

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: SAOUDI Nawal

Intitulé

**La dictée négociée, un dispositif pour améliorer la
compétence orthographique chez les apprenants de
FLE. Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire,
école ABDELHAMID IBN BADIS, Ouled-derradj.**

Soutenu devant le jury composé de:

	Université de M'sila	Président
LAIDOUDI Assia	Université de M'sila	Rapporteur
	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2019/2020



Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements distingués et toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont apporté leur soutien et leur aide pour l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier chaleureusement ma directrice de mémoire madame LAIDOUDI, pour m'avoir encadrée, accompagnée et orientée. Je la remercie aussi pour tous ses efforts, ses précieux conseils et sa grande patience.

Je tiens également à remercier tous mes enseignants, sans exception, qui ont contribué à ma formation durant mes études.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les intervenants et toutes les personnes qui m'ont orienté soit par leurs paroles, leurs conseils ou leurs critiques durant mes recherches.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des membres de jury qui ont bien voulu accepter de lire et évaluer ce travail.

Enfin, je remercie toute ma famille : mes sœurs, mes frères et mes amies, et spécialement mes très chers parents pour leur soutien constant et leurs encouragements.



Dédicaces

Je dédie cet événement marquant de ma vie

A ceux qui attendent patiemment le fruit de leur éducation

A mes chers parents, pour tous leurs sacrifices, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.

A mes chères sœurs : Nadjet, Chahra-zed et Chaima, pour leur appui et leur encouragement.

A mes chers frères : Sami, Ayoub et Hamza, pour leur soutien moral.

A toutes les membres de ma famille : mes oncles, mes tantes, mes cousins, mes voisins.

A mes amies, mes collègues et mes camarades.

A toutes les personnes qui par leur rencontre et leur amour, m'ont ouvert la voie vers le savoir.

J'espère que toutes ces personnes trouveront dans ce mémoire tout l'amour que je leur porte.

Tables des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	7
LA PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	12
CHAPITRE I : L'ORTHOGRAPHE FRANCAISE ET LA COMPETENCE ORTHOGRAPHIQUE, DES ELEMENTS A DEFINIR	13
Introduction	14
1. Origine de l'orthographe française	14
2. Définitions d'orthographe.....	17
2.1. La notion de compétence orthographique	18
2.1.1. Définition de la compétence.....	18
2.1.2. Définition de la compétence orthographique	19
3. Les trois types d'orthographe	20
3.1. l'orthographe lexicale	20
3.2. L'orthographe grammaticale	20
3.3. L'orthographe rapprochée	21
4. L'orthographe française, un plurisystème	21
4.1. Les phonogrammes	22
4.2. Les morphogrammes	23
4.2.1. Les morphogrammes grammaticaux.....	24
4.2.2. Les morphogrammes lexicaux	24
4.3. Les logogrammes	25
5. L'orthographe française, un système complexe	25
6. Traitement de l'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage	27
6.1. Définition de l'erreur	27
6.2. Le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage	28
6.2.1. Le modèle transmissif	29
6.2.2. Le modèle comportementaliste	29
6.2.3. Le modèle constructiviste	29

6.3.La typologie des erreurs selon CATCH.....	30
6.3.1. Erreurs extragraphiques	30
6.3.2. Erreurs graphiques proprement dites	31
6.4.Grille typologique des erreurs d'orthographe selon CATCH.....	31
7. Le développement de la compétence orthographique	32
8. La métacognition en apprentissage de l'orthographe	35
Conclusion	38
CHAPITRE II : LA DICTEE NEGOCIEE, UN NOUVEAU REGARD SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORTHOGRAPHE	39
Introduction	40
1. Aperçu historique sur la dictée	40
2. Définition de la dictée	41
3. Plusieurs formes de dictée à différencier	42
3.1.La dictée traditionnelle.....	42
3.2.La dictée à trous	42
3.3.La dictée préparée.....	43
3.4. L'auto dictée	43
3.5.La dictée surveillée.....	43
3.6.La dictée « à l'aide ».....	43
3.7.La dictée sans erreur.....	44
3.8.La dictée commentée.....	44
3.9.La dictée à choix multiple.....	44
3.10. La dictée du jour	44
4. La dictée, une situation d'apprentissage.....	45
5. La dictée négociée, un dispositif spécifique	47
5.1.Présentation du dispositif	48
5.2.Les intérêts de la dictée négociée.....	49
5.3.Les ateliers de négociation graphique	51
6. La dictée négociée, un dispositif mettant l'oral en médiation de l'écrit.....	53
7. La dictée négociée, un nouveau rôle pour l'enseignant et l'apprenant	55
Conclusion	57

LA DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE	58
CHAPITRE III : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS...	59
Introduction	60
1. Présentation du cadre général de l'expérimentation	60
1.1 Objectif de la recherche	60
1.2 Objet d'étude	60
1.3 Choix de la méthodologie de recherche	61
1.4 Présentation du corpus de recherche et le choix du support	62
1.5 Présentation du lieu d'expérimentation.....	62
1.6 Présentation de l'échantillon	62
1.7 Méthode de travail et outil d'expérimentation	63
1.7.1 Analyse du manuel scolaire du français de 5 ^{ème} année primaire	63
1.7.2 Observation non participante	65
1.7.2.1 Observation non participante d'une séance d'orthographe	66
1.7.2.2 Observation non participante d'une séance de dictée	67
1.8 L'expérimentation	67
2. Analyse et interprétation des résultats attendus	70
2.1 Analyse des résultats attendus de la séquence expérimentale	71
2.1.1 Nombre de mots justes en orthographe.....	71
2.1.2 L'accord dans le groupe nominal.....	72
2.1.3 L'accord dans le groupe verbal	73
2.1.4 Les homophones grammaticaux	74
2.2 Apport et résultats de la séquence expérimentale	75
Conclusion	76
CONCLUSION GENERALE	77
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	81
ANNEXES	85

Introduction générale

En didactique des langues étrangères, l'objectif principal d'enseignement-apprentissage est de développer chez les apprenants des compétences à partir desquelles l'apprenant sera en mesure de comprendre et de s'exprimer soit oralement ou par écrit dans différentes situations de communication. Cette perception a été venue avec l'inscription du système éducatif national dans une approche par compétence, où l'enseignant est appelé à appliquer un programme qui est fondé sur la construction des compétences. Les apprenants, à leur tour, doivent les mobiliser pour résoudre des situations problèmes scolaires ou de la vie quotidienne.

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite de l'apprenant l'appropriation des savoirs en relation avec les quatre compétences globales la compréhension de l'oral et de l'écrit, ainsi que la production de l'oral et de l'écrit. Le développement de ces compétences se fait progressivement en suivant un processus d'enseignement-apprentissages des composantes relatives à chaque compétence globale.

Dans le système éducatif algérien, l'apprentissage de la compétence scripturale revêt une grande importance vu sa complexité, ainsi que l'utilité de cette compétence pour établir l'enjeu principal de tout apprentissage qui est la communication écrite soit dans la vie scolaire ou quotidienne. Le développement de cette compétence chez les apprenants commence dès la première année d'apprentissage du français.

La compétence scripturale, ou plus précisément la production écrite est une tâche complexe qui englobe plusieurs paramètres. Elle nécessite la mobilisation des diverses ressources nécessaires à l'acte d'écrire et des activités motrices. S'exprimer à l'écrit en français langue étrangère est encore une tâche difficile. Les apprenants natifs eux-mêmes de cette langue rencontrent des difficultés à cause de sa complexité.

Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA montrent que l'acquisition d'une compétence scripturale est un processus compliqué. La compétence scripturale exige la mobilisation à la fois des compétences linguistiques et métalinguistiques. Comme l'explique la citation : *« Réaliser un objet qui soit conforme aux caractéristiques de l'écrit (langue et texte) constitue une performance fort complexe »*¹

¹ Jean Pierre CUQ, Isabelle GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, 2003, PUG, p. 182.

Pour acquérir une compétence scripturale, il faut passer par l'apprentissage de ses composantes, telles que : la conjugaison, l'orthographe, le vocabulaire L'orthographe française comme l'une des composantes de la compétence scripturale. Elle signifie la manière d'écrire les mots de la langue en respectant ses règles. L'orthographe française est considérée comme l'un des plus complexes systèmes orthographiques. Comme le souligne CATACH dans cette citation : « *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. Pourquoi ? Parce que notre orthographe est difficile ?...* »²

Dans notre contexte algérien, d'après ce qui est constaté précisément à l'école primaire, les apprenants éprouvent des difficultés non négligeables en orthographe qui affectent négativement la maîtrise de la compétence scripturale. Nous constatons que les productions écrites de la majorité de nos élèves sont présentées pleines d'erreurs orthographiques, malgré l'acquisition et la maîtrise des règles orthographiques. Autrement dit, même si les apprenants ont déjà appris certains savoirs orthographiques, ils ne les réinvestissent pas lors d'une production écrite. Nous avons confirmé ce constat après avoir effectué des recherches théoriques (lecture des ouvrages, mémoires et des thèses qui traitent le même sujet). Ainsi que, après avoir fait une enquête sur terrain.

Ce constat nous a guidé à nous interroger sur la façon, par laquelle nous procédons pour dépasser les problèmes orthographiques chez les apprenants et d'arriver à trouver des solutions susceptibles pour les aider à améliorer leur compétence scripturale en FLE, en s'appuyant sur l'exercice de dictée. La dictée est l'activité scolaire qui est destinée à la remédiation et la vérification de la maîtrise des connaissances orthographiques. Cet exercice consiste à transcrire graphiquement un texte lu, dans le but de mobiliser des connaissances orthographiques. Il existe plusieurs formes de dictée. Chaque forme a son propre objectif et sa manière de mise en œuvre sur terrain.

La dictée négociée est une forme de dictée qui marche avec les nouvelles tendances d'enseignement-apprentissage. Elle se base sur le principe de négociation des savoirs orthographiques au sein des ateliers de négociation graphique entre les apprenants. Nous nous intéressons à ce type de dictée, parce que nous voyons qu'elle est un dispositif qui peut aider les apprenants à améliorer leur compétence orthographique. Elle favorise le

² Nina CATACH, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris, Armand colin, 2016, p.06.

travail collaboratif, l'autocorrection, la réflexion, l'autonomie de l'apprenant et son rôle comme un sujet actif dans son propre processus d'apprentissage...

