son soutien, sa bienveillance, ses précieux conseils, sa disponibilité, une qualité dont il a fait preuve tout au long de la réalisation de cette recherche.

Merci aux membres du jury pour la lecture et l'évaluation de ce modeste travail

Je tiens à remercier également mes honorables enseignants sans exception qui ont assuré ma formation durant ces cinq années.

Mes remerciements vont également au directeur, aux enseignants et aux élèves de 1^{ère} année moyenne à l'école fondamentale d'EL HASSAN IBN EL HAITHAM à M'sila qui m'ont accueillie chaleureusement.

Merci à tous

A decorative border with intricate floral and scrollwork patterns in black ink, framing the central text.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

*A l'homme de ma vie, mon père Abdelkrim,
il a été mon premier enseignant et le restera pour toujours.*

*Je te dis que sans toi papa,
je ne serais jamais arrivée à ce niveau intellectuel.*

Au symbole de la douceur et de la bonté, ma chère maman Malika

A mes frères Abbes et Mohamed, à ma sœur Randa

A ma belle-sœur Ilham.

A ma grand-mère Messaouda

A mes oncles et leurs familles

A mes tantes et leurs familles

A tous mes camarades de la promotion 2018/2019

Tables des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	8
I/CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE...	12
Introduction.....	13
1. Un Aperçu historique sur l'orthographe française.....	14
1.1. De l'écriture phonétique à la création de nouveaux graphèmes.....	14
1.2. L'invention de l'imprimerie et son rôle dans la normalisation de l'orthographe	15
1.3. La création de l'académie française et son rôle dans la réforme.....	15
1.4. Les réformes du XXème siècle.....	16
1.5. des réformes mais sans effet.....	16
2. définition de l'orthographe.....	16
3. Le plurisystème de l'orthographe française.....	17
3.1. Les phonogrammes.....	18
3.2. Les morphogrammes.....	18
3.2.1. Les morphogrammes grammaticaux.....	19
3.2.2. les morphogrammes lexicaux.....	19
3.3. Les logogrammes.....	19
4. Les types d'orthographe.....	20
4.1. L'orthographe lexicale.....	20
4.2. L'orthographe grammaticale.....	20
4.3. L'orthographe approchée.....	20
5. La complexité de l'orthographe française.....	20
5.1. Les difficultés phonographiques.....	21
5.2. Les difficultés sémiographiques.....	22
6. Le concept d'erreur.....	23
6.1. Définitions de l'erreur.....	23
6.2. Le statut de l'erreur dans le processus de l'apprentissage.....	24
6.2.1. Le modèle transmissif.....	24
6.2.2. Le modèle comportementaliste (béhavioriste).....	24
6.2.3. Le modèle constructiviste.....	25
6.3. LA typologie des erreurs selon Nina Catach.....	25
Conclusion.....	27
	28

II /CHAPITRE II : LA DICTEE	
Introduction.....	29
1. Un bref Aperçu historique sur la dictée.....	29
2. Quelques définitions de la dictée	30
3. les types de dictée.....	30
3.1.La dictée traditionnelle.....	30
3.2.La dictée préparée.....	31
3.3.La dictée à trous.....	31
3.4.La dictée à choix multiples.....	31
3.5.L'auto dictée.....	32
3.6.La dictée « à l'aide »	32
3.7.La dictée surveillée.....	32
3.8.La dictée sans erreur ou "0" faute	33
3.9.La dictée commentée.....	33
4. la notion de situation-problème.....	33
5. La dictée négociée.....	34
6. la place de la dictée négociée dans le nouveau manuel de 1 ^{ère} année moyenne.....	36
7. la dictée négociée : Un réel apprentissage de l'orthographe dans et par l'oral.....	37
8. le rôle de l'enseignant au cours de la dictée.....	38
Conclusion.....	39
III /CHAPITRE III : L'EXPERIMENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	40
Introduction.....	41
1. Méthodologie et recueil des données.....	41
1.1. Objectifs et méthodologie de la recherche.....	41
1.2. Lieu de l'expérimentation.....	41
1.3. Présentation de l'échantillon.....	42
1.4. Présentation de Corpus de recherche.....	42
2. Méthode et outil de l'expérimentation.....	42
2.1. analyse du manuel de français de 1 ^{ère} année moyenne.....	43
2.1.1. Résultat de l'analyse du manuel.....	43
2.2. l'observation non participante.....	45
2.2.1. Résultat de l'observation non participante.....	45

a. Résultats de l'observation de la séance de l'orthographe.....	45
b. Résultats de l'observation de la séance de la dictée.....	46
2.3. l'expérimentation.....	47
2.3.1. Résultats de l'expérimentation.....	48
a. Résultats de l'analyse de la dictée traditionnelle.....	49
b. Résultats de l'analyse de la dictée négociée.....	51
2.3.2. Analyse comparative des résultats.....	52
Conclusion.....	54
CONCLUSION GENERALE... ..	55
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	58
ANNEXES.....	61

Introduction Générale

Écrire dans une langue maternelle ou une langue étrangère signifie aussi écrire dans un contexte pour communiquer. Cependant, faire écrire en classe n'est pas facile. De nombreux apprenants notamment dans une classe de langue étrangère continuent à éprouver des difficultés de s'exprimer à l'écrit vu sa complexité.

Comme tout système éducatif, le système éducatif algérien accorde une place très importante à l'écrit. Il vise à doter les apprenants d'une compétence scripturale stable, surtout avec les nouveaux enjeux de la réforme de 2003, qui est fondée sur les principes de l'approche par compétences.

Cette compétence est mise en place dans l'école algérienne depuis les premières années de l'apprentissage de la langue française. Elle recèle plusieurs composantes essentielles à savoir (la conjugaison, la grammaire...etc.) et il faut maîtriser l'ensemble des composants pour atteindre l'objectif général.

Parmi les principaux composants de l'écrit il y a l'orthographe qui signifie «*la manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée*»¹. Cependant, l'orthographe française est très difficile par rapport aux autres langues et elle pose un problème pour les Français eux-mêmes, c'est ce que confirme Nina Catach² «*un enfant de huit ans en Espagne, en Italie, dans la plupart des pays qui nous entourent, écrit à sa grand-mère sans problème. Comme on sait tel n'est pas le cas en France, même à quinze ans ou seize ans parfois* »³.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de FLE et précisément dans la didactique de l'écrit dans lequel nous nous intéressons à la dictée négociée et à son rôle dans la remédiation aux erreurs orthographiques chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne.

La dictée négociée est un type de dictée contrairement à la dictée traditionnelle parce que cette dernière a une vision purement évaluative c'est-à-dire elle vise l'attribution d'une note à l'apprenant. Tandis que, la dictée négociée a pour but le développement de l'autonomie des apprenants et leur intégration dans des situations qui leur permettent de participer à l'amélioration de leur orthographe.

¹ André Angoujard, *savoir orthographier*, Paris, Hachette, 1994, p17.

² Nina catach : linguiste et historienne de la langue, spécialiste de l'orthographe de français.

³ Nina Catach, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, Paris, Armand colin, 2016, p.06.

Dans notre contexte, les apprenants algériens éprouvent des difficultés énormes en matière d'orthographe française c'est-à-dire qu'ils ne la maîtrisent pas. A travers les observations que nous avons effectuées lors des visites scolaires, durant notre cursus universitaire et à partir des thèses et des mémoires que nous avons lus, nous avons confirmé ce constat, ce qui nous a poussé d'aller à la recherche d'une stratégie efficace pour la remédiation aux erreurs orthographiques des apprenants.

Ce constat nous amène à poser la problématique suivante : dans quelle mesure la dictée négociée pourrait-elle remédier aux erreurs orthographiques des apprenants de 1^{ère} année moyenne ?

Autrement dit : la dictée négociée comme dispositif pédagogique pourrait-elle aider les apprenants à améliorer leurs compétences orthographiques et les motiver ?

Notre problématique nous a conduits à faire avancer les hypothèses suivantes, que nous confirmerons ou infirmerons à travers cette recherche :

- La dictée négociée pourrait améliorer la compétence orthographique des apprenants contrairement à la dictée traditionnelle qui a un rôle purement évaluatif.
- La pratique de la dictée avec ses nouvelles formes améliorerait la compétence orthographique des apprenants et les motiverait.

Notre objectif consiste à vérifier l'efficacité de la dictée négociée dans la remédiation aux erreurs orthographiques des apprenants, ainsi que son rôle dans la motivation des apprenants de 1^{ère} année moyenne. Aussi à travers cette recherche nous tenterons de proposer des solutions aux problèmes dont souffrent les apprenants en matière d'orthographe.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous opterons pour la méthode expérimentale en nous appuyant sur la double démarche: analytique et comparative, car les données seront collectées chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne. Nous proposerons deux types de dictée, la dictée traditionnelle et la dictée négociée lors des séances des travaux dirigés puis nous comparerons les deux.

Notre travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres, le premier sera consacré à l'orthographe française à savoir son histoire, sa définition, ses différentes types,

la complexité de ce système et le plurisystème de l'orthographe française, ainsi que le concept d'erreur et la grille typologique des erreurs d'orthographe selon Nina Catach.

Le deuxième chapitre abordera la notion de dictée, son aspect historique, sa définition, la notion de situation problème ainsi que le rôle de l'enseignant au cours de la dictée. Nous citerons aussi les différents types de dictée et sa place dans le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne, et son rôle dans l'apprentissage de l'orthographe.

Dans le troisième chapitre, nous essayerons de vérifier nos hypothèses, donc nous mènerons notre expérimentation auprès des apprenants de 1^{ère} année moyenne, qui consiste d'abord à réaliser une dictée traditionnelle et à analyser les erreurs orthographiques commises par les apprenants dans les copies. Après, nous proposerons le même texte aux apprenants mais cette fois-ci avec un autre type de dictée qui est la dictée négociée. Enfin, nous comparerons entre les deux dictées afin de vérifier l'efficacité de la dictée négociée.

Chapitre I

Cadre conceptuel de l'orthographe française

Introduction

Dans le monde actuel l'apprentissage d'une langue étrangère est devenue une nécessité. D'ailleurs, on remarque que presque que tous les pays du monde exige l'enseignement d'une langue étrangère dans leurs écoles. Sachant que cet enseignement ne se limite pas à l'apprentissage d'une compétence linguistique, mais aussi à enseigner la compétence culturelle.

Dans les écoles algériennes, le ministère de l'Education nationale impose deux langues étrangères à savoir le français et l'anglais. Mais, la plus grande importance est accordée à la langue française, parce qu'elle est abordé dès le primaire. Alors, quel statut occupe l'enseignement de la langue française ou le FLE en Algérie ?

L'intégration de la langue française dans le système éducatif algérien était depuis la période de la colonisation française de l'Algérie. A l'époque, cette langue a été imposée par le statut d'une langue native. Après l'indépendance, elle a changé de statut, et elle est devenue une langue étrangère c'est-à-dire une langue d'enseignement. Puis, elle s'est intégrée dans tous les paliers d'enseignement (primaire, moyen, secondaire). Cependant, l'enseignement de cette langue en Algérie n'a pas donné les résultats souhaitables malgré tous les réformes réalisés pour améliorer son enseignement/ apprentissage.

Pour enseigner et apprendre le français, le système éducatif algérien a tracé dans les programmes scolaires quatre compétences primordiales à savoir la production écrite, la compréhension écrite, l'expression orale, et la compréhension orale. Ces compétences sont indissociables c'est-à-dire pour apprendre la langue française il faut maîtriser le tout. Cependant, notre travail de recherche se focalise sur une seule compétence qui est la production écrite.

Dans notre société, l'écrit occupe une place très importante, alors l'apprenant doit maîtriser cette compétence pour rédiger au moins un texte d'une manière générale, soit dans la vie personnelle, professionnelle ou sociale. Par conséquent, l'orthographe est devenue une compétence indispensable.

Dans ce premier chapitre intitulé "Cadre conceptuel de l'orthographe française" nous traiterons les points suivants : en commençant par un aperçu historique sur l'orthographe, ses définitions, les types de l'orthographe, le plurisystème de l'orthographe, ainsi que les difficultés de ce système et nous conclurons avec le concept d'erreur et la typologie des erreurs orthographiques de Nina Catach.

1) un aperçu historique sur l'orthographe ¹

Avant d'entamer notre sujet de recherche, il nous semble très nécessaire de revenir un peu sur son histoire pour décrire son évolution. La langue française a vu le jour depuis longtemps et elle s'est construite à travers plusieurs siècles. En effet, l'orthographe qu'on connaît actuellement est le résultat d'un grand travail de réforme qui a commencé depuis le IX^e siècle.

1.1) De l'écriture phonétique à la création de nouveaux graphèmes

La langue française a tiré ses fondements de la langue latine. Au Moyen Âge l'écriture était beaucoup plus phonétique parce que les graphies ne se sont pas encore fixées. Cela est clairement souligné dans les propos de Nina Catach « *aux XII^{ème} – XIII^{ème} siècle, c'est une orthographe pure mais pauvre, une orthographe qui n'est pas en gros qu'une écriture, sorte d'aide-mémoire plus ou moins instable, à usage individuel ou restreint, dans une civilisation essentiellement orale* »². A cette époque, l'écriture était utilisée seulement par les jongleurs et les poètes pour transcrire leurs chansons de geste et leurs poésies, mais ce qui a caractérisé cette écriture c'est que chacun a sa propre manière de transcription en utilisant une graphie simplifiée qui ne représente qu'un aide-mémoire par laquelle : « *l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte* »³

Cette différence est due à plusieurs facteurs. Premièrement, en latin chaque phonème correspond à un graphème, alors que la langue française a créé beaucoup de sons qui n'existent pas au latin, ce qui a engendré l'apparition de nouveaux graphèmes pour faciliter l'écriture du français. Ensuite, l'apparition des lettres diacritiques qui vise à différencier les mots les uns par rapport aux autres par exemple le mot « huit » et « uit ». Cela a facilité la lecture des mots, en gardant la même prononciation mais avec une écriture différente.

¹ Bernhardt Oriane et Alexandra Leny, Réforme de l'orthographe Enquête sur son application en classe, mémoire de master sous la direction de BEZU Pascale, université de Strasbourg, 2016, p.7.

² Nina Catach, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe » in *langue française*, N°20, 1973, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5649, consulté le 01/05/2019

³ Claire Blanche-Benveniste et André Chervel, *L'Orthographe*, Paris, Librairie François Maspero, 1969, p. 72

1.2) L'invention de l'imprimerie et son rôle dans la normalisation de l'orthographe

Dès le milieu du XV^{ème} siècle, et avec l'invention de l'imprimerie l'orthographe française commence à se fixer peu à peu ; ce que Nina Catach confirme « à ce phénomène, accompagné en France d'une véritable dégénérescence des écritures, l'imprimerie devait en ajouter un autre : au système graphique inhérent aux manuscrits, elle a substitué un système différent, qui s'est imposé à la longue »¹.

Cette unification des écrits est caractérisée par l'ajout des signes de prononciation et des voyelles avec des accents par exemple le « e ». Mais ce changement a causé l'apparition d'une querelle entre les anciens c'est-à-dire ceux qui préfèrent garder l'ancienne orthographe et les défenseurs de la nouvelle orthographe. Parce que les modernes veulent réformer l'orthographe vers une graphie beaucoup plus phonétique.

1.3) La création de l'Académie française et son rôle dans la réforme

En 1635, Richelieu a fondé l'Académie française. Elle a pour but majeur la dotation de l'orthographe française des règles pour l'organiser. En 1694, elle a publié son premier dictionnaire dans lequel ils ont fixé les lettres étymologiquement. Mais cette orthographe a été difficile ce qui a poussé les écrivains des salons à demander plus de simplification à ce dernier. Malgré cela, les membres de l'Académie ont refusé cette demande, et l'académicien Mézeray dira : « *La compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de lettres d'avec les ignorants et les simples femmes, et qu'il faut la maintenir partout, hormis les mots ou un long et constant usage en aura introduit une contraire* »²

Au fur et à mesure, l'Académie a introduit quelques simplifications, et à chaque édition d'un dictionnaire, elle entretient d'autres modifications pour simplifier la langue française.

A partir de la moitié du XIX^{ème}, les changements orthographiques sont réduits, et l'orthographe s'enseigne d'une façon de plus en plus méthodique avec la popularisation de l'enseignement pour tous les citoyens grâce aux nouvelles lois.

¹ Nina Catach, op.cit. p.11.

² Bernhardt Oriane et Alexandra Leny, op.cit. , p.7.

1.4) Les réformes du XXème siècle

Au XXème siècle, l'orthographe française a connu beaucoup de réformes se succédant l'un après l'autre, mais ne sont pas appliqués ou bien appliqués seulement par une minorité. Prenant les exemples suivants :

-En 1908, l'Académie a décidé d'effacer la graphie "oux" dans la fin des mots "bijoux", "cailloux", "hiboux"...et de le substituer par la graphie "ous". Mais malheureusement, cette proposition n'était pas mise en place parce que les académiciens se rétractent.

-En 1935, dans la huitième édition de son dictionnaire, l'Académie française a changé environ 500 mots, et elle a aussi corrigé quelques anomalies.

1.5) Des réformes mais sans effet

A la fin des années 1980, de nombreux projets de la réforme sont proposées pour faire quelques rectifications concernant les anomalies de l'orthographe française par exemple les doubles consonnes, les lettres muettes, le pluriel des mots, et l'accent circonflexe, etc. Mais l'Académie française a refusé ces réformes et elle n'a toléré que de simples modifications. La dernière réforme date de 1990, publiée dans le journal officiel de la République Française. Cette réforme est très mesurée et pleine de bon sens.

Aujourd'hui, le débat sur l'orthographe française continue avec les deux masses contradictoires les défenseurs de l'ancienne orthographe puisque pour eux la réforme est contre l'histoire riche de la langue française. Quant aux réformateurs, qui préfèrent une réforme plus radicale de l'orthographe française afin de la simplifier encore.

2) Définition de l'orthographe

Étymologiquement, le concept d'orthographe vient de deux mots grecs « ortho » qui signifie droit et exact et « graphein » qui signifie écriture, ainsi orthographe veut dire « *Écrire correctement* ».¹

Selon le dictionnaire français le Robert, l'orthographe est « *la manière d'écrire un mot qui est considéré comme le seul correct* »¹

¹ L'Académie française, *dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, Hachette 1914, p.420.

Jean DUBOIS propose pour l'orthographe la définition suivante « *Le concept d'orthographe implique la reconnaissance d'une norme écrite par rapport à laquelle on juge l'adéquation des formes que réalisent les sujets écrivant une langue* »²

Catach de sa part a défini l'orthographe comme « *manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* »³

D'après ces définitions, nous proposons une qui englobe le tout, l'orthographe c'est donc apprendre quelles sont les formes graphiques reconnues comme « justes » à une époque donnée, mais c'est aussi accéder à la compréhension des énoncés. Passer de l'écrit à l'oral, puis de l'oral à l'écrit, c'est accepter les règles souvent arbitraires de cette transcription, mais c'est aussi et peut-être surtout prendre conscience des modes d'organisation fondamentaux de la pensée.

3) Le plurisystème de l'orthographe française

Comme nous l'avons cité dans l'élément précédent, l'orthographe est la manière d'écrire les mots suivant la norme en usage. En effet, l'orthographe du français n'est pas une collection de règles et d'exceptions, mais un « plurisystème » c'est-à-dire « système des systèmes », c'est une théorie développée par Nina Catach qui traite le fonctionnement de l'orthographe du français. Ce plurisystème avancé par Nina Catach se compose de trois systèmes primordiaux à savoir les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes.

Avant d'aborder ces éléments, il est nécessaire de définir brièvement certaines notions de base de système graphique français. Pour ce faire, nous avons recouru aux définitions de Nina Catach

Phonème: « *la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes* »⁴

Monème ou morphème: « *la plus petite unité significative de la chaîne orale* »⁵

Graphème: « *la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre ou d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), d'une lettre*

¹ Martyn Back ; Silke Zimmermann, *dictionnaire Le robert*, Paris, Sejer 2005, p.299.

² Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Bords 2002, p.337.

³ Nina Catach, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, op.cit., p.16.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée »¹

Archiphonème : « *représentant de l'ensemble des traits phoniques pertinents communs à deux ou plusieurs phonèmes, qui sont par rapport aux autres dans un rapport exclusif* »².

Revenant maintenant à la théorie de « plurisystème » développée par Nina Catach. Elle se compose de trois systèmes différents à savoir le système phonogrammique, le système morphogrammique et le système logogrammique, à chaque système ses propres graphèmes (les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes)

3.1) Les phonogrammes

Le terme phonogramme vient du grec, il se compose de deux mots « phono » qui signifie son et « gramma » qui signifie lettre³. La linguiste Nina Catach le définit comme :

*« Les phonogrammes, ou les graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils constituent le noyau de notre système graphique et présentent par eux même un fonctionnement à double niveau : paradigmatique (en relation et en opposition les uns par rapport aux autres) et syntagmatique (en considération avec ce qui les précède et surtout ce qui les suit) ».*⁴

Donc, il s'agit de transcrire l'ensemble des phonèmes de l'oral à l'écrit. Cet élément est considéré comme la partie centrale de toute langue, prenons l'exemple du mot "sac", il contient trois phonogrammes pour trois lettres. Alors que le mot "chapeau" contient quatre phonogrammes pour sept lettres. Donc dans le premier exemple les phonèmes sont transcrits par des lettres simples "s.a.c" tandis que dans le deuxième exemple le phonème o est transcrit par trois graphèmes "eau".

3.2) Les morphogrammes

Le terme morphogramme vient du grec, il se compose de deux mots « morpho » signifie forme et « gramma » signifie lettre⁵. elle fait référence à la morphologie, c'est-à-dire à la forme des mots .D'après Nina Catach, les morphogrammes se sont

¹Nina Catach, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, op.cit.

²Ibid.

³Nesrine Chaouche, L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez des apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE, mémoire de master sous la direction de BENABBES Souad, université de Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, 2018, p.20.

⁴Nina Catach, « que faut-il entendre par système graphique du français ? », In: *Langue française*, n°20, 1973, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652 consulté le 09/06/2019.

⁵op.cit.p.

des «notations de morphèmes, surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier). Ex. marques féminin/masculin, singulier/pluriel, suffixes, préfixes, radicaux/dérivés, etc. »¹. Il existe deux catégories de morphogrammes : les morphogrammes grammaticaux et les morphogrammes lexicaux.

3.2.1) Les morphogrammes grammaticaux

Son fonction principale c'est de montrer la catégorie grammaticale des mots par leurs désinences cela est confirmé dans la définition de Nina Catach « *désinences supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales* »². Par exemple le « e » des mots (cousine, voisine, française) marque le genre des mots qui est le féminin, alors que le « s » dans (cartables, vestes, cahiers) marque le pluriel.

3.2.2) les morphogrammes lexicaux

Il s'agit de l'ensemble des indicateurs lexicaux, et des marques finales, qui relient un mot (radical) à ses dérivés. Nina Catach les définit ainsi « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, des suffixes, des éléments entrant en composition, etc.* »³ prenons l'exemple suivant : « public », « publique » et « publics ».

3.3) Les logogrammes

Le terme logogramme vient du grec, il se compose de deux mots logos signifie mot et gramma signifie lettre⁴. Selon Nina Catach :

« Un logogramme, ou « figure de mot », est une unité graphique plus grande que celle du graphème ou que celle du morphogramme, et qui recoupe celle du mot graphique (ensemble de lettres séparé des autres par deux blancs). Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté, mais on y trouve plus que le son. Le supplément d'information écrite est en général puisé dans les lettres étymologiques et historiques, qui sont ainsi récupérées et peuvent d'ailleurs jouer plusieurs rôles, phonologique, diacritique, morphologique ou seulement distinctif »⁵.

Donc, il s'agit dans l'ensemble des figures de mots, dans lesquels les graphèmes deviennent à la limite indissociable de l'unité lexicale où ils

¹ Nina Catach, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, op.cit.p.120.

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ Nesrine Chaouche, op.cit., p.21.

⁵ Op.cit., p.121.

se trouvent. La principale fonction des logogrammes est la distinction des homophones citant les exemples suivants : «dans», "dont», "par», "part».

4) Les types d'orthographe

D'après les recherches que nous avons effectuées, nous distinguons trois types d'orthographe :

4.1) L'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale ou d'usage, concerne la transcription du phonème en graphème. Donc, c'est la façon d'écrire les mots comme dans le dictionnaire, selon la norme établie, comme explique Simard : « *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord* »¹

Elle s'acquiert par des pratiques répétées qui font travailler la mémoire visuelle, auditive, et musculaire permettant ainsi de graver l'image de chaque mot dans l'esprit.

4.2) L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale est aussi appelée orthographe d'accord. Elle concerne les éléments qui se changent dans les mots, c'est-à-dire la partie variable, tels que les marques d'accords : accord du sujet verbe, accord en genre et en nombre, accord des adjectifs, accord du participe passé, ce que Simard confirme dans cette citation : « *Ainsi dans sa réponse est claire, la forme clair relève de l'orthographe d'usage, tandis que la présence du -e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe grammaticale* »².

4.3) L'orthographe approchée

Dans ce type d'orthographe, l'apprenant est appelé à écrire des mots qu'il ne connaît pas encore son orthographe, pour les inciter à réfléchir sur la façon dont on peut écrire ces mots en utilisant leurs connaissances antérieures qu'ils ont sur la langue. Autrement dit, il s'agit de mettre en relation les connaissances, la réflexion, et la pratique de l'apprenant pour s'approprier la langue écrite. Donc, l'orthographe approchée vise le développement de la réflexion de l'apprenant du préscolaire au primaire de la langue écrite.

5) La complexité de l'orthographe française.

¹ Claude Simard, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », *In des sciences de l'éducation*, n° 1, 1995, Québec, Érudit, p. 145-165 [En ligne] <https://core.ac.uk/download/pdf/59555636.pdf> consulté, le 25/03/2019

² Ibid.

Apprendre une langue étrangère est une tâche très difficile, qui nécessite une bonne acquisition de son système phonétique et phonologique. Le système orthographique du français est complexe et très difficile à apprendre. C'est ce que Nina Catach confirme dans cette citation « *l'orthographe française est une orthographe difficile et le restera* »¹.