De cela, notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, nous nous intéressons à la didactique de l'écrit et plus précisément à l'une des composantes de la compétence scripturale qui est la compétence orthographique et l'effet de la dictée négociée sur cette compétence.

D'après de ce qui précède, nous avons traité la problématique suivante :

Comment le dispositif de dictée négociée permettrait-il d'améliorer la compétence orthographique chez les apprenants de FLE, cas des apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- La dictée négociée, avec ses objectifs d'apprentissage, pourrait améliorer la compétence orthographique chez les apprenants par rapport à la dictée traditionnelle qui a un objectif purement évaluatif.
- À travers la négociation graphique, les élèves reconnaîtraient les mots et les règles grammaticales et comment les intégrer.

A travers ce travail de recherche, notre objectif spécifique consiste plus précisément à vérifier l'efficacité de la dictée négociée dans l'amélioration des compétences orthographiques chez les apprenants. L'autre objectif général consiste à aider les élèves à améliorer leur compétence en orthographe pour qu'ils puissent écrire sans commettre des erreurs orthographiques lors de la production écrite, en les aidant à réinvestir leur prérequis.

Pour exécuter notre travail de recherche sur terrain, nous opterons pour la méthode expérimentale, où nous nous appuyons sur la double démarche : analytique et comparative dans le cadre d'une séquence pédagogique de deux séances. La première correspond au pré-test et la deuxième comprend le post test. Nous allons analyser et comparer le nombre d'erreurs orthographiques effectuées entre deux dictées individuelles, celle d'avant et l'une d'après l'application de la dictée négociée, c'est-à-dire les textes écrits sous la dictée au cours de l'étape du pré-test seront comparés à ceux produits dans l'étape du post test.

Afin de réaliser notre étude, nous nous proposons de subdiviser ce travail de recherche en deux parties distinctes :

La première est la partie théorique, elle se composera de deux chapitres : le premier traitera la notion d'orthographe, en évoquant ,tout d'abord, son origine pour comprendre ses difficultés, sa définition et la définition d'une compétence orthographique, les types de l'orthographe, ainsi que l'orthographe comme un système complexe et un plurisystème. Ensuite, nous aborderons la notion d'erreur, son statut dans les différents modèles d'apprentissage et ses types. La fin de ce chapitre sera consacrée à la notion de métacognition et au développement de la compétence orthographique. Dans le deuxième chapitre, nous nous intéresserons à la dictée, où nous évoquerons d'abord son histoire, ses formes. Ensuite, nous présenterons la dictée comme une situation d'apprentissage. Enfin, nous exposerons la dictée négociée, ses intérêts, les ateliers de négociation graphique, ainsi que nous aborderons les caractéristiques de la dictée négociée en relation avec : l'oral, le rôle de l'enseignant et l'apprenant.

La deuxième est la partie pratique. Cette partie sera axée, en premier lieu sur la présentation du cadre général de l'expérimentation, à savoir l'objectif, l'objet et le choix de la méthodologie de recherche. En outre, la présentation du corpus de recherche et le choix du support, la présentation de l'échantillon et le lieu d'expérimentation. Ensuite, nous exposerons l'analyse du manuel scolaire, l'observation non participante d'une séance d'orthographe et d'autre de dictée. A la fin nous présenterons le déroulement de l'expérimentation. En deuxième lieu, ce travail se penchera sur l'analyse des résultats attendus de la séquence expérimentale, en fonction de : nombre de mots justes en orthographe, l'accord dans le groupe nominal et verbal et des homophones grammaticaux. À la fin, nous allons présenter l'apport et les résultats attendus de la séquence expérimentale.

La première partie : cadre théorique

Chapitre I

L'orthographe française et la compétence orthographique, des éléments à définir

Introduction

La communication écrite occupe une place très importante dans la vie scolaire des apprenants. Elle se manifeste presque dans toutes les activités éducatives. Produire par écrit des énoncés en FLE nécessite de l'apprenant la mobilisation de plusieurs compétences comme la compétence orthographique. Cette dernière reflète l'écriture en respectant le système orthographique de la langue.

A travers ce premier chapitre, nous nous intéressons à la compétence orthographique en relation avec le système orthographique français en classe de FLE. Pour mieux cerner notre objet d'étude, nous voyons qu'il sera utile de voir d'abord l'origine de l'orthographe française, sa définition, la signification d'une compétence orthographique, les types d'orthographe, ainsi que le système orthographique français comme un système complexe et un plurisystème. Puis, nous passons à la notion d'erreur et les erreurs orthographiques. A la fin, nous abordons le développement de la compétence orthographique et la notion de métacognition en apprentissage de l'orthographe.

1. Origine de l'orthographe française

Avant d'entamer notre sujet de recherche, nous voyons qu'il est intéressant d'avancer la notion d'origine de l'orthographe française pour décrire son évolution à travers le temps et comprendre les difficultés relatives à cette langue. Mais aussi, nous voulons cerner les fondements de notre objet d'étude pour comprendre ultérieurement les principes relatifs à son origine.

L'orthographe française actuelle que nous connaissons aujourd'hui est le résultat d'une grande évolution qui a passé par plusieurs réformes qui datent depuis des siècles. Elle a évolué par des stades qui ont touché ses fondements graphiques, sous l'influence des circonstances historiques, économiques et techniques. C'est ce qui est affirmé par CATACH dans cette citation :

« En fait, si l'on confronte notre modèle graphique actuel à celui du XVe siècle ou du XVIe siècle, on ne peut que constater ceci : notre orthographe évolue, elle évolue par stades, qui correspondent plus ou moins aux grandes périodes de

notre langue, mais sont également liés à certaines conditions précises et plus profondes, historiques, économiques et techniques.»³

L'orthographe du français a tiré son origine du latin, elle est une sorte d'adoption de l'alphabet de la langue latine, à l'exception de certaines lettres et autres usages qui sont propres à la langue française, comme le montre Nina CATACH dans cette citation « *Si l'on excepte quelques lettres et usages nouveaux, proprement français (le j, le v, les accents et signes auxiliaires, etc.), notre alphabet nous vient du latin, et nous n'avons jamais créé les signes qui nous auraient été absolument nécessaire pour transcrire avec exactitude les sons de notre langue.* »⁴

A son tour, Jean-Pierre CUQ dans son dictionnaire de didactique du français affirme que « *La langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à divers époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin* »⁵. L'orthographe française est le résultat de la rencontre de la langue latine avec d'autres lettres et signes issus à travers le temps pour donner la présente orthographe française.

Au début, le système graphique était plus ou moins phonétique à cause des graphies qui ne sont pas encore stables, comme l'explique la citation « *Aux XIIe-XIIIe siècles, c'est une orthographe pure, mais pauvre, une orthographe qui n'est en gros qu'une « écriture », sorte d'aide-mémoire, plus ou moins instable, à usage individuel ou restreint, dans une civilisation essentiellement orale.* »⁶. Cette écriture était un moyen de transcription utilisé uniquement par les poètes où chacun avait son style, comme il est montré dans cette citation : « *On transcrit à peu près tous les sons et on prononce à peu près toutes les lettres : c'est une orthographe de poètes.* »⁷

À partir du XVIe siècle avec l'apparition de l'imprimerie, à cette période, l'orthographe française a commencé à se stabiliser. Cette citation illustre bien ce que nous

³ Nina CATACH, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe », In: Langue française, n°20, 1973, L'orthographe, P.11, [En ligne] https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5649, consulté le 25/06/2019

⁴ Nina CATACH, *L'orthographe, Que sais-je ?*, France, Presses Universitaires de France, 1978, P.7.

⁵ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, asdifle, 2003, p.184

⁶ Op.cit. Nina CATACH, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe », P.11

⁷ Ibid. P.11.12

venons d'aborder : « si l'on considère l'histoire du français; par exemple ; on constate que l'orthographe, particulièrement à partir de l'invention de l'imprimerie, a eu tendance à se fixer alors que la prononciation était en train d'évoluer rapidement. »⁸. L'apparition des textes imprimés a engendré des modifications au système graphique, comme il est indiqué dans cette citation,

« Les rapports entre la langue parlée et la langue écrite se sont, à partir du XVIe siècle, profondément modifiés en faveur de cette dernière. A 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, »⁹

Le système graphique différent qui a venu avec l'apparition de l'imprimerie, il a cessé de fonctionner à cause des modifications qui font éloigner la langue dans ses fondements et ses principes des autres langues romaines.

La réforme suivante était celle qui est venue avec la création de l'académie française, comme le souligne la citation suivante : « les progrès remarquables enregistrés par la première édition de l'Académie elle-même, et le fait indubitable qu'au début du XVIe siècle, la « nouvelle orthographe » était triomphante dans les deux tiers des livres imprimés, selon les témoignages des grammairiens? »¹⁰. L'académie a joué un grand rôle dans la simplification du système graphique français progressivement, en faisant à chaque édition d'un dictionnaire des modifications permanentes pour le but de simplifier la langue. Dans quelques fois, les modifications ont pris la forme d'ajout ou de suppression de certaines lettres des mots, par exemple : les doubles consonnes, les lettres muettes, le pluriel des mots, des accents circonflexes....Pour bien illustrer ce que nous venons de dire, nous proposons cet exemple :

« Le z final du pluriel des mots en é (les amitez, les bontez, etc., et participes passés, semez, parfumez, etc.), qui servait à indiquer la prononciation de la voyelle précédente, avait entièrement disparu au profit du s, sauf dans

⁸ Siouf GILLES, 100 fichiers pour comprendre la linguistique, Paris, Bréal, 1999, p.141.

⁹ Nina CATACH, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe ». Op.cit. P.11

¹⁰ Ibid.

quelques monosyllabes (nez, chez) et dans les deuxièmes personnes du pluriel des verbes (vous avez, vous chantez). »¹¹

L'ensemble de ces réformes constituent l'orthographe française que nous connaissons aujourd'hui.

2. Définitions d'orthographe

Il nous semble utile de définir qu'est ce qu'une orthographe. Mais aussi, la spécificité du système orthographique français et son implication en classe de FLE, en tentant de comprendre les difficultés qu'engendre son enseignement-apprentissage.