La principale cause de cette complexité c'est le nombre des graphèmes qui est élevé par rapport au nombre des phonèmes c'est ce que développe Nina Catach dans cette citation : « *la complexité de l'orthographe française réside pour une part dans l'absence de bi- univocité dans la correspondance phonème/graphème/lettre car à un graphème ne correspond pas forcément un seul phonème et à un phonème ne correspond pas forcément un seul graphème* »²

Ce que nous pouvons comprendre à travers cette citation c'est que la bi-univocité est à la base de cette complexité de l'orthographe française. Autrement dit un seul phonème peut être représenté par plusieurs graphèmes par exemple le phonème [o] pourrait être représenté par trois graphèmes : "o", "au", "eau", comme explique Jean-Pierre Sautot :

*« La complexité du code orthographique français se résume en quelques chiffres... La langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire les 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes ! »*³

Cette citation montre d'une manière claire la différence existant entre le nombre des phonèmes et des graphèmes parce qu'il y a 26 lettres pour 33 phonèmes. De plus, l'existence des lettres muettes ce qui rend la tâche encore compliquée et difficile.

Il existe deux principes qui gouvernent cette difficulté : les difficultés phonographiques et les difficultés sémiographiques.

5.1) Les difficultés phonographiques

Le principe phonologique vise à représenter les sons (phonèmes) par des symboles (graphèmes). Dans le cas ordinaire, le système alphabétique d'une langue

¹Nesrine Chaouche, op.cit., p.31.

²Ibid.

³Jean Pierre Sautot, utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes, thèse de doctorat sous la direction de VINCENT Lucci, université Grenoble III disponible sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00365321/document> consulté le 09/06/2019.

quelconque devrait avoir un équilibre entre le nombre de graphème et le nombre de phonème comme explique Georges Legros¹ et Marie-Louise Moreau² dans cette citation « *Idéalement, les systèmes alphabétiques devraient associer chaque phonème à un graphème propre. C'est ce qu'atteignent les écritures phonétiques utilisées par les linguistes. On parle en ce cas de bi-univocité: un même phonème correspond toujours au même graphème et inversement.* »³

Mais ce n'est pas le cas pour le système alphabétique de la langue française, parce qu'il connaît un sérieux problème avec la correspondance des phonèmes et des graphèmes. Ce propos est confirmé par Georges Legros et Marie-Louise « *Comme il compte quelque 35 phonèmes, pour un alphabet de 26 lettres, il recourt d'une part à des signes particuliers (accents, cédille, tréma), d'autre part à des combinaisons de lettres (ch, in, ou, oin, etc.), également considérées comme des unités graphiques, ou graphèmes* »⁴

Cela provoque l'irrégularité de l'orthographe française, ce qui rend son apprentissage encore difficile. Selon Georges Legros et Marie-Louise « *plus une orthographe est régulière (plus sa phonographie est proche de la bi-univocité), plus elle est «transparente»; dès lors, elle est plus facile à apprendre, surtout dans les premières années, et la maîtrise en est plus solide* »⁵. Par exemple des fois la même voyelle orale [k] qui peut être transcrite par plusieurs graphèmes [c], [k], [q].

5.2) Les difficultés sémiographiques

Le système sémiographique de la langue française est très vaste et compliqué. Cette complexité est dû aux nombres des graphèmes très élevé, d'ailleurs il est très difficile de comprendre le sens des mots en dehors du contexte surtout s'il s'agit des homophones. C'est ce que Georges Legros, et Marie-Louise Moreau confirme dans cette citation « *La première raison de cette multiplicité de graphèmes tient à la préoccupation de distinguer les homophones, et de faire en sorte qu'on puisse*

¹ Diplômé expert-comptable, il est professeur de finance à PSB, l'ESGF, l'ESGM, l'IGEFI et l'IPESUP. Il est également membre du jury des examens d'expertise comptable.

² Enseignante de linguistique et de la sociolinguistique à l'Université de Mons-Hainaut. Elle préside la commission « Féminisation » du Conseil de la langue française et de la politique linguistique.

³ Georges Legros, et Marie-Louise Moreau, *orthographe: Qui a peur de la réforme?*, Bruxelles, Ekta, 2012, p.12.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

déterminer quel est le sens de la plupart des mots écrits, même en dehors d'un contexte. »¹

Le principe sémiographique est caractérisé par la présence des marques écrites, qui n'ont pas forcément de correspondances orales, mais ils ont un sens par exemple pour les lettres muettes, malgré qu'elles ne se prononcent pas, mais elles sont très importantes puisqu'elles donnent des informations nécessaires aux lecteurs sur le contexte.

En effet, les marques morphologiques de la langue française du genre et du nombre sont souvent muets, c'est-à-dire qui ne se prononcent pas par exemple le « s » et le « x » de pluriel des noms et des adjectifs. Donc, la majorité des marques de nombre des mots ne se prononcent pas oralement par exemple (ils mangent), alors que les marques de genre sont généralement exprimées oralement par exemple (petit, petite).

De son côté les homophones sont considéré comme une source de difficulté, parce qu'ils causent des obstacles au niveau de l'écrit et influence sur le sens des mots. Alors, pour les différencier le système d'écriture a recouru à l'utilisation des lettres parfois étymologique comme (son, sont), ou aux signes diacritiques (la, là, à, a), ou bien au découpage graphiques comme (plutôt, plus tôt).

En fin, nous pouvons dire que la principale source de la complexité de la langue française est précisément l'orthographe est son aspect historique et ses fondements tirer du latin et du grec qu'il les préserve jusqu'à aujourd'hui, malgré les tentatives de simplification.

6) Le concept d'erreur

6.1) Définitions de l'erreur

Etymologiquement, le terme "erreur" vient du verbe latin "errer", mot de la famille de «errare » qui signifie « s'écarter, s'éloigner de la vérité ».

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'erreur signifie *«écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère»²*

¹Georges Legros, et Marie-Louise Moreau Op.cit.,p.13

²Jean-Pierre Cuq, Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde, Paris, Asdifle, 2003, p.86

Le dictionnaire le Rober Illustré, "l'erreur" signifie : « acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement »¹

6.2) Le statut de l'erreur dans le processus de l'apprentissage

Dans le processus d'enseignement/apprentissage, l'erreur est souvent omniprésente. Elle est considérée comme un élément perturbateur du processus d'apprentissage. Ce dernier vise à diminuer les erreurs commises par les apprenants. Par conséquent, c'est le signe d'une meilleure maîtrise du domaine des connaissances.

Dans le cadre scolaire, elle se voit comme un bon processus pédagogique parce qu'elle est partie intégrante de l'apprentissage et elle constitue une étape nécessaire et obligatoire pour construire de nouvelles connaissances.

En pédagogie traditionnelle, l'erreur était généralement considérée de façon négative. Étant souvent assimilée à une "faute" avec ses sens péjoratifs. Elle était une source de sanction et un synonyme d'échec. En revanche, la pédagogie actuelle considère l'erreur comme une source d'apprentissage et un outil pour construire de nouvelles connaissances.

En s'appuyant sur les travaux de Jean- Pierre Astolfi, nous présentons le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage comme suit² :

6.2.1) Le modèle transmissif

Ce modèle se base sur le principe de « la tête vide », c'est-à-dire l'apprenant est comme un récipient vide qui ne connaît rien et c'est à l'enseignant de le remplir par la transmission du savoir. Donc il est le seul détenteur du savoir. L'erreur est impardonnable dans ce modèle et elle est considérée comme une faute dans son sens négatif. Selon ce modèle, la faute peut être causée par plusieurs raisons. Pour l'apprenant la faute peut être due d'un manque de concentration ou bien à une écoute insuffisante. Alors que de la part de l'enseignant, elle est due à une mauvaise explication.

6.2.2) Le modèle comportementaliste (béhavioriste)

Ce modèle est inspiré de la psychologie behavioriste, pour laquelle le processus d'apprentissage se fait selon la combinaison (stimulus/ réponse). Pour ce modèle, l'acte apprentissage doit être décomposé en étapes successives et en unités

¹Martyn Back et Silke Zimmermann, op.cit. , p.154

²Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, cité par Nesrine Chaouche, L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez des apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE, mémoire de master sous la direction de BENABBES Souad, université de Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, 2018, p.26.

élémentaires. Avec ce modèle, l'erreur est la clé de la réussite parce que, pour apprendre il faut passer par des essais-erreurs pour arriver finalement à apprendre. Alors c'est l'erreur qui conduit à la réussite.

6.2.3) Le modèle constructiviste

Dans ce modèle la faute a changé son statut, elle n'est plus vue de façon négative. Au contraire, l'erreur est devenue un moyen qui aide les apprenants dans le processus d'apprentissage parce que l'apprenant est appelé à découvrir lui-même ses erreurs et les corriger par la suite. Ce modèle privilégie beaucoup l'erreur, il la considère comme partie très importante et nécessaire dans la démarche scientifique.

6.3) La typologie des erreurs selon Nina Catach

Nina Catach, dans son ouvrage de référence *L'orthographe française* analyse les différentes erreurs orthographiques. Elle distingue ce qui relève de l'oral (erreurs extragraphiques) et ce qui relève de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites). Le but de cette typologie est de « détecter les lacunes, de mesurer les progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés »¹

Catach a présenté cette typologie dans le tableau suivant² :

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
Erreurs à dominante Calligraphique	ajout ou absence de jambages, etc.	*mid/ (nid)
Reconnaissance et coupure des mots.	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le *lévier (l'évier)
1. erreurs à dominante extragraphique (en particulier phonétique) -enrichir la grille des principales oppositions des phonèmes (voyelles, semi-voyelles ; consonnes)	Omission ou adjonction de phonèmes -confusion de consonnes -confusion de voyelles	*Maitenant (maintenant) *Suchoter (ch/s) *Moner (mener)

¹ Nina Catach, *l'orthographe française, traité théorique et pratique*, op.cit., p.281.

² Ibid., p.282-283.

Erreurs graphiques proprement dites		
<p>2. erreurs à dominante Phonogrammique (règles fondamentales de Transcription et de position)</p> <p>-enrichir la grille en se fondant (pingouin)</p> <p>Sur les archigraphèmes (voyelles, semi-voyelles, Consonnes)</p>	<p>-altérant la valeur phonique</p> <p>-n'altérant pas la valeur phonique</p>	<p>*merite (mérite)</p> <p>*briler (briller)</p> <p>*recu (reçu)</p> <p>*binète (binette)</p> <p>*pingoin</p> <p>*guorille (gorille)</p>
<p>3. erreurs à dominante morphogramme Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accord</p> <p>1. Morphogrammes grammaticaux</p>	<p>-confusion de nature, catégorie, de genre, de nombre, de forme verbale, etc.</p> <p>-omission ou adjonction erronée d'accords étroits</p> <p>-omission ou adjonction erronée d'accords larges</p>	<p>*chevas (cheveux)</p> <p>* les rue (les rues)</p> <p>Ceux que les enfants ont *vu (vus)</p>
<p>2. Morphogrammes lexicaux</p>	<p>-marques du radical</p> <p>-marques préfixe/suffixes</p>	<p>*canart (canard)</p> <p>*anterremant (enterrement)</p> <p>*annui (ennui)</p>
<p>4. erreurs à dominante logogrammiques</p>	<p>-logogrammes lexicaux</p> <p>-logogrammes grammaticaux</p>	<p>J'ai pris du *vain (vin)</p> <p>Ils *ce sont dit (se)</p>
<p>5. erreurs à dominante idéogrammiques</p>	<p>-majuscules</p> <p>-ponctuation</p> <p>-apostrophe</p> <p>-trait d'union</p>	<p>L'*état (l'Etat)</p> <p>*et, lui (et lui)</p> <p>*l'état (l'Etat)</p> <p>*mot-composé (mot composé)</p>
<p>6. erreurs à dominante non fonctionnelle</p>	<p>-lettres étymologiques</p> <p>-consonnes simples ou doubles non fonctionnelles</p> <p>-accent circonflexe (non distinctif)</p>	<p>*sculteur,*rume (sculpteur, /rhume)</p> <p>*boursouffler (boursouffler)</p> <p>*anerie, *pâtisserie</p>

Conclusion

Ce que nous pouvons retenir à travers ce premier chapitre c'est que l'orthographe française est un système très vaste et complexe, qui nécessite un apprentissage long et formalisé de la part des apprenants vu sa complexité, ce que Catach affirme «une orthographe comme la nôtre est un luxe qui coute cher»¹. Cependant, les apprenants ne peuvent pas écrire sans commettre des erreurs liées à la non maîtrise de la compétence orthographique surtout s'il s'agit d'une langue étrangère. Cela nous conduit à chercher un remède qui peut faciliter son apprentissage et qui diminuera les erreurs des apprenants. Donc nous proposerons la dictée et précisément la dictée négociée que nous présenterons dans le deuxième chapitre.

¹ Op.cit., p.8

Chapitre II : La dictée

Introduction

Apprendre une langue étrangère en générale est une tâche difficile, qui nécessite la maîtrise de plusieurs compétences. Chaque apprenant lors de son parcours d'apprentissage passe par des essais et des erreurs comme c'est le cas pour l'orthographe qui est considéré comme la compétence fondamentale d'une langue.