Selon le dictionnaire français intitulé LAROUSSE, le mot orthographe signifie « Une manière d'écrire correctement les mots ». ¹²

Selon une autre définition, l'orthographe est un « ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée. » ¹³

D'après ces deux définitions, l'orthographe est un système composé d'un ensemble de règles qui nous permettent d'écrire correctement les mots d'une langue donnée, ainsi l'orthographe nous permet de juger qu'un mot est juste ou pas dans son écriture.

De sa part, CATACH a défini l'orthographe comme étant :

« 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 système de la langue (morphologie, syntaxe, lexicque). Plus ces rapports secondaires sont complexes, plus le rôle de l'orthographe grandit, car un tissu d'antagonismes se crée entre les relations phonie-graphie et les autres considérations entrant en ligne de compte. L'orthographe est un choix entre ces diverses considérations, plus ou moins réglé par des lois ou des conventions diverses. » ¹⁴

¹¹ Ibid. P16.

¹² LAROUSSE, Dictionnaire de français, France, LAROUSSE, 2008, p.296.

¹³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605>, consulté le 25/12/2019 à 10 :30

¹⁴ Nina CATACH, l'orthographe française, traité théorique et pratique, Paris, Armand colin, 2016, p.16.

D'après cette définition, nous comprenons que l'orthographe est un élément pluridimensionnel formé de l'association entre le système graphique de la langue (qui peut avoir des modifications à travers le temps) et les autres sous-systèmes de la langue comme la morphologie ...L'ensemble de ses systèmes est considéré comme une référence par convention entre les locuteurs pour pouvoir écrire correctement les mots de cette langue. Autrement dit, dans une communication écrite, le scripteur fait appel à l'ensemble de ces sous-systèmes afin d'écrire correctement ses énoncés.

2.1 La notion de « compétence orthographique »

Nous voyons qu'il serait convenable en premier lieu de définir le concept de « compétence », pour mieux saisir la définition de la « compétence orthographique ».

2.1.1 Définition de la compétence

Selon le dictionnaire français LAROUSSE, le terme compétence signifie « *capacité reconnue en telle ou telle matière* »¹⁵.

Dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre CUQ a défini la notion de « compétence », comme étant :

« Ce terme recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle. Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui la rendent capable de produire et reconnaître les phrases correctes [...] En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicatives ou notionnelle- fonctionnelle par exemple.»¹⁶

Donc, nous pouvons définir le terme « compétence » généralement, comme étant la capacité d'un individu de faire une action précise en suivant un processus d'opérations

¹⁵LAROUSSE, Dictionnaire de français. Op.cit. P.82.

¹⁶ Jean-Pierre CUQ, Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde. Op.cit. p. 48.49

permettant de réaliser cette compétence. Partant de notre angle de vision, la compétence peut être définie, comme étant une habileté nécessite de l'apprenant la mobilisation et la mise en pratique de certaines ressources appropriées qu'il possède afin de réaliser ou résoudre d'une façon efficace une situation problème rencontrée dans son milieu scolaire.

2.1.2 Définition de la compétence orthographique

La compétence orthographique a été définie par André ANGOUJARD comme étant « *l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture.* »¹⁷.

De cela, la compétence orthographique est le fait qu'un scripteur qui ait déjà appris le système graphique de la langue (en combinaison avec les autres sous système de cette langue) arrive à écrire correctement ses mots dans une situation de communication écrite, c'est-à-dire sans faire des erreurs orthographiques. Cela est dû à la mise en œuvre de certaines compétences (combinaison entre des compétences déclaratives et des compétences procédurales) stimulées par l'intention d'écrire afin de réaliser son projet d'écriture.

Ce qui est constaté dans la plupart des cas, c'est pourtant qu'un apprenant maîtrise bien les règles orthographiques, il n'arrive pas à les mettre en œuvre dans un simple exercice de dictée ou plutôt dans la production des écrits. De cela, nous pouvons dire que l'apprentissage de l'orthographe n'aboutit pas forcément à avoir une compétence orthographique, mais cela nécessite autres paramètres qui doivent être présents dans une situation d'écriture.

André ANGOUJARD a avancé une notion clé en relation avec la construction d'une compétence orthographique, qui est « la vigilance orthographique », il la définit comme ainsi « *la vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées* »¹⁸.

La vigilance orthographique est le fait que l'apprenant serait conscient tout en écrivant, cette conscience serait le résultat de se douter et se poser des questions à

¹⁷ André ANGOUJARD, *Savoir orthographe*, Paris, HACHETTE ÉDUCATION, 1994, P. 34.

¹⁸ Ibid. P. 35

l'intérieur de lui à propos de ce qui a écrit. Cette vigilance permettra aux apprenants d'être conscients afin d'améliorer leurs écrits car le doute installé va créer chez eux une situation de réflexion raisonnable pour trouver une solution adaptable aux problèmes rencontrés. La vigilance orthographique vient de la compréhension que les fautes orthographiques vont altérer la compréhension de ce qui a été écrit et signifient que le scripteur ne sait pas écrire tout simplement.

3. Les trois types d'orthographe

Il existe trois types d'orthographe. Nous avons jugé utile d'aborder ces trois types afin de distinguer entre ceux-ci car nous en aurons besoin dans la suite de notre étude.

3.1 l'orthographe lexicale

L'orthographe lexicale, nommée aussi « orthographe d'usage », est le résultat de la transcription des phonèmes en graphèmes pour former la structure graphique d'un mot de la langue. Alors, chaque mot a sa propre orthographe, comme ayant une entité unique et c'est celle qui se trouve en dictionnaire, qui doit être mémorisée telle qu'elle est par l'apprenant, comme il est expliqué par Claude Simard dans cette citation : «*Le terme «orthographe d'usage» (on parle aussi d'«orthographe lexicale») demande à être précisé. Nous nous référons en première approximation à la définition traditionnelle du mot, soit l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord* »¹⁹.

3.2 L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale, appelée aussi orthographe d'accord, désigne les éléments variables des mots, c'est-à-dire les changements qui se figurent au niveau des mots variables, ayant des valeurs grammaticales afin d'apporter des significations sémantiques, à l'exemple des marques d'accords : accord en genre et en nombre entre le sujet et le verbe, les noms et les adjectifs, les déterminants, et l'accord du participe passé, comme il est indiqué dans cette citation par Simard : «*tandis que la présence du -e féminin déterminée par l'accord de l'attribut avec le sujet ressortit à l'orthographe*

¹⁹ Claude Simard, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », In : Revue des sciences de l'éducation, n° 21(1), 1995, Québec, Érudit, p.145, [Enligne] <https://doi.org/10.7202/502007ar>, consulté, le 25/07/2019

grammaticale »²⁰. Ce type d'orthographe nécessite de l'apprenant la mise en œuvre de ses connaissances grammaticales dans l'acte d'écrire pour écrire correctement.

3.3 L'orthographe rapprochée

Dans ce type d'orthographe, l'apprenant se met dans une situation, où il est appelé à écrire un mot dont il ne connaît pas l'orthographe. Donc, il l'écrit selon sa propre hypothèse d'écriture, c'est-à-dire, il écrit ce nouveau mot comme il pense qu'il s'écrit. Ce travail sera le résultat de la mise en relation des connaissances qu'il possède sur la langue écrite et la réflexion, en fournissant un effort pour former la structure graphique de ce mot ou phrase. L'orthographe rapprochée permet aux apprenants de s'approprier la langue écrite d'une façon progressive et naturelle.

4. L'orthographe française, un plurisystème

Pour avancer une recherche concernant le système orthographique français, nous devons s'appuyer sur la théorie du « plurisystème », celle développée par la linguiste Nina CATACH. Cette théorie explique le fonctionnement de l'orthographe du français. Pour CATACH, le système graphique est à la fois complexe, mais aussi régulier et structuré.

Le concept « plurisystème » indique qu'il y'a plusieurs systèmes à l'intérieur du système graphique français, à savoir qu'il ya trois systèmes primordiaux : les phonogrammes, les morphogrammes et les logogrammes. Chaque système correspond à un principe d'écriture.

Afin de bien déchiffrer le contenu de ces systèmes, nous voyons qu'il est intéressant d'avancer la définition de quelques notions purement linguistiques, à savoir le phonème, le graphème et le morphème, selon la même auteure.

Le phonème est défini comme « *la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnus par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes* »²¹. Pour Gruaz Claude l'a défini comme ainsi :

« *Le phonème est l'unité de forme minimale de l'oral* »²². Dans la langue française, il existe 36 phonèmes (16 vocaliques, 17 consonantiques et 3 semi-vocaliques).

²⁰ Ibid. p.145.146.

²¹ Nina CATACH, « l'orthographe française, traité théorique et pratique ». Op.cit. P.16

A l'écrit, les phonèmes se transcrivent en graphèmes. CATACH définit le graphème comme étant « *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 accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée* »²³. À partir de cette définition, nous comprenons qu'il existe plusieurs formes de graphèmes, un graphème correspond à une lettre comme [a], ou deux lettres [ph], ou bien trois lettres, à l'exemple de [eau].

En ce qui concerne le concept de morphème (ou monème) est considéré selon cette définition comme : « *la plus petite unité significative de la chaîne orale* »²⁴. Le morphème a la fonction d'apporter un sens grammatical ou lexical à la chaîne parlée.

Reprenons maintenant la théorie, déjà citée auparavant. Elle comprend trois systèmes. La citation suivante montre les rapports entre ces systèmes.

*« Phonogrammes, morphogrammes et logogrammes se complètent et s'opposent, et il est souvent bien difficile de les séparer. [...] Il s'agit plutôt d'un plurisystème ou de plusieurs sous-systèmes, l'un, central, et relativement stable, le second, couvrant d'assez larges zones de la chaîne écrite, le troisième enfin, partiel et marginal. »*²⁵

Chacun de ses trois systèmes a ses propres caractéristiques qui le distinguent de l'autre système en fonctionnant en complémentarité. Ils sont difficilement séparables. Chaque sous-système a sa fonction à l'intérieur du système orthographique français.

Nous voyons qu'il est intéressant de définir l'ensemble de ces sous-systèmes, en illustrant par des exemples pour avoir une vision claire sur les fondements de l'orthographe française.