Pour apprendre l'orthographe, nous avons besoins d'un moyen qui facilite l'apprentissage et développe cette compétence, sous ces différentes formes chez les apprenants.

Dans ce chapitre nous essayerons de proposer une stratégie qui peut aider les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe qui est la dictée négociée. Nous commencerons par un bref aperçu historique sur la dictée, puis nous proposerons quelque définition de la dictée, les types de dictée, la place de la dictée négociée dans le nouveau programme de 1^{ère} année moyenne ses apports et ses objectifs, ainsi que le rôle de l'enseignant au cours de la dictée négociée.

1) Un bref Aperçu historique sur la dictée

L'usage de la dictée s'est étendu dans le monde francophone et Particulièrement en France dans les années 1850, quand l'orthographe est devenue une discipline à part entière dans les programmes scolaires substituant la cacographie. Cette écriture est Apparue en France en 1803. Elle s'agit d'un texte qui contient des erreurs orthographiques et c'est aux élèves de les corriger. Mais les pédagogues lui reprochaient d'habituer les élèves à la mémorisation des formes fautives, et d'aboutir à un résultat inverse de ce qu'il attend de lui. C'est pour cette raison la cacographie a été remplacée par la dictée.

Petit à petit cetexercice est devenu une épreuve à part entière dans les examens et les concours. Pour l'enseignant et aussi pour les parents est un exercice primordial parce qu'ils le considèrent comme le seul moyen qui permet l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi pour les adultes c'est un passe-temps l'exemple qu'on peut citer c'est la dictée de Mérimée.

2) Quelques définitions de la dictée

Selon le dictionnaire français Robert la dictée c'est « *exercice consistant en un texte lu à haute voix qui doit être transcrit selon les règles de l'orthographe* »¹

De son part Laure de Chantal, et Xavier Mauduit ont défini la dictée comme:

*« La dictée est un exercice qui plaît aux pionniers de l'enseignement, alors enclins à la répétition et au par cœur. Les règles du jeu sont simples. Il faut être au moins deux – un pour dicter et un qui écrit – et le matériel se résume à une feuille, à une plume ou un stylo et bien sûr à un texte. Tout peut être dicté : le passage d'un grand classique, un article de journal voire l'annuaire, même si dans ce cas l'intérêt est limité »*²

D'après ces définitions, nous proposons une définition qui englobe le tout. Donc La dictée est une activité scolaire qui vise l'apprentissage de l'orthographe qui est considéré comme un élément principal dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans laquelle l'enseignant dicte un texte à haut voix, qu'il doit être transcrit graphiquement par les apprenants en respectant les règles orthographiques. Mais, elle est utilisée beaucoup plus comme instrument d'évaluation.

3) Les types de dictée

La dictée est un support très efficace pour l'appropriation de la compétence l'orthographique, puisqu'elle vise essentiellement l'installation de cette compétence chez les apprenants quelque soit sa forme. Alors, il nous paraît très nécessaire de connaître ses différents types afin de bien l'exploiter dans le processus d'enseignement/apprentissage.

3.1) La dictée traditionnelle

Ce type de dictée est le plus ancien. Il est considéré comme une activité d'évaluation, parce qu'il vise à évaluer les compétences orthographiques des apprenants appris en classe. Parmi les principes de cette dictée est que le support c'est-à-dire le texte dicté soit connu et compris par les apprenants.

Pour sa mise en œuvre, il s'agit d'un texte dicté par l'enseignant à haut voix et les apprenants le transcrivent sur leurs cahiers, puis, les apprenants font une lecture silencieuse

¹Dictionnaire le robert, op.cit., p.120.

²Laure de Chantal, etXavier Mauduit, *la dictée, une histoire française*, paris, Hatier, 2016, p.5.

du texte dicté au même temps que leur enseignant pour vérifier qu'ils ont tout recopier. Cette forme de dictée peut se faire à la fin de la séquence comme une évaluation sommative.

3.2) La dictée préparée

Ce type de dictée repose sur le principe de l'observation. Il s'agit de repérer les problèmes et les lacunes des apprenants en matière d'orthographe, à partir de plusieurs séances d'observation. Concernant la manière de travailler cette dictée, l'enseignant affiche le support qui est le texte à dicter sur le tableau, puis il demande aux apprenants de le lire en expliquant les mots que ces derniers n'ont pas compris c'est-à-dire les mots difficiles. Dans ce cas-là l'enseignant doit signaler les problèmes spécifiques qu'il vise à développer à travers cette activité. Par exemple les apprenants doivent faire attention à l'accord des adjectifs. Une fois le problème est résolu l'enseignant commence la dictée d'une manière traditionnelle.

3.3) La dictée à trous

Après avoir traité les problèmes et les lacunes des apprenants dans un domaine précis par exemple (conjugaison, orthographe...etc.), l'enseignant fait ce type de dictée pour tester le degré de maîtrise de ces leçons et pour vérifier l'atteinte des objectifs fixés.

Généralement, dans cette dictée l'enseignant propose un texte avec des trous que les apprenants doivent remplir le vide. Ces trous créés par l'enseignant correspondent aux difficultés déjà expliquées pour vérifier la compréhension des apprenants. Par exemple pour traiter la conjugaison, l'enseignant doit solliciter aux apprenants un texte avec des verbes à l'infinitif.

3.4) La dictée à choix multiples

Cette forme de dictée permet de chercher la bonne forme dans la mémoire qui a été déjà stockée dans la mémoire des apprenants. Mais il n'arrive pas à la récupérer, donc, en lui proposant des choix multiples ce qui va faciliter la récupération de l'information.

Il s'agit principalement, d'afficher une liste des propositions qui contiennent les mots qui paraissent difficiles sur le tableau, ou bien la distribuer aux apprenants. Puis l'enseignant leur explique l'utilité de cette liste, qu'elle constitue une aide pour eux et elle facilite la

récupération de la bonne forme en choisissant entre plusieurs formes orthographiques et ce n'est pas le jeu du hasard.

3.5) L'auto dictée

Pour la première phase de cette dictée, il s'agit d'une dictée préparée c'est-à-dire un texte travaillé dans la classe collectivement avec l'enseignant. Ensuite, chaque apprenant prend le texte avec lui à la maison pour mémoriser les mots difficiles. Puis, il va le refaire individuellement dans la classe. Ce type de dictée vise à développer la capacité de mémorisation chez les apprenants.

3.6) La dictée « à l'aide »

Dans ce type de dictée, l'enseignant dicte le texte tandis que les apprenants transcrivent sur leurs cahiers. Au fur et à mesure de la dictée si l'apprenant a un doute concernant la graphie d'un mot, il appelle "à l'aide". Donc l'enseignant va aider l'apprenant pour former son demande et de savoir précisément quel type de difficultés il a rencontré par exemple (conjugaison, l'accord...). Cependant, l'enseignant ne doit pas déchiffrer le mot. Petit à petit, les autres apprenants vont l'aider pour trouver la bonne réponse. Puis, chaque apprenant va recopier sur son propre copie. Ensuite l'enseignant va vérifier les dictées des apprenants en soulignant les erreurs orthographiques et c'est aux apprenants de les corriger.

Ce type de dictée vise à susciter chez les apprenants le doute orthographique pour leur permettre de réinvestir leurs connaissances antérieures et mobiliser l'ensemble des règles orthographiques déjà vues.

3.7) La dictée surveillée

Ce type de dictée vise à développer le travail coopératif entre les apprenants, et chaque apprenant est appelé à aider son camarade pour se corriger en revenant aux règles orthographiques. Cette dictée se fait par groupe de deux c'est-à-dire deux apprenants : un qui dicte et surveille et l'autre qui transcrit graphiquement le texte dicté. Celui qui dicte doit signaler les erreurs orthographiques au scripteur en indiquant sa nature, le scripteur de sa part va essayer de corriger l'erreur en proposant d'autres solutions jusqu'à arriver à la bonne forme. Ensuite, les rôles vont être inversés. A la fin, cette dictée va être corrigée par l'enseignant.

3.8) La dictée sans erreur ou "0" faute

Dans cette forme de dictée, le copiage est permis parce qu'il développe chez les apprenants la capacité de mémorisation de l'orthographe des mots. Concernant la mise en œuvre de cette dictée, l'enseignant distribue le texte dicté à tous les apprenants et chacun va le coller au dos de la feuille dont ils vont écrire. A chaque fois qu'ils rencontrent des difficultés pour écrire un mot, ils vont retourner la feuille pour chercher le mot qui leur pose problème. Puis ils copient le mot et indiquent qu'ils ont utilisé le texte référence en soulignant le mot. Donc ce mouvement du mot « verso » ou « recto » permet la mémorisation des mots.

3.9) La dictée commentée

Appelée aussi dictée dialoguée. Dans ce type de dictée l'enseignant lit le texte à haute voix pour la première fois, puis il commence la dictée phrase par phrase et à chaque fois une phrase se termine les apprenants anticipent oralement pour poser les difficultés orthographiques qu'ils ont rencontrées mais sans demander la bonne orthographe. Ils terminent sur ce rythme jusqu'à arriver à la fin du texte, ce qui incite les apprenants à réfléchir.

4) La notion de situation-problème

La pédagogie par situations-problèmes est aujourd'hui largement utilisée dans le domaine de l'enseignement/apprentissage en générale et dans la dictée en particulier à travers la nouvelle approche qui est « l'approche par les compétences » parce qu'elle donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix. Cela est clairement annoncé dans le nouveau programme de 1^{ère} année moyenne

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »¹

Donc La situation-problème est une situation d'apprentissage, conçue par l'enseignant dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'un problème à

¹Guide du professeur Langue française Première année moyenne, disponible sur <http://berber.ahlamontada.com/t42997-topic>

résoudre pour permettre aux apprenants de développer des compétences et construire un savoir en mobilisant les ressources dont ils disposent (des savoirs déclaratifs, des savoirs procéduraux, des savoirs conditionnels, des attitudes, des conduites et des comportements). C'est dans le traitement des situations-problème que sont élaborées les notions, éprouvées les connaissances opératoires et que sont extraites les propriétés pertinentes.¹

5) La dictée négociée

Micheline CELLIER définit la dictée négociée comme étant « *un dispositif pédagogique spécifique centré sur la négociation et la justification, conçue pour laisser une large place à la parole de l'élève* »²

Donc Il s'agit d'un type de dictée qui suscite les échanges entre les apprenants et qui les pousse à prendre des décisions et des choix, en justifiant leurs choix par rapport à une norme ou à une règle. Elle se passe en deux séances:

Dans la première séance, l'enseignant fait une dictée de la façon traditionnelle c'est-à-dire il dicte un texte à haute voix, puis chaque apprenant écrit sur sa feuille le texte dicté. Ensuite, l'enseignant relie le texte pour permet aux apprenants de réviser ce qu'ils ont écrit et de vérifier à ce qu'ils ont tout copié. Par la suite, l'enseignant commence la dictée négociée. Il divise les apprenants en groupes de trois à quatre homogènes ou hétérogènes, en désignant le secrétaire de chaque groupe c'est à dire celui qui est chargé d'écrire. Puis l'enseignant leur propose la consigne suivante « vous allez comparer vos écrits au sein de chaque groupe et dégager les points de différences, en essayant de se mettre d'accord sur une seule forme, mais il faudra justifier vos choix, car à la fin vous allez me donner une seule copie qui contient la dictée du groupe sur une nouvelle feuille écrite par le secrétaire ». Dans cette phase, les apprenants vont comparer leurs écrits pour que à la fin se mette d'accord sur une seule écriture qu'il qualifié du correcte.

Pendant de cette phase, l'enseignant intervient dans les groupes pour :

-Rappeler les apprenants les normes de la négociation : qu'il fallait participer tous à la négociation chacun avec son tour, mais vous devez utiliser la langue française lors de

¹ op.cit.

² Micheline cellier, Réflexion sur les différents types de dictées, disponible sur : <http://mdl66.ac-montpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/difftypesdedictées.pdf> consulté le 13/04/2019.

vos échanges à condition que chaque réponse doit être justifié d'une manière raisonnée et par rapport à une norme.

-Piloter les échanges entre les membres du groupe, et les inciter à utiliser leurs connaissances orthographiques antérieures.

*Dans La deuxième séance, l'enseignant ramène les dictées négociées et les distribuer aux apprenants pour faire une correction collective du texte au le tableau phrase par phrase. A chaque fois un apprenant passe pour corriger une phrase. Cette correction est très importante parce qu'elle permet de fixer définitivement des points de doute des apprenants qu'ils ont rencontré durant la phase de négociation.

L'objectif de cet exercice est de faire de la dictée une tâche- problème, il encourage les échanges et les interactions entre les apprenants. La dictée négociée aide les apprenants à utiliser leurs raisonnements, leurs stratégies, leurs connaissances antérieurs pour résoudre cette situation problème. C'est à ce moment-là qu'apparaissent les conflits sociocognitifs à cause des différences des réponses et des points de vue de chaque apprenant. Cela favorise l'acquisition des compétences orthographiques et métalinguistiques, ainsi que les principes de la négociation sans oublier la manière de présenter leur point de vue avec une argumentation raisonné.

Compétences visées :

D'après le nouveau programme de 1^{ère} année moyenne, la dictée négociée vise à :

-Développer la curiosité des élèves et la maîtrise du langage en aidant les apprenants à renforcer leur compétence orthographique en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celle des autres.

-Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre, argumenter, justifier et expliquer.

-Approcher intuitivement les savoirs à acquérir.

6) La place de la dictée négociée dans le nouveau manuel de 1^{ère} année moyenne

La réforme de 2016/2017 a provoqué le changement du programme scolaire de première année moyenne. Ce changement n'a pas touché la forme parce que le nouveau programme a gardé sa forme ancienne en ce qui concerne le nombre des projets et des séquences. En revanche, il a apporté des nouveautés concernant les contenus disciplinaires ainsi que les compétences à installer et les objectifs à atteindre sans oublier les stratégies d'enseignements.

Contrairement à l'ancien programme qui favorise un apprentissage fondé sur la mémorisation, ce nouveau programme vise un apprentissage basé sur l'exploitation des compétences et de l'intelligence de l'apprenant, qui est impliqué dans le projet, et considéré comme un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il « **apprend à apprendre** » par une recherche personnelle, donc il va participer lui-même dans la construction de son propre apprentissage. Pour les enseignants ce programme lui offrir plus de liberté en ce qui concerne l'évaluation des compétences des apprenants.

A travers l'analyse que nous avons effectuée du manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne, nous avons constaté que la dictée, comme un élément de notre recherche est omniprésente dans ce manuel et qui clôturera systématiquement la séance d'orthographe, c'est-à-dire à la fin de chaque séance d'orthographe il y a un exercice qui travaille la dictée.

Nous avons extrait un exemple du manuel scolaire de la dictée, dont la consigne est « Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par ton professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre » et à chaque fois la consigne est suivi d'un petit texte dicté selon l'objectif fixé pour cette séance par exemple le texte suivant est suggérer pour enseigner l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie (Pour rester en bonne santé, il faut varier son alimentation. Il est conseillé de privilégier les fruits et légumes tout en évitant les produits gras et sucrés. Manger convenablement permet d'avoir des forces, de grandir et de protéger son corps). Donc ce que nous pouvons remarquer, c'est que cette consigne nous donne une idée claire sur le type de dictée exploitée dans ce nouveau manuel qui est la dictée négociée.

7) La dictée négociée : Un réel apprentissage de l'orthographe *dans et par* l'oral

Nous nous inspirons des travaux des pédagogues Jacques David, d'André Angoujard et d'autres encore, qui ont avancés des propositions pédagogiques à propos de l'orthographe. Selon eux on doit « dire » l'orthographe, « parler » l'orthographe pour mieux la comprendre et l'intégrer.

Ces dispositifs pédagogiques sont utilisés dans le domaine de la didactique depuis quelques années, grâce à leurs intérêts qui visent à se focaliser sur les négociations et sur les justifications qui provoquent les échanges entre les apprenants au cours de l'apprentissage. Ces derniers sont appelés à concrétiser leurs réflexions et leurs opinions sur la langue en utilisant l'oral comme moyen. Donc, la construction du savoir se fait alors *dans et par* l'oral.

Parce que quand les apprenants échangent entre eux, cela leur permet d'avancer d'une manière rapide dans la résolution des problèmes qu'ils rencontrent, et leur facilite la compréhension du fonctionnement de la langue.

Concernant le rôle de la dictée négociée dans l'apprentissage de l'orthographe en utilisant l'oral Micheline Cellier a clairement souligné dans son article que «*En ce qui concerne les dimensions de l'oral on peut dire que le dispositif de la dictée négociée permet de travailler toutes les dimensions de l'oral* »¹.

Donc, il a distingué trois principales dimensions de l'oral que la dictée négociée travaille :

-L'oral socialisant : ce type d'oral se présente à travers les interactions le partage des idées et des opinions et aussi l'écoute de l'autre. Alors, il s'agit de « négocier » quelque chose, cela manifeste clairement dans la phase de la correction collective.

- L'oral comme objet d'apprentissage : au cours de la négociation les apprenants sont appelés à construire des argumentations ou des explications pour défendre leurs points de vue et leurs réponses soit dans le petit groupe ou dans la correction ensemble. Donc ce qui permet de travailler un type de discours particulier.

¹Micheline Cellier, *Dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit*, disponible sur http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t06.pdf consulté le 14/04/2019.

- L'oral comme vecteur des apprentissages : selon Micheline Cellier « *on parle parfois d'oral pour apprendre. Parce que c'est à travers les explications données et reçues, à travers les interactions que l'analyse de la langue s'effectue et que les problèmes orthographiques sont repérés et résolus* ». Donc, l'utilisation de l'oral dans la dictée négociée à travers les interactions et l'analyse des différentes propositions permet de repérer les problèmes et les résoudre. Partant de ces explications nous pouvons dire que la dictée négociée comme déspositive est considéré comme une moyenne qui permet l'apprentissage de l'orthographe « dans » et « par » l'oral que s'effectue.

8) Le rôle de l'enseignant au cours de la dictée

L'enseignant pendant cette activité change son statut, contrairement à la dictée traditionnelle, dans laquelle il est considéré comme le seul détenteur et dispensateur du savoir. Dans la dictée négociée l'enseignant occupe la place d'un médiateur, donc son rôle consiste à moduler et gérer les différentes discussions des apprenants, en passant entre les groupes pour assurer le bon déroulement de la négociation entre les apprenants et que tous les membres de groupe entraînent de participer dans la négociation. Durant cette phase l'enseignant doit être neutre et donne la liberté aux apprenants pour avoir la confiance dans leur capacité, alors il s'agit de former un apprenant autonome c'est ce que Micheline Cellier confirme « *l'autonomie de la réflexion, des attitudes d'autocorrection ou de correction sur l'autre* »¹

Pendant la correction, l'enseignant ne doit pas donner directement la bonne réponse aux apprenants, au contraire il doit les pousser à donner leurs réponses et propositions mêmes si elles ne sont pas correctes jusqu'à ce qu'ils arrivent à la bonne réponse.

Cette activité est pour l'enseignant un poste d'observation qui lui permet de détecter les difficultés et les défaillances des apprenants pour enfin proposer des activités de remédiations par rapport à ces difficultés.

¹op.cit.

Conclusion

A la fin de ce deuxième chapitre nous pouvons déduire que la dictée négociée, comme dispositif récent est l'une des outils qui peuvent aider les apprenants à améliorer leur compétence orthographique, si elle change son esprit évaluative. L'échange et l'interaction entre enseignant et apprenants, et la négociation entre les apprenants favorisera la prise de conscience et la construction d'une posture réflexive par apport à la langue.

Chapitre III

Expérimentation et interprétation des résultats

Introduction

Dans ce chapitre, nous essayerons de montrer l'importance de la dictée en tant qu'activité scolaire, qui vise l'installation d'une compétence orthographique, et non pas comme activité utilisée souvent à des fins évaluatives.

Dans ce premier chapitre intitulé "*expérimentation et interprétation des résultats*" nous traiterons les points suivants : en commençant par la méthodologie et le recueil des données à savoir l'objectif et la méthode de la recherche, lieu de l'expérimentation, la présentation de notre échantillon et notre corpus de recherche. Puis nous aborderons les méthodes et les outils de l'expérimentation à savoir l'analyse du manuel de 1^{ère} année moyenne, l'observation non participante des deux séances (l'orthographe et la dictée individuelle), ensuite, la séance de l'expérimentation proprement dite. Finalement nous comparerons entre les deux dictées et analyser les résultats obtenus.

1) Méthodologie et recueil des données

1.1 Objectifs et méthodologie de la recherche

Notre objectif majeur à travers ce travail de recherche est de vérifier l'efficacité de la dictée négociée dans la remédiation des erreurs orthographiques chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne, et d'essayer de les motiver.

Pour mettre en exergue notre pratique, nous opterons pour la méthode expérimentale en s'appuyant sur la double démarche: analytique et comparative, qui consiste d'abord à faire une dictée traditionnelle et d'analyser les erreurs orthographiques commises par les apprenants dans les copies. Après nous proposerons le même texte aux apprenants mais cette fois-ci avec un autre type de dictée qui est la dictée négociée. Puis nous comparerons entre les deux dictées pour vérifier l'efficacité de la dictée négociée.

1.2 Lieu de l'expérimentation

L'école au sein de laquelle nous avons mené notre séquence expérimentale s'appelle EL HASSAN IBN EL HAITHAM, elle se compose de 22 classes et contient 704 élèves et 46 enseignants dont 5 enseignent le français. Il y a 8 classes de 1^{ère} année moyenne avec un nombre des élèves de 32 par classe.

1.3 Présentation de notre échantillon

Nous avons effectué notre recherche auprès des élèves de première année moyenne de l'école d'El Hassan Ibn El Haitham, constituée d'un total de 30 apprenants, âgés de 11 à 14 ans dont 17 sont des filles. Nous avons choisi précisément ce niveau parce que le manuel de 1^{ère} année moyenne a connu des changements après la dernière réforme de 2016, et que ce changement a donné une place principale à la dictée négociée. Donc ce type d'exercice est devenu omniprésent à la fin de chaque activité d'orthographe dans la rubrique «je m'entraîne ».pour garder l'anonymat des apprenants nous avons effacé les noms et les remplacé par des lettres.

1.4. Présentation de notre Corpus de recherche

Notre travail de recherche a été mené à partir d'un corpus écrit, il s'agit des copies des apprenants des deux dictées : traditionnelle et négociée. Dans un premier lieu, il s'agit d'écrire le texte dicté par l'enseignant individuellement sous sa forme traditionnelle. Dans un second lieu, nous regroupons les élèves en petit groupe de 3 apprenants dans lesquels ils vont comparer leur écrit individuel et négocier les erreurs commises dans cette dictée, et les corriger ensemble.

Pour le choix du corpus, nous avons choisi un court texte qui apparut dans la 2^{ème} séquence dont l'intitulé est « planète en danger ! » du 2^{ème} projet qui s'intitule « réaliser un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leur conséquences », ce thème vise à expliquer les différents types de pollution. Ce texte est déjà abordé dans la compréhension orale et dans la compréhension de l'écrit c'est-à-dire les apprenants ont bien compris le texte avant de faire la dictée

2) Méthode et outil de l'expérimentation

Notre travail de recherche se base sur deux axes principaux à savoir l'orthographe et la dictée. Ce qui nous a poussé de s'interroger sur la démarche adopter par l'enseignant lors de l'enseignement de ses deux disciplines, ainsi que le degré de maîtrise de la compétence orthographique chez les apprenants de première année moyenne. Pour ce faire, nous avons choisi deux outils d'investigation à savoir

l'observation et l'analyse des copies des apprenants des deux dictées : traditionnelle et négociée.

2.1) Analyse du manuel du français de 1^{ère} année moyenne

En 2016 il y a eu une réforme en ce qui concerne une catégorie des manuels scolaires, qui a touché de son part le manuel scolaire de 1^{ère} année moyenne. Le manuel a connu des changements dans plusieurs compétences soit dans l'écrit ou dans l'oral. Mais ce qui nous intéresse c'est les nouveautés apportées relativement au développement de la compétence orthographique des apprenants. Pour ce faire, nous avons élaboré une grille d'évaluation du manuel portant sur plusieurs aspects. (Annexe 01).

2.1.1) Résultat de l'analyse du manuel

Le nouveau manuel de 1^{ère} année moyenne de la langue française est fondé sur les principes de la pédagogie du projet, il comporte trois projets, dans chaque projet il y a trois séquences, dont les deux domaines : l'oral et l'écrit sont présentes en équivalence.

D'après la grille d'analyse que nous avons élaborée, nous pouvons dire que le manuel dans son côté esthétique est bien présenté commençant par la page de garde, elle annonce clairement les trois projets à savoir la santé, les progrès de la science et les énergies renouvelables aussi il est bien illustré d'une manière claire et lisible et qui est adéquate avec les différents projets. Dans ce manuel le côté institutionnel est aussi abordé parce qu'il permet aux apprenants de s'ouvrir sur le monde extérieur et aux différentes cultures.

Concernant le côté didactique, le manuel représente un guide pédagogique qui accompagne l'enseignant dans la réalisation de son mission d'une manière facile, à partir des supports et des exercices qui sont à la portée de ce dernier donc cela lui facilite le processus d'enseignement.

En ce qui concerne le contenu de ce manuel, il répond aux instructions tracées dans le programme c'est-à-dire il vise l'installation des compétences et l'atteinte des buts et des objectifs fixés dans ce dernier. Ce manuel s'inscrit dans l'approche par les compétences dans lequel, les activités sont formulées sous forme des situations problèmes qui visent à impliquer l'apprenant dans la construction de son savoir et qui favorise l'autonomie des

apprenants. Pour confirmer nos propos nous avons tiré quelques exemples du manuel scolaire :

Au début de chaque séquence, le manuel propose une image accompagné d'une boîte à mots et des questions, et c'est aux apprenants de déduire le thème de la séquence à partir de la description de l'image en utilisant les mots donnés.

A la fin de chaque projet, le manuel propose une situation problème dans laquelle les apprenants vont intégrer leurs acquis préalables vus en oral et en écrit pour la résoudre.