4.1 Les phonogrammes

²² Gruaz Claude, « Phonèmes, graphèmes, morphèmes », In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°46, 1985. Orthographe(s), p.98, [Enligne]

https://www.persee.fr/doc/prati_03382389_1985_num_46_1_1353, consulté le 27/07/2019

²³ Nina CATACH, « l'orthographe française, traité théorique et pratique ». Op.cit. .P.16

²⁴ Ibid.

²⁵ Nina Catach , « Que faut-il entendre par système graphique du français? »,In: Langue française, n°20, 1973 , L'orthographe, p.31 , [Enligne] https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652, consulté le 16/06/2019.

Le terme phonogramme est défini comme étant : « *les phonogrammes, ou graphèmes chargés de transcrire les sons. Ils constituent le noyau de notre système graphique* »²⁶. Partant de cette définition, le phonogramme est un élément de base de la langue qui sert à transcrire le phonème de l'oral au graphème en écrit (ce graphème soit une lettre, deux lettres ou trois lettres) pour former le système graphique de la langue. Dans son ouvrage « l'orthographe française », CATACH définit la notion de phonogramme comme étant : « *nous proposons d'appeler phonogrammes la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes* »²⁷

Pour que les choses soient claires, nous donnons l'exemple suivant : le mot « bus » comprend trois phonogrammes pour trois lettres. Le nombre de phonèmes est équivalent au nombre de lettres parce que l'ensemble de phonèmes de ce mot sont transcrits par des lettres simples [bys], non composées (b, u et s). Observons maintenant, le mot « manteau » comprend quatre phonogrammes pour sept lettres. Quelques phonèmes de ce mot sont transcrits par des lettres composées [mãto], le phonème [ã] transcrit par le diagramme : an, le phonème [O] transcrit par le trigramme : eau.

4.2 Les morphogrammes

Le concept morphogramme a été défini comme ainsi, « *morphogrammes la partie des signes qui complètent la notation des morphèmes et sont chargés par là d'une valeur sémique plus ou moins autonome* »²⁸

Les morphogrammes sont des éléments qui viennent s'ajouter aux mots pour apporter des informations d'ordre grammatical ou lexical. Ces éléments peuvent ne pas manifester à l'oral, mais le scripteur doit les intégrer dans ses écrits, comme l'explique cette citation :

« la zone des morphogrammes, ces marques silencieuses à l'oral mais qu'il faut cependant noter à l'écrit. Le scripteur doit en effet effectuer des calculs presque sur chaque mot pour poser les marques de l'écrit, et de plus ce calcul

²⁶ Ibid. p.30

²⁷ Nina CATACH, « l'orthographe française, traité théorique et pratique ». Op.cit. P.23

²⁸ Ibid.

nécessite des opérations complexes puisqu'il faut non seulement penser à poser ces marques, mais aussi choisir la seule marque juste. »²⁹

Tout en écrivant, nous sommes en mesure d'intégrer des morphogrammes. Autrement dit, avant d'écrire un mot, le scripteur doit effectuer des calculs à l'intérieur de lui pour le but d'écrire correctement ce mot là. Il existe deux catégories de morphogrammes : les morphogrammes grammaticaux et lexicaux. Nous allons développer ces catégories pour distinguer entre les deux. Puisque, nous aurons besoin des morphogrammes grammaticaux dans la suite de notre travail.

4.2.1 Les morphogrammes grammaticaux

Ils ont la fonction d'indiquer les catégories grammaticales des mots, comme l'indique CATACH : « *les désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marques de genre et de nombre, flexions verbales)* »³⁰. Partant de ces propos, les morphogrammes grammaticaux sont les marques qui viennent à la fin des mots qui font partie des noms, des adjectifs, des verbes et des pronoms. Ces marques indiquent le genre, le nombre et les désinences pour les verbes selon les paramètres syntaxiques.

4.2.2 Les morphogrammes lexicaux

Ils sont représentés comme les « *marques graphiques 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.* »³¹

Alors, les morphogrammes lexicaux, comme leur nom l'indique, ont une fonction lexicale permettant d'établir une relation entre le mot ou plutôt le radical avec ses dérivés. Dans l'exemple suivant : « camp » : la dernière lettre non audible « p » aide à construire les autres mots appartenant à la même famille « camper », « campement »...

Mais, il ne serait pas toujours le cas pour certains mots. Cette citation illustre bien ce que nous venons d'aborder : « *Il convient de signaler qu'à la différence des « morphogrammes grammaticaux », « les morphogrammes lexicaux » n'offrent pas un cadre stable et rigoureux. On écrit par exemple « abri » alors que le verbe est « abriter » ou*

²⁹Cordary Noëlle, « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée », In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°9, 2003. L'orthographe, une construction cognitive et sociale, p. 100, [Enligne]https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_989 , consulté le 29/07/2019.

³⁰ Nina CATACH. « L'orthographe française, traité théorique et pratique ». Op.cit. P. 205

³¹ Ibid.

encore « tabac » malgré « tabagie ». »³². Partant de cette citation, nous comprenons que la présence des morphogrammes lexicaux n'aboutit pas forcément à établir un lien entre le mot et ses dérivés, c'est-à-dire que ces derniers ne présentent pas forcément un cadre stable pour tous les cas.

4.3 Les logogrammes

Dans ce dernier système, le terme logogramme désigne une figure de mot, comme le montre cette définition donnée par la linguiste CATACH:

*« logogrammes, ou figures de mots; ici les graphèmes deviennent à la limite indissociables de l'unité lexicale où ils se trouvent. La seule raison d'être des logogrammes, en synchronie, est de permettre, surtout en lecture rapide, une identification plus immédiate, et de faciliter ainsi la communication écrite, pour certaines langues particulièrement répandues et instables. »*³³

Donc, l'existence d'un logogramme dans un mot, c'est pour permettre de distinguer ce mot graphiquement de ses autres homophones. Autrement dit, un logogramme est un signe ou un graphème ajouté à la structure graphique d'un mot pour le but de le faire distinguer d'autres homophones au niveau de l'écriture afin de permettre aux lecteurs d'identifier le sens des différents homophones. Il existe deux catégories de logogrammes : les logogrammes lexicaux concernent les noms et les adjectifs qualificatifs, par exemple : foie /fois/foi ; vers/ vert/ ver. Les logogrammes grammaticaux concernent les verbes et les mots appartenant aux autres catégories grammaticales, comme l'exemple de : sont/son, et/est.

5. L'orthographe française, un système complexe

La complexité est ce qui caractérise la langue française, elle est classée comme l'un des plus complexes systèmes orthographiques, comme le souligne la suivante citation:

*« Reste donc pratiquement entier le problème de sa pédagogie : l'orthographe du français est une orthographe difficile, et elle le restera. »*³⁴

³²Belkacem Mohammed Amine, Les pratiques orthographiques des étudiants de 4ème année « licence de français » (Université de Batna), mémoire de magistère, sous la direction de DAKHIA ABDELOUAHAB, université de Colonel Hadj Lakhdar - Batna-, 2009, p.26

³³ Nina CATACH, « Que faut-il entendre par système graphique du français? » Op.cit.. p.31

³⁴.Nina CATACH, « l'orthographe, Que sais-je ? » Op.cit. P.96.

Cette complexité est due à plusieurs raisons, la principale raison figure dans le non correspondance entre le nombre des phonèmes et des graphèmes. Il existe plus de phonèmes par rapport aux lettres et plus de graphèmes par rapport aux phonèmes, autrement dit, un phonème peut représenter plusieurs graphèmes. Prenons l'exemple du phonème / é/ qui peut correspondre aux graphèmes suivants : /é/, /er/, /ai/, /ez/, /et/. Ainsi, un graphème peut représenter plusieurs phonèmes, par exemple le graphème / g / qui représente à la fois les phonèmes / g/ et /J/comme dans le mot « garage ». C'est ce qu'affirme la linguiste CATACH :

« Certaines lettres se prononcent, d'autres pas. Parmi celles qui se prononcent, certaines forment groupe, ce sont les digrammes (de deux lettres) ou trigrammes (de trois lettres). D'autres sont accentuées ou pourvues d'un signe auxiliaire. Le premier problème qui se pose est de savoir quels sont ces graphèmes et combien nous en avons, et il n'est pas si facile de répondre à ces deux questions. Peu de lettres en français sont en effet biunivoques, c'est-à-dire répondent au principe posé comme idéal pour l'écriture par la Grammaire de Port-Royal : un son, une lettre, une lettre, un son. »³⁵

Généralement, dans le système orthographique du français, un phonème pourrait être représenté par plusieurs graphèmes. Ces derniers à leur tour peuvent être représentés par plusieurs lettres, prenant l'exemple du phonème /O/ qui peut être représenté par une seule lettre comme : /o/, par exemple dans le mot « rose », où il peut être représenté par deux lettres « le digramme » :/au/, par exemple « autruche », ou bien trois lettres « le trigramme » :/eau/, comme dans le mot « drapeau ».

De la part de Jean Pierre SAUTOT voit que la complexité de l'orthographe française est relative à plusieurs éléments, comme il montre dans cette citation :

« la complexité du code orthographique française se résume en quelques chiffres ...la langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et d'autres lettres

³⁵ Nina CATACH, « Que faut-il entendre par système graphique du français? » Op.cit. p. 32

muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes ! »³⁶

Partant de cette citation, nous constatons que la langue française ayant 26 lettres pour écrire 33 phonèmes, c'est-à-dire il n'y a pas une correspondance unique entre les sons et les structures graphiques produites. Ajoutons à cela l'existence des doubles lettres et des lettres muettes dans la structure graphique de certains mots. Ce qui rend l'apprentissage de cette langue plus au moins difficile pour les apprenants, et ce qui affecterait négativement la maîtrise de la langue écrite. De cela, nous comprenons que pour pouvoir écrire correctement un mot, il faut, à la fois, l'avoir vu avant et l'enregistrer dans la mémoire visuelle, après avoir connaître les mécaniques phonographiques.

Sans oublier l'existence des autres difficultés relatives à la langue française. En effet, elle comporte beaucoup d'accords, de lettres muettes, de liaisons, d'homophones soit lexicaux ou grammaticaux, des pluriels qui ne s'entendent pas à l'oral...

En fait, les causes majeures de la complexité de l'orthographe du français sont avant tout issues de sa grammaire. Cette grammaire qui n'est pas ressentie dans l'aspect oral de la langue (des lettres écrites, mais elles ne sont pas perçues oralement, afin de représenter une règle grammaticale).

6. Traitement de l'erreur dans le processus d'enseignement-apprentissage

Généralement, dans la didactique des langues, le concept d'erreur est considéré comme une notion clé par laquelle passe tout apprentissage. Les nouvelles tendances didactiques tentent à rendre l'erreur comme un élément de réflexion dans l'appropriation des apprentissages, ainsi qu'un point d'appui pour construire les nouvelles connaissances correctes.

De cela, nous allons définir en premier lieu le concept d'erreur, puis, nous développons des autres notions en relation avec « l'erreur » dans le processus d'enseignement-apprentissage.

6.1 Définition d'erreur

³⁶Jean Pierre SAUTOT, « le rapport à l'orthographe, qu'est ce que c'est ? », In : lire au lycée professionnel, n° 56, 2008, P. 26, [Enligne], www.educ-revues.fr, consulté le 30/12/2019

Jean-Pierre CUQ a défini l'erreur comme l'existence d'un écart par rapport à ce qui est déterminé dans la norme. Comme le montre la définition suivante : « *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé* »³⁷

Selon le dictionnaire LAROUSSE, le terme « erreur » est défini comme ainsi, « *action de se tromper ; faute commise en se trompant* »³⁸

D'après ces définitions, l'erreur désigne le fait qu'un apprenant fait une ou des actions qui ne conviennent pas à la norme. Autrement dit, l'erreur est le fait d'observer la présence d'un écart entre ce qui existe réellement et ce qui est prédéterminé dans la norme.

6.2 Le statut de l'erreur dans les différents modèles d'apprentissage

Le statut de l'erreur a été évolué selon les différents modèles d'apprentissage. Pour se situer dans notre étude, il nous semble utile d'aborder ses différents statuts de l'erreur, parce que nous allons analyser plus tard des erreurs orthographiques chez les apprenants.

Avec l'évolution des notions didactiques. L'erreur a porté des autres considérations, comme l'indique cette citation :

*« La façon de considérer l'erreur en pédagogie a évolué. On est globalement passé d'une conception de l'erreur tenue pour une faute et donnant lieu à sanction, à une conception nouvelle : l'erreur est un témoin qui permet de repérer les difficultés auxquelles se heurte le processus d'apprentissage ; c'est autour de sa transformation que se situe l'essentiel du travail didactique. »*³⁹

La perception de l'erreur a complètement changé. Elle a connu une évolution considérable dans son statut comme un élément de la situation pédagogique. Dans les conceptions didactiques traditionnelles, l'erreur est perçue comme un résultat d'échec qui nécessite une punition, elle est tout à fait inacceptable. En revanche, les conceptions nouvelles tolèrent l'erreur, elle est considérée comme un indice qui reflète l'écart par rapport à la compétence réelle pour remédier les apprentissages ultérieurement. Dans

³⁷Jean-Pierre CUQ, Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde. Op.cit. p.86

³⁸ LAROUSSE, Dictionnaire de français. Op.cit. p.154.

³⁹Jean-Pierre Astolfi et al, Mots-clés de la didactique des sciences.cité par Reuter Yves, « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. », In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°31, 2005, p.212. [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2670_consulté le 05/08/2019.

plusieurs activités pédagogiques, l'erreur constitue un élément de réflexion qui fait appel à l'autonomie de l'apprenant pour faire la correction et /ou l'autocorrection.

De cela, nous présentons le statut de l'erreur dans les modèles d'apprentissages d'après les recherches que nous avons effectuées et les travaux de Jean-Pierre ASTOLFI.

6.2.1 Le modèle transmissif

Le principe de ce modèle vise que l'enseignant transmet le savoir directement à l'élève. Ce dernier est un élément passif qui reçoit seulement dans une communication d'un seul sens, comme ayant « la tête vide » et l'enseignant vient de la remplir sans discuter avec lui le savoir transmis. L'erreur est considérée comme une faute avec son sens péjoratif qu'il doit éviter pour réussir son apprentissage. Dans ce modèle, le seul responsable de la faute est l'élève qui n'a pas bien concentré ou bien écouté. Dans le cas de la faute, elle doit être sanctionnée. De la part de l'enseignant, la faute qui lui est attribuée est due juste à une mauvaise explication.

6.2.2 Le modèle comportementaliste

Les principes de ce modèle sont puisés de la psychologie béhavioriste en s'inspirant de ses fondements, où le processus d'apprentissage se fait à travers un ensemble d'étapes structurées qui se suivent sous la forme de « stimulus- réponse ». Ces étapes sont pratiquées dans le but d'automatiser les apprentissages. Concernant l'erreur est perçue comme un « bogue », c'est-à-dire un défaut de planification que l'enseignant doit la réenvisager. La citation suivante illustre bien ce que nous venons d'aborder : « *Dans un modèle d'apprentissage transmissif ou béhavioriste, l'erreur est considérée comme un "raté" qu'on sanctionne et/ou qu'on cherche à prévenir par une certaine planification des tâches.* »⁴⁰

6.2.3 Le modèle constructiviste

Le statut de l'erreur est complètement changé avec l'arrivée de ce modèle d'apprentissage. Elle devient un outil d'apprentissage dont nous profitons pour créer des situations d'apprentissage en impliquant l'apprenant qui a lui-même un statut actif par

⁴⁰ Evelyne Blain-Joguet, « AU CŒUR DE L'ERREUR », in : Actualités en analyse transactionnelle, N° 141, 2012, p.71, [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analysetransactionnelle-2012-1-page-71.htm>, consulté le 17/07/2020

rapport aux autres conceptions traditionnelles. L'apprenant devrait travailler sur ses propres erreurs par le biais de la correction/autocorrection et autres procédés pour construire les connaissances. Alors, l'erreur est devenue un élément suscitant les apprentissages dans le sens positif, où l'erreur ne contribue pas à une sanction, autrement dit, l'erreur est un indicateur observable pour s'approprier le contenu enseigné. Comme il est expliqué dans cette citation : « *En passant à un modèle constructiviste, l'erreur est envisagée comme un élément inhérent au processus d'apprentissage. Elle représente un obstacle à franchir pour comprendre mieux et/ou autrement.* »⁴¹

6.3 La typologie des erreurs selon CATACH

Arrivons aux erreurs de type orthographique. C'est l'ensemble de ces erreurs qui nous intéresse dans notre travail de recherche. La linguiste CATACH a réalisé une grille pour classer les types des erreurs orthographiques.

Cette grille typologique des erreurs d'orthographe rassemble les différentes sortes d'erreurs relevant de la langue. Elle a comme objectif de permettre, tant à l'enseignant qu'à l'apprenant, de reconnaître ces erreurs. Mais aussi, elle permet d'une part à l'enseignant à envisager des situations pédagogiques adaptables. D'autre part l'apprenant serait en mesure de découvrir ses propres erreurs. Cette citation montre bien le but de cette grille : « *le but de cette grille n'est pas d'additionner les erreurs de chaque élève ou de chaque classe pour attribuer une note, mais (pour l'enfant comme pour le maître) de détecter les lacunes, de mesurer le progrès, et pour le maître de mieux adapter son cours aux besoins des élèves concernés.* »⁴²

Ces erreurs orthographiques sont divisées en deux formes : celles qui relèvent de l'oral (erreurs extragraphiques) et celles qui relèvent de l'écrit (erreurs graphiques proprement dites).

6.3.1 Erreurs extragraphiques

Ces erreurs sont des erreurs phonétiques. Elles viennent d'une mauvaise prononciation, production orale ou autres facteurs. Pour assurer la régulation de ce type d'erreurs, il faut soigner l'oral pour garantir la reconnaissance des différents phonèmes.

⁴¹ Ibid.

⁴² Nina CATACH, l'orthographe française, traité théorique et pratique. Op.cit. p.281.

6.3.2 Erreurs graphiques proprement dites

Si nous assurons que l'origine de l'erreur n'est pas l'oral. Alors, il s'agit d'une erreur graphique. Ce type d'erreurs rejoint plusieurs catégories d'erreurs venant des différents niveaux du système graphique.

6.4 Grille typologique des erreurs d'orthographe selon CATACH

La grille suivante est tirée de l'ouvrage de références « l'orthographe française ». Elle contient les deux types des erreurs orthographiques avec les différentes catégories d'erreurs illustrées par des exemples.

Grille typologique des erreurs d'orthographe⁴³.

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extragraphiques		
0. Erreurs à dominante Calligraphique	ajout ou absence de jambages,*mid/ (nid) etc.	
0 bis.Reconnaissance et coupure des mots.	Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le *lévier (l'évier)
1. ERREURS A DOMINANTE EXTRAGRAPHONIQUE (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	* Maintenant (maintenant) * Suchoter (ch/s) * Moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		

⁴³ Ibid. P.282-283.

<p>2. ERREURS A DOMINANTE PHONOGRAMMIQUE (règles fondamentales de Transcription et de position) - enrichir la grille en se fondant 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>* binètte (binette)</p> <p>* pingoin (pingouin)</p> <p>* guorille (gorille)</p>
<p>3. ERREURS A DOMINANTE MORPHOGRAMMIQUE Enrichir la grille en se fondant sur les principaux morphogrammes et les principales catégories d'accords</p> <p>1. Morphogrammes grammaticaux</p>	<p>- Confusion de nature, de 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>

7. Le développement de la compétence orthographique

Il existe plusieurs pratiques pédagogiques qui servent à construire la compétence orthographique chez les apprenants. Les recherches didactiques prouvent l'efficacité de quelques procédés sur terrain. Ces derniers sont susceptibles à aider les apprenants dans le développement de leur compétence orthographique, surtout en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, tels que :

- L'apprentissage explicite de l'orthographe : les didacticiens privilégient un apprentissage explicite de l'orthographe par rapport à un apprentissage implicite. Cette citation le souligne clairement :

« Du point de vue des didacticiens, en revanche, la maîtrise de l'orthographe d'une langue comme le français, en raison de sa composante morphographique, suppose l'intériorisation de raisonnements grammaticaux et exige de ce fait que des apprentissages explicites soient assurés (Haas, 2002 ; Cogis, 2005, 2008 ; Nadeau et Fisher, 2009, 2011 ; Brissaud et Cogis, 2011). »⁴⁴

Pour assurer une maîtrise de l'orthographe d'une langue, il faut qu'il y'a une explicitation au niveau de l'apprentissage des savoirs orthographiques. Les apprenants doivent comprendre le fonctionnement des normes orthographiques raisonnablement, ce qui assure le bon réinvestissement.