Par exemple la situation problèmes de deuxième projet « tes camarades et toi êtes arrivés au bout de la séquence 3 et à la fin du projet 2 où vous avez eu à produire plusieurs écrits concernant les progrès de la science, les différentes pollutions et le dérèglement climatique. Une fois terminé, ce projet, ayant pour titre ``je réalise un dossier documentaire sur les progrès de la science et leurs conséquences ``.

Le nouveau manuel scolaire accorde une place très importante à l'oral comme à l'écrit, en proposant des textes supports adéquates au niveau des apprenants avec des thèmes authentiques et variés qui visent à motiver les apprenants et suscitent leur intérêt par exemple : la santé, la science...etc. Le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe sont enseignés par des courts textes, suivis d'une série d'activités variées pour renforcer la compréhension des apprenants.

L'orthographe occupe une place très importante dans le manuel. Elle est enseignée à partir des courts textes suivis par des activités variées. A la fin de chaque leçon d'orthographe il y a la dictée comme activité qui vise le développement de la compétence orthographique des apprenants, elle est considérée à la fois comme un outil d'apprentissage et d'évaluation. Les textes supports sont faciles et convenables avec le niveau des apprenants. D'après la consigne proposée dans cette activité qui est la suivante « Ecris sur ton cahier d'essai le texte dicté par ton professeur. Compare-le avec celui de ton camarade puis ensemble, corrigez vos erreurs de manière à obtenir un texte sans fautes que vous recopiez au propre » nous avons compris qu'il s'agit d'un type de dictée qui se base sur la négociation entre les apprenants qui est la dictée négociée. Cette dictée est employée dans ce manuel sous forme d'une situation problème qui oblige les apprenants d'utiliser leurs connaissances préalables en matière d'orthographe mais malheureusement les

enseignants ne lui donnent aucune importance sous prétexte qu'elle prenne beaucoup de temps.

2.2) L'observation non participante

L'observation est un outil très exploité dans les recherches scientifiques surtout dans les recherches didactiques, parce qu'elle permet d'avoir une vision globale sur ce qui se passe dans la classe. Le recours à cette méthode nous a permis de comparer entre les recommandations ministérielles et les pratiques de classe c'est-à-dire entre ce qui est considéré comme norme tracé par le ministère de l'éducation dans l'ensemble des programmes et des curriculums et ce qui est pratiqué dans la réalité aux niveaux des classes. Sachons que nous n'avons pas enregistré cette séance, et nous nous sommes contentées d'observer et de prendre des notes d'une manière globale.

Nous avons opté pour cette méthode d'observation afin de collecter des informations concernant le niveau des apprenants de 1^{ère} année moyenne en matière d'orthographe, et la manière dont ces derniers acquièrent cette compétence. Ainsi que la méthode de la mise en œuvre de la dictée. Donc, nous avons assisté à deux séances d'observation une pour la leçon d'orthographe et l'autre pour la pratique de la dictée dans la classe.

2.2.1) Résultat de l'observation non participante

a) Résultats de l'observation de la séance de l'orthographe

Nous avons assisté à une séance d'orthographe dans le deuxième trimestre, avec le deuxième projet qui s'intitule « je réalise avec mes camarades un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences » précisément dans la deuxième séquence dont l'intitulé est « j'explique les différentes pollutions ». Cette séance était pour le 14 février de 10heurs à 11heurs. L'enseignante a commencé la séance par un rappel de la leçon précédente de l'orthographe qui est « l'accord du participe passé avec le verbe être », elle leur a demandé de faire un rappel sur la règle, puis elle a proposé aux apprenants des phrases avec les verbes entre parenthèse et c'est à eux d'accorder correctement le participe passé à titre d'exemple : Grace aux bus scolaire, Sara et Hadil sont (arrivé).....à l'heure le matin/ le téléphone est (inventées).....par Graham Bell.

Ensuite elle a commencé le nouveau cours qui s'intitule « l'accord du participe passé avec le verbe avoir ». Ce que nous avons remarqué qu'elle a respecté les étapes de la leçon à savoir : éveil de l'intérêt, l'écriture de texte support sur le tableau, l'analyse du texte à travers une série de question, puis la fixation de la règle à retenir, et finalement arrive la phase de l'évaluation.

Pour la gestion de la classe, l'enseignante a bien dirigé le tableau, elle a réservé le tableau du milieu pour l'écriture des exemples et la règle, quant au petit tableau c'est pour l'explication de la leçon. Mais elle n'a pas bien géré les apprenants parce qu'elle a travaillé seulement avec une minorité, et les autres n'ont pas participé et ils se contentent d'entendre seulement.

Durant la phase de l'évaluation, l'enseignante a proposé aux apprenants deux activités différentes qui visent la vérification de l'atteinte des objectifs fixés. Ensuite elle a expliqué les consignes des activités et elle a laissé un temps de réflexion pour les apprenants. Enfin ils ont corrigé les activités ensemble.

b) Résultat de l'observation de la séance de la dictée

La séance de la dictée à laquelle nous avons assisté c'était la suite de la leçon précédente de l'orthographe qui aborde « l'accord du participe passé avec le verbe avoir ». Pour s'assurer de l'installation de cette compétence chez les apprenants, l'enseignante a programmé une séance de dictée pour renforcer leurs acquis. Donc, elle a fait un rappel sur la leçon puis elle a commencé la dictée d'une manière traditionnelle. Le choix du texte était en rapport avec le thème de la séquence « j'explique les différentes pollutions ».

Concernant le contenu de la dictée, il était abordable avec des mots faciles déjà vus durant cette séquence. L'enseignant dicte d'une manière claire et agréable et à chaque fois elle varie le rythme et l'intonation s'il est nécessaire temps que les apprenants transcrivent sur leurs cahiers. À la fin elle a fait une relecture magistrale pour s'assurer que tous les apprenants ont terminé. Ensuite, l'enseignante a recopié la correction dans le tableau en expliquant l'orthographe de quelques mots aux apprenants. Finalement, ils ont corrigé dans leurs cahiers.

2.3) L'expérimentation

Pour concrétiser notre travail de recherche, nous avons réalisé notre expérimentation proprement-dite lors de la séance des travaux dirigés. Sachons que dans cette séance la classe est divisée en deux groupes de 15 apprenants qui étudient le français et l'informatique en alternance et en deux séances successives.

Pour notre séquence expérimentale, elle s'est déroulée en deux séances. La première séance était avec un groupe qui se compose de 15 apprenants dont 9 se sont des garçons. Elle s'est déroulée le 20/02/2019 de 11h à 12h. Dans un premier lieu, l'enseignante ma présenté et informé les apprenants sur l'expérimentation que nous allons effectuer avec eux en leur expliquant le but de notre recherche. Puis, elle leur a demandé de prendre une feuille propre dans laquelle ils vont écrire. Donc, elle a commencé par une lecture magistrale du texte support en expliquant les mots qui parut difficile, puis, elle a entamé la dictée phrase par phrase et à chaque fois elle demande aux apprenants de lever la main pour qu'elle s'assure qu'ils ont tout écrit. Après avoir terminé tout le texte, elle a fait une deuxième lecture afin de permettre aux apprenants de rattraper les mots qu'ils ont ratés. En fin elle a demandé à quelque apprenant de lire le texte en posant des questions pour vérifier leurs compréhensions.

Dans le deuxième lieu, nous avons distribué des feuilles blanches aux apprenants sur lesquelles ils vont écrire la dictée. Ensuite, l'enseignante a construit des petits groupes de 3 dont le niveau est hétérogène, et elle a désigné un secrétaire celui qui est chargé d'écrire. Cinq groupes ont été constitués. Puis, elle leur a donné les principes de la négociation, qu'ils doivent tous participer dans la négociation en évitant le recours à la langue maternelle, aussi l'utilisation des cahiers et des ouvrages de référence est interdit, la justification de leurs choix d'une manière raisonné et par rapport à la norme, alors ils sont appelés à utiliser leurs connaissances antérieurs. De temps en temps nous passe entre les groupes pour s'assurer de la bonne négociation. Durant vingt minute (20) les apprenants ont essayé de parler en français, mais il non pas pu parce que à chaque fois ils se trouvent dans une situation de blocage, donc ils font recoure à la langue maternelle pour dépasser le blocage.

Pendant la négociation, nous avons remarqué que les apprenants des groupe 1, 2, et 4 ont commencé directement l'écriture de la dictée négociée et à chaque fois ils s'arrêtaient s'ils ont un doute sur la forme d'un mot pour voir leur dictée individuelle et les comparer,

pour arriver finalement à se mettre d'accord sur une seule qui semble pour eux juste. Alors que les deux autres groupes 3 et 4 ont bien respecté les principes de la négociation parce qu'au fur et à mesure de l'écriture ils négocient point par point en justifiant leurs choix, même ils ont proposé des exemples pour mieux expliquer. Donc, c'était vraiment un débat très riche sur le plan de la langue.

Nous constatons que les échanges entre les apprenants ont permis d'éviter la majorité des erreurs commises dans la dictée individuelle et aussi le partage des idées entre eux a permis l'installation de quelque nouvelle connaissance. Vers la fin de la séance, nous avons ramassé les copies des deux dictées traditionnelle et négociée.

La deuxième séance s'est déroulée le 27/02/2019 de 11h à 12h. Avant d'entamer la correction, nous avons redistribué les copies aux apprenants en leur informant sur le nombre des erreurs commises dans la dictée négociée de chaque groupe. Ils étaient satisfaits des résultats puis, nous avons commencé la correction. Pour faire participer la majorité des apprenants nous avons divisé le texte en petite phrase et à chaque fois un apprenant passe pour écrire un autre apprenant lui dicte en justifiant son choix. Voici quelques exemples que nous avons gardé : pour cette phrase « l'air est pollué » il y a un apprenant qui a proposé d'ajouter le « e » à « pollué » parce qu'il s'accorde avec le verbe être mais un autre apprenant a corrigé en disant que le mot « air » est masculin donc on n'ajoute pas le « e ». Dans une autre phrase, un apprenant a écrit « à cause des *gazs » parce qu'il s'agit du pluriel, alors qu'un autre lui a corrigé en justifiant que selon la règle les mots qui se terminent par « z » ne prennent pas « s » à la fin en cas de pluriel. Aussi, la leçon de l'accord de l'adjectif avec le nom qu'il précise en genre et en nombre dans cette phrase « des gaz *nuisible » lors de l'écriture l'apprenant a oublié d'ajouter le « s », temps qu'un autre apprenant a fait attention à cette erreur, il l'a indiqué avec la justification en rappelant la règle de l'accord de l'adjectif.

Cette séance était très riche en interaction et d'échange entre les apprenants, ce qui était bénéfique et positif dans l'installation de la compétence visée dans cette séance, aussi elle a joué un rôle primordial pour faire un rappel sur les autres connaissances déjà installées.

2.3.1) Résultats de l'expérimentation

Après avoir effectué notre expérimentation sur le terrain. Nous avons passé à l'analyse de notre corpus qui est les copies des apprenants des deux dictées traditionnelle et négociée, afin de dégager les erreurs orthographiques qui s'y trouvent.

Pour ce faire, nous avons ramassé les copies des apprenants, puis nous avons repéré le nombre et le type des erreurs orthographiques. Ce qui nous a permis d'avoir une vision claire sur le type d'erreurs qui domine dans les copies. Ensuite, nous avons les classés dans des tableaux, en se basant sur la grille typologiques des erreurs orthographiques de Nina Catach que nous avons déjà mentionné dans la partie théorique (p.25).

Notre corpus se compose de 20 copies dont 15 contiennent la dictée traditionnelle et 5 pour la dictée négociée. Nous avons commencé par l'analyse des erreurs orthographiques commises dans la dictée traditionnelle, ensuite nous avons analysé ceux de la dictée négociée.

a) Résultat de l'analyse de la dictée traditionnelle

Catégories d'erreurs	Quelques exemples
Erreurs à dominante éxtragraphoniques (phonétique)	pour le mot « nuisible » il y a *nusible *nuizable *nousible pour le mot « fumée » il y a *fimi *fumai *femé pour le mot « provoqué » il y a *porovoci *procoqi *provoqu pour le mot « pollué » il y a *polui *poulyi pour le mot « maladies » *maladis *malades *maladiens *maladi pour le mot « voitures » *voiturs *voitué pour le mot «l'air » *l'erre pour le mot «cause » *cauze *cose *couse *causé * Pour le mot « pollution » *pollition
Erreurs à dominante Phonogrammiques	pour le mot « nuisible » il y a *nouisible Pour le mot « pollution » il y a *poullution *poullition *polluation pour « à » il y a *a Pour le mot « comme » il y a *come pour le mot «cause » il y a *causé pour le mot « santé » il y a *sonté

Chapitre III : Expérimentation et interprétation des résultats

		pour le mot « respiratoire » il y a *respiratuare
Erreurs à dominante morphogrammiques		pour le mot« gaz » *gaze *gazs *gase pour «l'air est pollué » * polluée *boliai*polluer pour «maladies respiratoires » *respiratoire
Morphograme grammaticaux	Morphogrames lexicaux	pour le mot «des maladies » *maladie pour le mot «des voitures » *voiture pour le mot « des usines » *usine pour « des gaz nuisibles » *nuisible pour « la fumée » *fumé pour « notre santé » *santés pour « provoqué » *provoquer pour « pollution » *bollution
erreurs à dominante logogrammiques		pour « est » *et pour « et » *est pour « à » *a
erreurs à dominante idéogrammiques		notre santé, comme *notre santé comme des voitures. La pollution *des voitures la pollution
erreurs à dominante non fonctionnelle		pour le mot « fumée » il y a *fummée

Après avoir classifié les erreurs de la dictée traditionnelle dans le tableau, nous avons constaté que les apprenants dans cette dictée ont commis des erreurs de toutes catégories. La première catégorie des erreurs : les erreurs extragraphoniques ou phonétiques. Elle contient un grand nombre d'erreurs surtout dans les mots suivants « nuisible, provoqué, pollution... ». Pour la deuxième catégorie des erreurs c'est celle des erreurs phonogrammiques, les apprenants ont trouvé des difficultés dans « cause, santé, à... ». Les erreurs que la majorité des apprenants ont fait c'est celle des erreurs morphogrammiques grammaticaux et lexicaux par exemple : « nuisibles, fumée, voitures, nuisibles... ». Cela est dû au non maitrise des règles d'accords en genre et en nombre.