L'apprentissage explicite de l'orthographe est un processus coûteux. Il exige une réflexion pour réussir les objectifs de cette situation pédagogique. Il doit contribuer à changer la posture de l'apprenant vers le savoir transmis. Comme le souligne la citation suivante :

« Les apprentissages explicites, au contraire, sont intentionnels, conscients, verbalisables et reposent sur un processus long et cognitivement coûteux, surtout au début. Ils s'élaborent dans des situations de résolution de problème, ce qui implique que l'erreur y est traitée (Gasparini, 2004 ; Gombert, 2006). Dans ce cas, l'apprenant a conscience de savoir, de sorte que, selon Gasparini (2004), son niveau de performance est généralement corrélé positivement au degré de certitude qu'il a relativement à sa réponse. Le sujet sait ce qu'il connaît bien (ou ce dont il est moins sûr) et arrive ainsi à prédire adéquatement sa performance. »⁴⁵

L'apprentissage explicite exige l'établissement des situations problèmes permettant à l'apprenant de s'approprier des savoirs orthographiques intentionnellement. Cette forme d'apprentissage lui permet de verbaliser ses connaissances. Autrement dit, il sera conscient de ce qu'il a déjà s'approprié. La performance de l'apprenant se présente selon le degré relatif à son certitude de ce qu'il a acquis.

⁴⁴ Fisher Carole; Nadeau Marie, « Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. », In: La Lettre de l'AIRDF, n°56, 2014, Québec, p.07, [En ligne]

https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2014_num_56_1_2010, consulté le 22/04/2020

⁴⁵ Ibid.

- Le doute orthographique et la réflexion en orthographe : le doute orthographique est une attitude qui vient de la vigilance de l'apprenant. Il permet de lui pousser à vérifier, chercher, questionner pour corriger ce qu'il a pensé fausse. Le doute orthographique est un levier d'apprentissage puissant qui serve à la maîtrise de l'orthographe. Un apprenant qui doute est celui qui réussit son apprentissage, comme le souligne la citation suivante :

« L'enfant qui apprend est celui qui doute. Il recherche alors les moyens de vérifier et de corriger le code de son expression, afin d'être mieux compris. Il appartient alors à l'enseignant de favoriser cette pratique du doute et de la recherche de moyens, plutôt que d'apporter une aide ou une solution trop rapides, voire de valider ou non une graphie sans autre forme de procès. »⁴⁶

Pour développer ce doute orthographique chez les apprenants, l'enseignant doit inciter à l'importance de s'interroger sur leur façon d'écrire les mots et à contrôler les énoncés qu'ils produisent tout le temps. Mais aussi, il les incite à chercher des moyens qui les aident comme aller chercher dans un dictionnaire, plutôt que donner la réponse directement.

Cet élément exige que l'apprenant ait une réflexion par rapport à la langue écrite. Le développement des capacités réflexives sur la langue écrite permet de construire chez l'apprenant un contrôle orthographique. Ce dernier sera susceptible d'être exercé, au fur et à mesure, de façon autonome par l'apprenant. La citation suivante montre l'avantage d'une réflexion menée sur la langue écrite :

« Divers auteurs abondent en ce sens et mentionnent qu'un enseignement réflexif, centré sur la nature linguistique des mots, est préférable à un enseignement centré sur la mémoire visuelle (Brissaud&Cogis, 2011 ; Valdois, Passarotto, Coindre&Stauffert, 2000). Il apparaît de plus qu'un enseignement systématique et contrôlé de l'orthographe (prise en compte des caractéristiques des mots proposés) contribue à l'amélioration des performances des élèves (Berninger, Vaughan, Abbott, Brooks, Abbott, Rogan, Reed & Graham, 1998 ; Graham, Harris &Chorzemoa, 2002). »⁴⁷

⁴⁶<http://crdp.ac-reims.fr/Ressources/lib/Titres-reseau.htm?produits/pdt103.htm>, consulté le 22/04/2020 à 17 :47.

⁴⁷Op.cit, P.13

L'enseignement réflexif est privilégié par rapport à un autre enseignement de l'orthographe. La réflexion sur la langue par les apprenants sera dans sa dimension linguistique qui repose sur la nature linguistique des mots, où l'apprenant arrive à mettre un lien réflexif entre ses connaissances déjà acquise en matière d'orthographe et leur mise en œuvre dans un produit écrit. De cette façon, il sera en mesure de comprendre le fonctionnement de la langue globalement.

La correction collective et l'autocorrection : La correction des écrits n'a pas d'utilité si elle ne sert pas à l'apprentissage. Elle doit amener à l'amélioration des écrits et doter les apprenants par des procédures de comment écrire sans faire des erreurs de type orthographique. Elle peut être une correction individuelle, où l'apprenant corrige son écrit à l'aide de certains outils (des fichiers, affichages...). Mais aussi, elle peut être une correction collective qui se fait sous la guidance de l'enseignant. La citation suivante confirme ce que nous venons d'aborder,

« Que sa graphie soit juste ou erronée, l'enfant doit être mis en situation de se poser lui-même la question de la validité. Il peut alors soumettre son écrit à l'épreuve de la lecture d'autrui, ou rechercher d'abord une confirmation parmi les ressources didactiques dont dispose la classe. Il sera conduit, dans les deux cas, à se corriger et à utiliser ces ressources pour parfaire de lui-même sa production. L'enseignant se borne alors à guider la recherche en orientant les enfants vers les outils collectifs ou individuels, et à proposer, après coup, une analyse corrective des productions »⁴⁸

La correction collective des productions des apprenants aide à améliorer les compétences orthographiques des apprenants. Elle permet d'explicitier l'acte d'écrire, c'est-à-dire comment faire pour écrire sans commettre des erreurs orthographiques, où l'enseignant invite les apprenants à réfléchir sur quelques erreurs et leur correction. Lors de la correction collective, l'enseignant sera en mesure d'explicitier et négocier en détail ce que les apprenants devront ultérieurement savoir faire seuls implicitement dans leur tête.

8. La métacognition en apprentissage de l'orthographe

⁴⁸ Op.cit.

Beaucoup d'étude se sont intéressées à la notion de « métacognition » et à son rôle d'assurer la réussite dans l'acquisition des connaissances et la construction des compétences. La métacognition est un concept venant de la psychologie cognitive qui signifie généralement le fait qu'un individu établissant une cognition sur sa propre cognition.

Dans une tentative de distinguer entre « la cognition » et « la métacognition », Flavell a défini la métacognition comme ainsi : « *On l'appelle métacognition parce que son sens profond est la cognition sur la cognition* »⁴⁹. Une autre définition précise que « *La métacognition recouvre un corps de connaissances et de modes de compréhension qui portent sur la cognition elle-même. La métacognition est cette activité mentale pour laquelle les autres états ou processus mentaux deviennent des objets de réflexion* »⁵⁰.

D'après ces définitions, la métacognition est une forme de cognition permettant de contrôler le travail de la cognition par la mise en œuvre d'un certain nombre de connaissances et des moyens pour surveiller le fonctionnement de cette cognition et cela par la création d'un lien entre la métacognition et la cognition. Ce lien a le caractère de distanciation, de réflexion et de conscience de soi.

L'implication de ces notions dans le champ éducatif nécessite de l'apprenant d'avoir un esprit métacognitif pour pouvoir contrôler ses propres apprentissages et les réguler pour atteindre la réussite. Être métacognitif dans son apprentissage est une caractéristique d'un apprenant réussissant par rapport à celui qui est en échec, c'est ce qui explique cette citation en faisant une comparaison entre les élèves qui réussissent (ER) et ceux qui échouent (EE) :

« Les EE ne sont pas métacognitifs (ce que confirment des sociologues comme Rochex, et Lahire déjà cités) : ils ne savent pas ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas, autrement dit, ils ne

⁴⁹J.H.Flavell, Développement métacognitif. Psychologie développementale, problèmes et réalités, cité par Anne-Marie Doly, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, p.2. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>, consulté le 05/08/2019

⁵⁰S.R. Yussen (1985). The rôle of metacognition in contemporary theories of cognitive development. Métacognition, cité par Anne-Marie Doly, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, p.2. [En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>, consulté le 05/08/2019

*disposent pas de métaconnaissances utiles ; ils n'utilisent pas de stratégie de contrôle : se jettent dans la tâche (ou sont inactifs), gèrent au hasard sans prise de conscience, s'appuient sur des indices de surface et encodent mal la tâche, les données, le but - souvent perdu de vue- ; ils ne comprennent donc pas ce qu'ils font ; ils abandonnent devant l'échec et sont dépendants de l'aide extérieure mais sans pouvoir l'aider à les aider ; ils ne mémorisent pas ce qu'ils font même quand ils réussissent et ne transfèrent pas. Les ER à l'inverse, sont « métacognitifs », « autorégulés » « transféreurs » « experts en apprentissage » (Bouffard-Bouchard, *ibid.*) ; ils ont des stratégies devant l'échec et sont persévérants.»⁵¹*

Les recherches scientifiques dans le domaine de la didactique montrent que les apprenants qui sont en échec, ils n'ont pas un esprit métacognitif. Ils se jettent dans les tâches d'apprentissage sans établir un lien entre leurs connaissances antérieures et la tâche proposée. Ils restent inactifs devant les situations d'apprentissage proposées sans comprendre ce qu'ils font. Puisque, ils ne distinguent pas entre ce qu'ils connaissent et ce qu'ils ne connaissent pas. Par contre, les apprenants qui montrent leur réussite dans leur processus d'apprentissage. Ils arrivent à mettre un lien cognitif pour accueillir les nouvelles connaissances d'une manière raisonnable. Alors, il faut proposer des stratégies didactiques pour consolider ces mécanismes métacognitifs. Surtout, pour les apprenants qui montrent un échec dans leur apprentissage.

En effet, pour acquérir une métacognition en orthographe, il faut proposer des activités qui suscitent la réflexion et la conscience de l'apprenant sur son propre processus cognitif dans l'appropriation des savoirs orthographiques proposés, cela c'est comme une solution pour améliorer ou bien de remédier la compétence orthographique chez les apprenants. La citation suivante illustre ce que nous venons d'aborder :

« Nous menons (1) depuis plusieurs années une réflexion sur un enseignement de l'orthographe qui passe par le développement chez l'élève de capacités réflexives sur la langue écrite : comparaisons entre systèmes d'écriture, prise de conscience du plurisystème graphique du français, mise en place d'activités

⁵¹ Anne-Marie Doly, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, p.5.6.[En ligne]<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076> , consulté le 05/08/2019

au cours desquelles les élèves prennent en charge les raisonnements orthographiques et négocient leurs solutions avec des pairs. »⁵²

Vu la complexité du système orthographique français, les recherches didactiques tentent d'établir un raisonnement dans l'apprentissage de l'orthographe en proposant des stratégies et des activités pour mettre en place le principe évoqué par la proposition des activités réflexives à propos des erreurs orthographiques commises par les apprenants dans les productions écrites ou durant les séances de la dictée. Ainsi que la formation des ateliers de négociation graphique qui se fait entre paire d'apprenants par le guidage de l'enseignant.

La dictée négociée est une activité de dictée qui illustre bien ce que nous avons en tain d'aborder. Elle suscite la réflexion et le raisonnement des apprenants, à partir de la négociation explicite des erreurs orthographiques commises dans le contenu de leurs copies dans ce que l'on appelle des ateliers de négociation graphiques.

Conclusion

D'après ce qui précède à travers ce premier chapitre, nous retenons que le système orthographique français est un système complexe et difficile. Il nécessite un processus d'enseignement-apprentissage progressif, durable et bien réfléchi. Cette complexité est ce qui affecte négativement la maîtrise d'une compétence orthographique. En effet, les apprenants ne peuvent pas produire des énoncés sans commettre des erreurs orthographiques. Ce qui affecte, à son tour, la maîtrise d'une compétence scripturale. Cette dernière est l'un des objectifs principaux de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans notre deuxième chapitre, nous proposons le dispositif de dictée négociée comme une solution pour remédier et diminuer les erreurs orthographiques chez les apprenants, en visant beaucoup plus les erreurs relatives à l'orthographe grammaticale.

⁵² Ghislaine Haas, Danielle Lorrot, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°14, 1996, P.161, [En ligne]https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2200, consulté le 04/08/2019.

Chapitre II :

La dictée négociée, un nouveau regard sur l'apprentissage de l'orthographe

Introduction

Dans notre système éducatif, la dictée est la matière scolaire qui suit la séance d'orthographe. Elle a toujours une relation avec l'apprentissage de l'orthographe. Elle a pour objectif de vérifier la maîtrise des savoirs orthographiques déjà étudiés en classe. En plus, cette activité donne une occasion aux apprenants pour le réinvestissement de leur prérequis. Elle vise généralement la maîtrise d'une compétence orthographique chez les apprenants. Il existe plusieurs formes de dictée pratiquées sur terrain comme la dictée traditionnelle. Cette forme de dictée a comme un objectif pédagogique l'évaluation des connaissances orthographiques.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéressons au type de dictée nommé la dictée négociée qui est un peu différent par rapport aux autres types. Il a des autres objectifs que l'évaluation et des autres liens avec l'apprentissage de l'orthographe. Nous allons tout d'abord évoquer un bref aperçu sur la dictée. Puis, nous présenterons quelques définitions de la dictée et ses formes de mise en œuvre en classe. Ensuite, nous aborderons la dictée comme une situation d'apprentissage. A la fin, nous nous intéresserons à notre objet d'étude qui est la dictée négociée, en essayant de le définir en montrant ses intérêts, sa mise en œuvre et des autres paramètres qui le concernent, telles que la valeur de l'oral et le nouveau rôle tant à l'enseignant qu'à l'apprenant en exécutant le dispositif de la dictée négociée.

1. Aperçu historique sur la dictée

Il nous semble utile d'évoquer un bref aperçu sur la dictée pour connaître les premiers liens entre la dictée et l'orthographe.

Une fois que l'orthographe française a connu une stabilité dans ses fondements, en devenant une discipline à enseigner à l'école. La dictée commence à se généraliser en France durant les années 1850.

Au début, l'orthographe est enseignée à l'école en s'appuyant sur l'exercice de la cacographie. La cacographie comme un exercice destiné à l'appropriation de l'orthographe, elle signifie : « *ce terme désigne sur le mode plaisant un écrit fautif non seulement du point de vue de la graphie (orthographe) mais aussi de la syntaxe, du*

*vocabulaire et du style. [...] La cacographie désigne encore une méthode d'orthographe qui propose la correction des fautes volontairement introduites dans un texte de dictée. »*⁵³

La cacographie est une écriture apparue en France en 1803. Elle est présentée comme un exercice sous forme d'un texte plein des fautes orthographiques destiné aux élèves qui doivent le corriger. Mais les pédagogues ont montré la part négative de cette activité en lui reprochant d'habituer les élèves à mémoriser des formes fautives, la raison pour laquelle la cacographie est disparue et a été remplacée par la dictée.

L'exercice de la dictée est devenu au fur et à mesure ancré dans le système scolaire français, comme étant l'unique moyen permettant l'apprentissage de l'orthographe. Puis après, ayant la place à part entière d'une épreuve dans les examens et les concours. Ainsi, à cette époque, la dictée dépasse le cadre de l'école en devenant un passe-temps pour les adultes, à l'exemple de la dictée de Mérimée.

2. Définition de la dictée

Le concept de la dictée a été défini dans le dictionnaire français Larousse, comme étant un « *exercice scolaire pour apprendre l'orthographe.* »⁵⁴

La dictée est définie aussi comme : « *Exercice scolaire où l'enseignant lit un texte à une classe et corrige les copies, afin d'améliorer l'orthographe* »⁵⁵

D'après Jean-Pierre SAUTOT, il voit que la notion de dictée comme une activité pédagogique qui englobe l'étude de l'orthographe et aussi l'écriture. Comme le souligne dans cette définition :

*« La dictée fait partie de la tradition scolaire française, si ce n'est francophone. C'est une activité d'enseignement et d'apprentissage qui dépasse le seul cadre de l'orthographe. En effet, bien avant d'être une situation liée à l'étude de la langue, et plus étroitement à celle de l'écriture, la dictée a été un mode de transmissions de l'information et des connaissances »*⁵⁶

⁵³ Michel POUGEOISE, dictionnaire didactique de la langue française, Paris, 1996, ARMAND COLIN, p.83

⁵⁴ Dictionnaire de français Larousse. Op.cit. p.123

⁵⁵ <https://mobile-dictionary.reverso.net/francais-definition/dict%c3%a9e>, consulté le 24/12/2019 à 15 :10

⁵⁶ Jean-Pierre SAUTOT, « La dictée, un exercice ? », In: La Lettre de l'AIRDF, n°57, 2015, p. 25 .26. [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2034, consulté le 05/08/2019.

Nous pouvons définir la dictée comme un exercice scolaire qui a pour objectif l'apprentissage de l'orthographe. Dans lequel les élèves doivent écrire un texte que l'enseignant lit à haute voix, en vue de réfléchir sur les formes écrites dictées. Cet exercice amène l'élève à transcrire graphiquement le texte lu, en mobilisant certaines connaissances et compétences du système de la langue déjà acquises à savoir les connaissances relatives à l'orthographe et l'écriture. Il existe plusieurs types de dictée qui se différencient selon ses objectifs pédagogiques, ses stratégies de mise en œuvre et modalités de faire travailler les élèves.

3. Plusieurs formes de dictée à différencier

La dictée est une activité scolaire pratiquée depuis longtemps, dont le but est l'apprentissage de l'orthographe, surtout en tant que une orthographe d'une langue étrangère. Sa mise en œuvre a connu plusieurs formes selon le type de dictée utilisé. Chaque type de dictée a ses propres caractéristiques. Alors, il sera utile de connaître ces types pour diversifier leur utilisation selon le besoin.

3.1 La dictée traditionnelle

Cette forme de dictée est la plus ancienne. Elle a comme fonction l'évaluation des compétences orthographiques déjà apprises. Le texte dicté ne doit contenir que des mots connus. Ce type de dictée peut intervenir en évaluation sommative. Sa mise en œuvre exige la dictée d'un texte par l'enseignant que les élèves transcrivent sur leurs cahiers. Afin de vérifier qu'ils ont écrit tous les mots, ils relisent le texte silencieusement en même temps que l'enseignant.

3.2 La dictée à trous

Ce type de dictée a pour objectif la vérification de la maîtrise des difficultés déjà traitées, à l'exemple d'une conjugaison incorrecte. Comme il est montré dans cette définition « *permet de cibler l'évaluation sur les problèmes traités, en excluant tout autre parasitage.* »⁵⁷. Sa mise en œuvre nécessite de l'enseignant la proposition d'un texte à trou en fonction du besoin de ses élèves qui doivent le compléter, par exemple, pour vérifier la compréhension des élèves en conjugaison, l'enseignant peut proposer un texte dont les verbes sont au mode infinitif.

⁵⁷ <https://www.reseau-canope.fr>, consulté le 18/07/2020 à 17 :17

3.3 La dictée préparée

Cette dictée repose sur le procédé d'observation. L'enseignant engage les apprenants à observer un texte écrit au tableau. Ce texte est conçu pour travailler et repérer des notions orthographiques précises, comme l'explique cette citation « *traitement collectif des problèmes majeurs posés par le texte, juste avant l'activité ou en différé puis dictée habituelle. Plusieurs « préparations » possibles sur plusieurs problèmes, un seul, schématisation des phrases, repérage des chaînes d'accord* »⁵⁸. La manière de travailler cette dictée se résume dans l'écriture du texte à dicter sur le tableau et l'invitation des apprenants à l'observer. L'enseignant explique quelques mots difficiles, il attire aussi l'attention des élèves sur des notions précises afin d'éviter les erreurs orthographiques lors de la dictée. Après, il efface le texte en le dictant selon la manière traditionnelle.