La quatrième catégorie concerne les erreurs de type logogrammiques. Les apprenants éprouvaient des difficultés dans : « est, et, a... ». La quatrième catégorie relative aux erreurs de type idiogrammiques les apprenants ont manifesté des erreurs relatives à la ponctuation. Aussi, pour la dernière catégorie des erreurs non fonctionnelle il y a « fumée ».

Cette catégorisation nous a permis de dégager les différents types d'erreurs commises dans la dictée traditionnelle. Mais ce que nous avons constaté c'est que les apprenants ont un grand problème avec l'accord des mots, cela peut être dû au manque de concentration parce que cet exercice nécessite beaucoup d'efforts et de temps pour mobiliser leurs connaissances antérieures dans les différents domaines à savoir l'orthographe, la grammaire, la conjugaison...etc. de plus, les apprenants détestent la dictée et la considère comme une activité ennuyeuse et difficile.

b) Résultat de l'analyse de la dictée négociée

Dans le but de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons analysé les erreurs commises dans la dictée négociée afin de les comparer avec celles de la dictée traditionnelle dans le tableau ci-dessous :

Catégories d'erreurs	Quelques exemples
Erreurs à dominante extragraphoniques	Pour le mot « respiratoires » *respiratoires
Erreurs à dominante	/

phonogrammiques		
Erreurs à dominante morphogrammiques		pour le mot « pollué » *polluée pour le mot « fumée » *fumé
Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux	pour le mot « provoqué » *provoquer pour le mot «gaz » *gazs
erreurs à dominante logogrammiques		pour « est » *et
erreurs à dominante idéogrammiques		/
erreurs à dominante non fonctionnelle		/

2.3.2) Analyse comparative des résultats

Pour comparer les résultats des deux dictées, nous avons élaboré des tableaux afin de comparer le nombre d'erreurs commises dans les dictées individuelles et dans la dictée négociée des apprenants :

Apprenants	G	J	M	Groupe 01
Nombres d'erreurs	6	11	11	2

Apprenants	N	L	O	Groupe 02
Nombres d'erreurs	8	5	8	2

Apprenants	K	A	H	Groupe 03
Nombres d'erreurs	4	12	11	3

Apprenants	I	B	F	Groupe 05
Nombres d'erreurs	6	5	9	3

Apprenants	C	D	E	Groupe 4
Nombres d'erreurs	7	12	8	2

D'après les tableaux de la comparaison entre les deux dictées (traditionnelle et négociée) que nous avons élaborées, nous pouvons constater que le nombre des erreurs dans la dictée négociée a diminué par rapport à la dictée traditionnelle. Donc, la négociation et les échanges entre les apprenants ont provoqué un effet positif sur l'orthographe des apprenants dans les cinq groupes :

Le premier groupe, a commis deux erreurs de type morphogrammiques grammaticales : «* polluée » les membres des groupe ont décidé d'écrire le mot avec le « e », parce que pour eux le mot « air » est féminin et selon la règle l'adjectif s'accord en genre et en nombre avec le nom donc ils ont ajouté le « e ».l'autre erreur est « *fumé ». Dans ce cas c'est l'inverse de la première erreur, parce qu'ils ont oublié d'ajouter le « e » de féminin.

Le deuxième groupe, a commis deux erreurs, une de type logogramme grammaticale : « *et » au lieu de « est ». L'autre, de type morphogrammique grammaticale « *provoquer » au lieu de « provoqué » les apprenants non pas conjugué le verbe.

Le troisième groupe, a commis trois erreurs d'ordre morphogrammiques grammaticales : « *gazs » au lieu de « gaz » pour les apprenants dans la règle générale pour former le pluriel des mots on ajoute « s ». Donc, ils ont ajouté le « s » sans faire attention à cette particularité.la deuxième erreurs se réside dans le mot « *nuisible » au lieu de « nuisibles », ils ont oublié la marque de pluriel. Quant à la troisième erreur est « *fumé » au lieu de « fumée ».

Le quatrième groupe, a commis deux erreurs de types morphogrammiques grammaticales comme le troisième groupe dans le mot « *gazs » au lieu de « gaz » et « *fumé » au lieu de « fumée ».

Le dernier groupe, a commis trois erreurs : deux de types morphogrammiques grammaticales «*pollué » au lieu de « polluée » et « *gazs » au lieu de « gaz ». Quant à la troisième est de type extragraphonique (phonétique), ils ont écrit « *respiratoires » au lieu de « respiratoires » donc, ils ont inversé les deux voyelles « o » et « i ». Cela est dû au manque de concentration.

Finalement nous pouvons dire à travers l'analyse de ses tableaux que les erreurs les plus dominantes dans les copies des apprenants dans les deux dictées sont celles de types morphogrammiques grammaticales, cela est dû à la complexité de la langue française. Mais le nombre des erreurs dans la dictée négociée a diminué par rapport à la dictée traditionnelle.

Conclusion

A la fin de cette expérimentation, et après avoir effectué notre pratique chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne et à travers l'analyse comparative entre les deux dictées (traditionnelle et négociée). Nous avons pu remarquer que le nombre des erreurs dans la dictée négociée a diminué d'une façon remarquable par rapport à la dictée traditionnelle. Donc, ce type de dictée nous a donné des résultats positifs grâce à la négociation et à l'interaction entre les apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Notre travail de recherche arrive à terme, et c'est le temps de faire un bilan pour conclure. Après avoir traité les principales notions théoriques à savoir l'orthographe française dans le premier chapitre et la dictée négociée dans le deuxième chapitre et à partir de l'expérimentation de la partie pratique, nous sommes arrivée à trouver une réponse à notre problématique et à vérifier nos hypothèses.

Comme nous avons déjà signalé dans l'introduction, notre travail consiste à vérifier l'efficacité de la dictée négociée dans la remédiation des erreurs orthographiques, ainsi que son rôle dans la motivation des apprenants de 1^{ère} année moyenne.

Ce travail a été organisé au tour de la problématique suivante : dans quelle mesure la dictée négociée pourra-elle remédier aux erreurs orthographiques des apprenants de 1^{ère} année moyenne ? Autrement dit la dictée négociée comme dispositif pédagogique pourra-elle aider les apprenants à améliorer leurs compétences orthographiques et à les motiver ?

Pour ces problématiques nous avons avancé comme hypothèses :

- La dictée négociée pourrait remédier aux erreurs orthographiques des apprenants contrairement à la dictée traditionnelle qui a un rôle purement évaluatif
- La pratique de la dictée avec ses nouvelles formes améliorerait la compétence orthographique des apprenants et les motiverait.

A partir de l'expérimentation que nous avons menée avec les apprenants de 1^{ère} année moyenne, et après avoir analysé les copies des deux dictées et faire comparaison des résultats, nous avons remarqué que le nombre d'erreurs a diminué, parce que dans la dictée traditionnelle nous avons trouvé 123 erreurs dans 15 copies des apprenants, alors que dans la dictée négociée nous n'avons trouvé que 12 erreurs dans les cinq groupes ce qui confirme nos hypothèses. Donc, la dictée négociée est une activité qui permet la motivation et l'appropriation d'une compétence orthographique plus ou moins stable chez les apprenants. Cela est confirmé dans les résultats que nous avons obtenus parce que le nombre d'erreurs a diminué d'une manière remarquable dans la dictée négociée par rapport à la dictée traditionnelle.

En général, et à travers ce travail de recherche nous pouvons déduire que la dictée négociée comme dispositif pédagogique pour la remédiation des erreurs orthographiques a donné des résultats positifs parce qu'elle a aidé les apprenants à améliorer leur orthographe, ce qui influence positivement sur l'apprentissage de la langue étrangère et facilite l'atteinte des objectifs fixés dans le programme surtout en matière d'orthographe.

Conclusion générale

Donc, nous proposons d'intégrer cette activité dans tous les paliers d'enseignement.

Finalement, nous espérons que ce sujet trouvera d'autres pistes de recherche dans l'avenir.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

1) Ouvrages :

- a. ANGOUJARD, André *savoir orthographe*, Paris, Hachette, 1994.
- b. CATACH, Nina *l'orthographe français, traité théorique et pratique*, Paris, Armand colin, 2016.
- c. CLAIRE, Blanche-Benveniste et CHERVEL, André *L'Orthographe*, Paris, Librairie François Maspero, 1969.
- d. DE CHANTAL, Laure et MAUDUIT, Xavier *la dictée, une histoire française*, paris, Hatier, 2016.

2) Dictionnaires :

- a. BACK, Martyn, et ZIMMERMANN, Silke *dictionnaire Le robert*, Paris, Sejer 2005.
- b. CUQ, Jean-Pierre *Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle, 2003
- c. DUBOIS, Jean *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Bords 2002.
- d. L'ACADEMIE FRANÇAISE, *dictionnaire étymologique de la langue française*, paris, Hachette 1914.

3) Article et livres électroniques

- a. CATACH, Nina, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe » in *langue française*, N°20, 1973, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1973_num_20_1_5649.
- b. CATACH, Nina, « que faut-il entendre par système graphique du français ? », In: *Langue française*, n°20, 1973, [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1973_num_20_1_5652.
- c. SIMARD, Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », *In des sciences de l'éducation*, n° 1, 1995, Québec, Érudit, p. 145-165 [En ligne] <https://core.ac.uk/download/pdf/59555636.pdf>.
- d. LEGROS, Georges et MOREAU, Marie-Louise *orthographe: Qui a peur de la réforme?*, Bruxelles, Ekta, 2012 disponible sur http://www.languefrancaise.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin

/sites/sgll/upload/lf_super_editor/Docs/Ecrire_le_francais/Guide_ortho_HD.pdf&hash=67d754f31f1924c7023e1262249b004e1c8ab83a.

4) Mémoires :

a. CHAOUCHÉ, Nesrine, L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez des apprenants de 1^{ère} année moyenne en classe de FLE, mémoire de master sous la direction de BENABBES Souad, université de Larbi Ben M'Hidi Oum El Bouaghi, 2018

b. ORIANE, Bernhardt, et LENY, Alexandra, Réforme de l'orthographe Enquête sur son application en classe, mémoire de master sous la direction de BEZU Pascale, université de Strasbourg, 2016.

c. SAUTOT, Jean Pierre, utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes, thèse de doctorat sous la direction de VINCENT Lucci, université Grenoble III.

5) Sitographies :

a. <http://mdl66.ac-montpellier.fr/lire/lecture-cycle2/code/difftypesdedictees.pdf>.

b. http://www.crdp-montpellier.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t06.pdf.

c. <http://berber.ahlamontada.com/t42997-topic>

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Grille d'analyse du manuel de 1^{ère} année moyenne	3
Annexe 2 : la fiche pédagogique de la dictée négociée.....	4
Annexe 3 : corpus.....	6
copies des dictées individuelles.....	6
Copie de l'apprenant A.....	6
Copie de l'apprenant B.....	7
Copie de l'apprenant C.....	8
Copie de l'apprenant D.....	9
Copie de l'apprenant E.....	10
Copie de l'apprenant F.....	11
Copie de l'apprenant G.....	12
Copie de l'apprenant H.....	13
Copie de l'apprenant I.....	14
Copie de l'apprenant J.....	15
Copie de l'apprenant K.....	16
Copie de l'apprenant L.....	17
Copie de l'apprenant M.....	18
Copie de l'apprenant N.....	19
Copie de l'apprenant O.....	20
Copies des dictées négociées.....	21
Copie du groupe 1.....	21
Copie du groupe 2.....	22
Copie du groupe 3.....	23
Copie du groupe 4.....	24
Copie du groupe 5.....	25

Annexe 1 : Grille d'analyse du manuel de 1^{ère} année moyenne

Critères	Indications	oui	Non
Aspect esthétique et matériel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Est-ce que la page de garde du manuel présente- elle explicitement le contenu du manuel ? 2. Le manuel est-il bien illustrer ? 3. Les illustrations sont-elles lisibles et utiles ? 		
Aspect pédagogiques	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le manuel permet-il l'installation des compétences tracé dans le programme ? 2. Le manuel vise-il l'atteinte des buts et des objectifs fixés ? 3. Le manuel aborde-il la notion de l'interdisciplinarité ? 4. Le manuel scolaire s'inscrit-il dans l'approche par les compétences ? 5. Le principe de situation-problème est-il adopter dans ce manuel ? 6. Le manuel aide-il nos apprenants à travailler d'une manière autonome ? 7. Ce manuel est-il bénéfique dans la construction des connaissances ? 8. Les textes supports sont-ils adaptés au niveau des apprenants ? 9. Les thèmes abordés sont-ils authentiques ? 10. Le manuel accord-il une place importante à l'orthographe ? 11. Les activités proposées dans le manuel pour enseigner l'orthographe sont-elles utiles pour l'installation de cette compétence ? 		
La dictée dans le manuel	<ol style="list-style-type: none"> 1. La dictée comme moyenne d'apprentissage de l'orthographe est-elle présente dans ce manuel ? 2. Quelle place la dictée occupe-elle dans le manuel (apprentissage ou évaluation)? 3. Quel type de dictée dans le manuel ? 4. Est-ce que les enseignants abordent-il cette activité ? 5. Les textes proposés dans le manuel pour travailler la dictée sont-ils adapter au niveau des apprenants ? 		

Annexe 2 : la fiche pédagogique de la dictée négociée

Projet 02 : réaliser un dossier documentaire pour expliquer les progrès de la science et leurs conséquences.

Séquence 02 : planète en danger !

Séance : orthographe

Activité : dictée négociée

Support : texte adapté

Objectifs : renforcer les compétences de la production orthographique des apprenants, en utilisant leurs connaissances et en confrontants leurs représentations du fonctionnement de la langue avec celles de l'autre.

Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliquer.

Déroulement de l'activité de la première séance

1) Texte support

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz nuisibles à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures. La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoires.

2) Lecture magistrale du texte

Le professeur lit le texte à haute voix pour assurer une bonne compréhension du texte.

3) Lecture individuelle

-l'enseignant dicte aux apprenants.

-les apprenants écrivent en sautant la ligne.

4) Relecture magistrale

Pour vérifier que tous les mots dictés ont été écrits par les apprenants

Négociation (par groupe de 2 ou 3)

-Le professeur désigne un secrétaire pour chaque groupe.

-les élèves comparent leurs dictées, quand il y'aura de différences il faudra : expliquer le choix de cet orthographe puis, se mettre d'accord sur une seule dictée écrite sur une seule feuille par le secrétaire. (En écrivant leurs noms).

La deuxième séance

1) Relecture individuelle du texte écrit :

Chaque élèves est appelé à lire son dictée individuellement.

2) Correction collective au tableau

-Cette correction sera faite mot par mot ou phrase par phrase.

-un élève dicte, un autre écrit au tableau.

-tout le monde participe à cette correction, en justifiant le choix de chaque écriture.

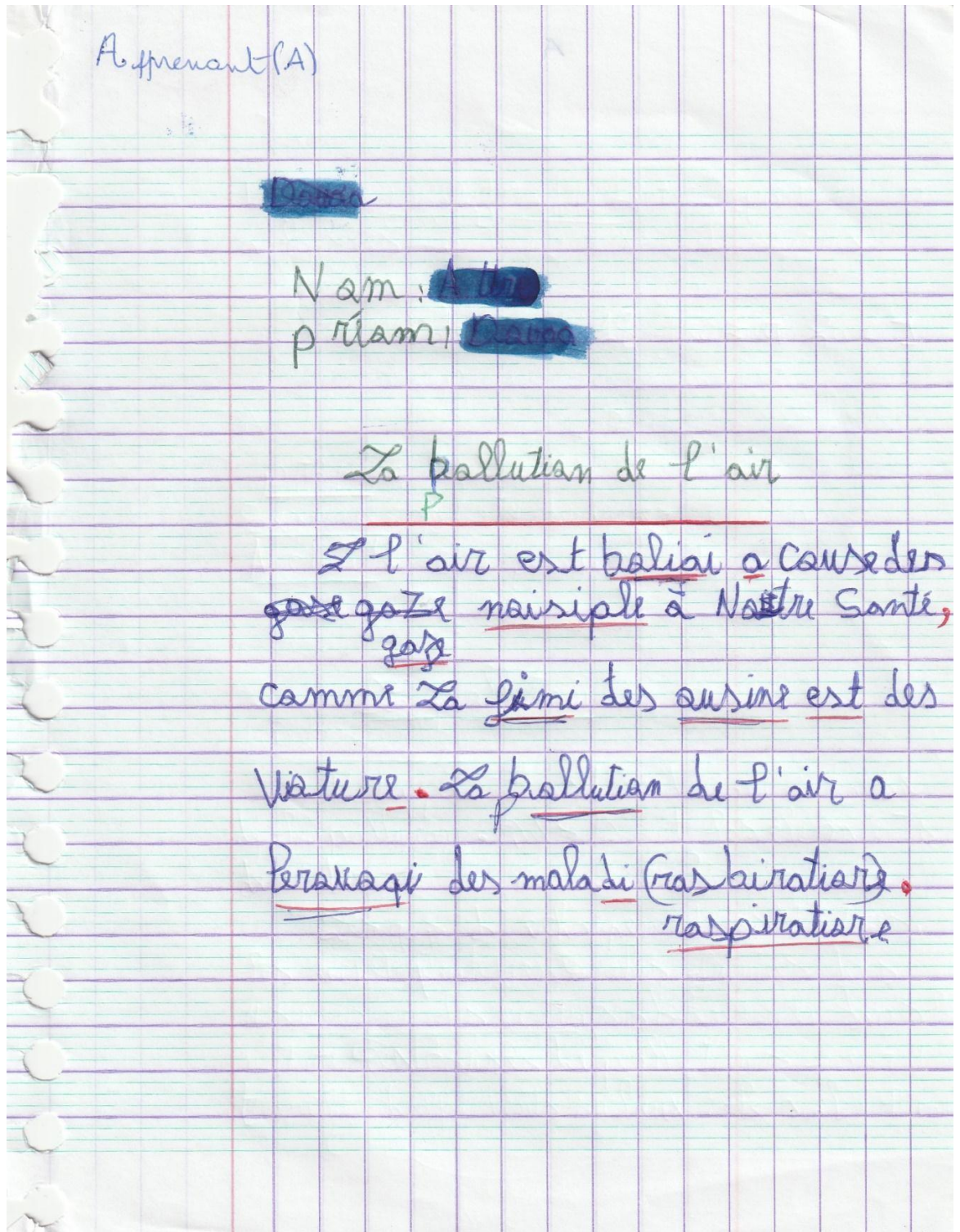
-chaque élève corrige (individuellement) sur son cahier avec un stylo vert.

3) Concertation

Les apprenants reviennent sur les dictées individuelles et négociée, ou commenté, ou évalue l'efficacité de la négociation.

4) Récupération de toutes les dictées négociée.

Copies des dictées individuelles



Apprenant (B)

- Nom: [redacted]
- Prénom: [redacted]

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz nuisibles à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures.

La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoires.

Apprenant (e)

Nom: [redacted]
prénom: [redacted]

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gazs nuisible à notre santé, Comme

La fumé, des usins et des voitures.

La La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoire.

Apprenant (D)

Nome : [REDACTED]

Prénom : [REDACTED]

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz nuisibles à notre santé, comme la fumée

. L'air est pollué à cause des gaz nuisibles à notre santé, comme la fumée des usines et la pollution de l'air à provoqué des maladies respiratoires.

Apprenant (E)

Nom ~~Salah~~

Prénom ~~Souhail~~

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause de gaz nuisible à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures.
La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoires.

Apprenant (F)

Nom :

prénom :

La pollution de l'air
- l'air et ~~pollu~~ pollui a cause des
gase nuisibles (l'air et pollution)
à notre santé, comme la fémoi des
sesine et ~~la~~ des voitures. la
pollution de l'air a provoqué des
maladi respiratoires

Apprenant (g)

Nom: ~~Khachani~~
Prénom: ~~Layal~~
classe: 1 AM 5

Dictée

la pollution de l'air
l'air est pollué à cause des gaz
nuisibles à notre santé, comme la fumée

Les usines et les voitures. la pollution de l'air
a provoqué des maladies respiratoires

Apprenant (H)

Nom : [REDACTED]

prénom : [REDACTED]

La pollution
La pollution de l'air

✓
L'air et notre ~~pollu~~ pollu accuse des
cause très gros à Notre Santé. Comme la
fumé des usines et des voitures.

✓
La pollution de l'air a provoqué des
Maladie respiratoire.

Apprenant (I)

Nom: [REDACTED]

Prénom: [REDACTED]

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gazs nuisible à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures. La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoires.

Apprenant (8)

Nom ~~Belal~~
Prénom ~~Belal~~
Classes 4 A M5

Dictee

La pollution de l'air

L'air est pollués à cause
des gazs nuisibles à notre santé,
comme la fumée

des usines et ~~de~~ des voitures.

La ~~pollution~~ pollution
de l'air a provoqué des maladies
respiratoires.

Apprenant (K)

Nom :

Prénom :

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause de gazs nuisible à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures. La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoire.

apprenant (L)

~~l'air~~

~~l'air~~

~~l'air~~

La pollution de l'air

- L'air est pollué a cause des gaz nuisible à notre santé, comme la fumée des usines est la des voitures.

La pollution de l'air a provoquer des maladies respiratoire.

Apprenant (M)

M. ~~Abdoul Karim~~
- ~~prison~~

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause de
des gaz nuisibles ~~l'air~~ est à
notre santé, comme la fumée des
usines est ~~de~~ des voitures.

La pollution de l'air a provoqué ~~de~~
des maladies respiratoires.

Apprenant (N)

Nom : ~~_____~~
Prénoms : ~~_____~~

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz
nuisible à notre santé, comme la
~~fumée~~
fumée des usine et des voiture.

La pollution de l'air à provoqué des
maladies respiratoire.

Apprenant (o)

Nom: [REDACTED]

Prénom: [REDACTED]

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz nocifs à notre santé, comme la fumée des cuisin et les des voitures.

La pollution de l'air a provoqué des maladie respiratoires.

Copies des dictées négociées

Groupe 01

Mercredi 20 février 2019

Dictée négociée

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz
nuisibles à notre santé, comme la fumée
des usines et des voitures. La pollution
de l'air a provoqué des maladies respira-
toires.

Groupe 02

Date: Mercredi 20 février 2019

Dictée négociée

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gaz nuisibles
à notre santé, comme la fumée des
usines et des voitures.

La pollution de l'air a provoqué des
maladies respiratoires.

Groupe 03

Mercredi 20 février 2019

Dictée négociée

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gazs nuisibles à notre santé, comme la fumée des usines et des voitures. La pollution de l'air a provoqué des maladies respiratoires.

Groupe 04

Mercredi 20 février 2019

Dictée négociée

La pollution de l'air

L'air est pollué à cause des gazs

nuisibles ~~à nuisibl~~ à notre santé, comme

la fumées des usines et des voitures.

La pollution de l'air a provoqué des
malades respiratoires.

Groupe 05

Mercredi 20 février 2019

Dictée négociée

La pollution de l'air

• L'air est polluée à cause des gazs

nuisibles à notre santé, comme (la fumée des

usines et des voitures). La pollution de l'air

a provoqué des maladies respiratoires.

Résumé :

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il consiste à vérifier l'efficacité de la dictée négociée comme une nouvelle stratégie dans la remédiation des erreurs orthographiques des apprenants. Pour ce faire nous avons effectué notre expérimentation chez les apprenants de 1ère année moyenne au CEM d'El Hassan Ibn à M'sila.

Donc, nous avons fait deux dictées une traditionnelle et l'autre négociée, puis, nous avons comparé les résultats. D'après les données obtenues, nous avons remarqué que les apprenants ont manifesté une progression remarquable dans la dictée négociée par rapport à la dictée traditionnelle grâce à ce nouveau type de dictée.

Les mots clés : dictée négociée, erreurs orthographiques, remédiation, stratégie.

Abstract

Our research work is in the field of didactics of writing. It consists in verifying the effectiveness of the negotiated dictation as a new strategy in the remediation of learners' spelling errors. To do this, we carried out our experiment with first-year average students at the El Hassan Ibn CEM in M'sila.

So we did two dictations one traditional and the other negotiated, and then we compared the results. From the data obtained, we noticed that the learners showed a remarkable progression in the dictation negotiated compared to the traditional dictation thanks to this new type of dictation.

Key words: negotiated dictation, spelling errors, remediation, strategy.

المخلص

عملنا البحثي يندرج في مجال التعليم الكتابي. يتمثل في التحقق من فعالية الإملاء المتفاوض عليه كاستراتيجية جديدة في علاج الأخطاء الإملائية للمتعلمين. للقيام بذلك، أجرينا تجربتنا مع طلاب السنة الأولى متوسط في متوسطة الحسن ابن الهيثم.

لذلك قمنا بإملايين، أحدهما تقليدي والآخر تم التفاوض عليه، ثم قمنا بمقارنة النتائج. من المعطيات التي تحصلنا عليها، لاحظنا أن المتعلمين أظهروا تقدماً ملحوظاً في الإملاء المتفاوض عليه مقارنة بالإملاء التقليدي بفضل هذا النوع الجديد من الإملاء

الكلمات المفتاحية: الإملاء المتفاوض عليه، الأخطاء الإملائية، معالجة، استراتيجية