3.4 L'auto dictée

Comme son nom l'indique, dans ce type de dictée, le texte à dicter est déjà travaillé en classe avec l'enseignant. Puis, il est appris à la maison par les élèves. En classe, il est restitué individuellement. Cette dictée a comme but le développement des capacités de mémorisation chez les élèves. Cette définition montre bien la forme de cette dictée : « *texte préparé en classe, collectivement avec le maître, appris individuellement à la maison et restitué sous forme individuelle.* »⁵⁹

3.5 La dictée surveillée

Le but de cette dictée est d'encourager le travail en groupe, où l'apprenant doit aider son camarade à se corriger en matière d'orthographe. La réalisation de cette dictée nécessite un travail en binôme, un dicteur et l'autre scripteur. Le dicteur doit mentionner au scripteur toute erreur orthographique et le scripteur à son tour doit proposer autres solutions jusqu'il trouve la bonne orthographe. Puis, ils inversent les rôles. Une fois terminé, l'enseignant vérifie le texte dicté qui a été écrit.

3.6 La dictée « à l'aide »

L'objectif de cette dictée est d'abord l'installation de doute orthographique chez les élèves. Puisqu'il leur permet de mobiliser leurs connaissances antérieures. Les élèves

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

transcrivent le texte que l'enseignant dicte. Si un élève a un doute sur l'écriture d'un mot, il demande l'aide de l'enseignant qui doit à son tour préciser le type de ses difficultés (grammaticales, lexicales...), sans donner la réponse juste. Petit à petit, les autres élèves vont intervenir pour donner la bonne réponse. Après, l'enseignant vérifie ce qui a été écrit par chaque apprenant en soulignant les erreurs qui restent pour les corriger plus tard par les élèves.

3.7 La dictée sans erreur

Cette dictée se base sur le principe de copiage dont le but est le développement des capacités de mémorisation. Puisque, le fait de copier permettra de mémoriser le lexique orthographique. Lors de la dictée, il est permis aux apprenants de recopier un mot qui leur pose problème de la feuille de dictée qui est déjà collée sur le dos de la feuille sur laquelle ils transcrivent le texte dicté. Pour indiquer qu'un mot est copié, ils doivent le souligner.

3.8 La dictée commentée

L'objectif de cette dictée est la stimulation de la réflexion et les représentations orthographiques chez les apprenants. Sa réalisation se fait par la lecture de texte à dicter par l'enseignant pour la première fois. Puis, il dicte le texte phrase par phrase, mais avant d'écrire chaque phrase, les apprenants doivent anticiper les difficultés orthographiques en posant des questions oralement à leur enseignant sans demander la bonne orthographe.

3.9 La dictée à choix multiples

Ce type de dictée vise la récupération des formes orthographiques déjà stockées en mémoire, mais qu'elles ne peuvent pas être récupérées facilement, comme l'explique la citation : « *forme à ne pas négliger qui permet la récupération en mémoire de la forme juste. Elle a été « stockée » mais souffre de problème de récupération* »⁶⁰. Donc, l'enseignant donne aux apprenants des propositions pour faciliter la récupération en choisissant la bonne proposition. Le déroulement de cette dictée commence par la dictée d'un texte à haute voix par l'enseignant en attirant l'attention des élèves, qu'ils peuvent recourir pour certains mots à une liste de propositions distribuée ou affichée au tableau.

3.10 La dictée du jour

⁶⁰ Ibid.

L'enseignant dicte un court texte aux apprenants. Cette dictée comprend les différents apprentissages vus durant la semaine. Après, l'enseignant fait la correction au tableau. La dictée du jour peut se faire deux ou trois fois par semaines.

4. La dictée, une situation d'apprentissage

Il est connu que la dictée est une activité scolaire visant l'apprentissage de l'orthographe. Souvent, elle est réduite à une simple activité d'évaluation. Mais, elle peut être conçue selon une autre logique qui a des autres objectifs d'apprentissage que l'évaluation, comme la stimulation de réflexion ou encore le développement de stratégies d'analyse chez les apprenants.

Odile Samaniego voit que, pour rendre la dictée comme une activité visant l'apprentissage des compétences orthographiques, il faut se concentrer aux autres paramètres dans l'exécution de la dictée tels que la provocation des réflexions des apprenants, comme il est expliqué dans cette citation :

« Activité emblématique de l'enseignement de l'orthographe, la dictée est trop souvent réduite à une activité d'évaluation. Si nous voulons qu'elle soit pleinement utile, il faudra passer d'une logique d'évaluation à une logique d'apprentissage en installant des dictées qui suscitent la réflexion des élèves, qui développent des analyses et des stratégies, au lieu de s'en tenir aux seules dictées de contrôle. De même l'analyse des erreurs permettra une exploitation pédagogique riche d'enseignements (traitement des erreurs). »⁶¹

En effet, le travail sur les temps d'enseignement de la dictée est plus précieux que la dictée elle-même. Citons le temps d'analyse des erreurs, en établissant un lien entre l'erreur et sa correction par l'apprenant, où l'enseignant l'aide à émettre ce lien en posant des questions pertinentes, cela permet d'établir une logique de réflexion chez les apprenants. Même la correction de chaque erreur avec les apprenants permet de construire chez eux un savoir qui repose sur l'analyse, pas uniquement la mémorisation. Ainsi, la correction des erreurs attire l'attention des apprenants sur l'importance de la relecture de leurs écrits avec une révision orthographique. La citation suivante illustre bien ce que nous venons d'aborder :

⁶¹Odile Samaniego, Marathon Orthographique – Académie de Créteil - IEN maîtrise de la langue française Val-de-Marne, novembre 2010, <https://www.langage.ac-creteil.fr>, consulté le 21/07/2020 à 13 :29

« La dictée doit donc devenir avant tout, une situation d'apprentissage :

- les démarches et stratégies de relecture d'une dictée doivent être mises en avant et enseignées ;

- la phase explicative des corrections revêt une grande importance, dans l'installation de stratégies, la construction des liens de cause à effet ;

- la correction de chaque faute par l'élève, le retour individuel sur l'erreur font partie du temps d'apprentissage.

Ces temps d'enseignement sont plus utiles que la dictée elle-même. »⁶²

A son tour, Jean-Pierre Sautot voit que l'exercice de dictée doit être une situation problème motivante pour réussir ses vrais objectifs. Comme il indique dans cette citation :

« La motivation la plus productive est d'écrire pour observer sa propre version du texte. Cela génère une dimension métalinguistique et donc motive l'exercice de la grammaire (morphosyntaxe et lexique). Une des motivations extérieures au problème est d'écrire pour quelqu'un. On rejoint la dimension socioculturelle : écrire sans erreur est alors une marque de politesse, voire de citoyenneté. »⁶³

De cela, nous pouvons dire que la dictée n'est pas uniquement transcrire graphiquement un texte lu à haute voix. Mais, il faut tout d'abord informer les apprenants que les textes écrits sous la dictée seront un objet d'observation, cela permet de les motiver à fournir des efforts pour bien écrire.

En effet, la dictée devrait être conçue comme une situation problème à résoudre en classe. En travaillant sur les paramètres de cette activité (créer une situation motivante, la valorisation de l'étape de correction des erreurs...) selon une autre logique qui a pour but de mettre l'apprenant dans une situation, où il serait en mesure de réinvestir ses prérequis raisonnablement.

⁶² Ibid.

⁶³ Jean-Pierre SAUTOT, « La dictée, un exercice ? ». Op.cit. P.28

L'étape qui suit la dictée est la plus importante. La correction des erreurs devrait être accordée d'une grande place. Mais aussi, elle doit être conçue selon une logique qui installe chez les apprenants une construction des liens de cause à effet entre la correction et leurs erreurs.

La citation suivante explique comment rendre l'activité de la dictée plus efficace, en se basant sur des éléments clés :

« Une situation d'apprentissage fait référence à 3 concepts :

- Il faut une problématique qui est énoncée par l'enseignant pour être soumise à l'élève => texte dicté avec un ou des objectifs clairement énoncés, doutes et +questionnement des élèves.

- Un traitement de cette problématique par les élèves, encadrés par l'enseignant => réflexion sur l'orthographe possible ou sur l'orthographe produite - guidage de l'enseignant si doute orthographique + échanges et confrontations - emploi d'outils

- Un environnement : ensemble de ressources utilisables pour évaluer et réinvestir (Comparaison et correction / individualisation dans les contenus proposés ou les objectifs visés/ pédagogie de contrat ...) »⁶⁴

D'après cette citation, nous comprenons que : pour rendre la dictée une situation d'apprentissage, il faut le problématiser en jouant sur ses éléments. Le texte de dicté doit être conçu suivant une perspective qui crée chez les apprenants des doutes orthographiques. Mais aussi, les échanges entre l'enseignant et ses apprenants en négociant le contenu de la dictée doit permettre d'installer chez les apprenants un savoir raisonnable. L'enseignant doit aussi mettre l'accent sur la procédure d'évaluation et de réinvestissement lors de la dictée en utilisant plusieurs ressources pour réussir les objectifs de la dictée, comme la comparaison, la correction...

5. La dictée négociée, un dispositif spécifique

⁶⁴<https://Pedagogie.ac-toulouse.fr/dictée>, consulté le 25/12/2019, à 14 :00

Pour bien cerner notre objet d'étude qui est la dictée négociée en relation avec la compétence orthographique. Nous avons jugé utile de présenter cette nouvelle forme de dictée, tout en essayant de montrer ses caractéristiques et ses spécificités par rapport aux autres types de dictée.

5.1 Présentation du dispositif

Micheline Cellier présente le dispositif de dictée négociée comme étant :

« Appelé parfois « dictée dialoguée » entre élèves ou « dictée de groupe », ce dispositif vise à dynamiser la relecture d'un texte écrit sous la dictée. Il développe l'autonomie de la réflexion et les habitudes d'autocorrection. En cela, il contribue au transfert des compétences d'orthographe aux situations de production d'écrits. Il est inspiré des ateliers de négociation graphique (Haas & Lorrot, 1996) »⁶⁵

Le dispositif de dictée négociée permet aux apprenants de comprendre comment mobiliser leur compétence orthographique lors d'une production écrite. Ce dispositif est développé à partir des ateliers de négociation graphique. Il sert à créer une situation d'apprentissage qui conduit les apprenants à construire une attitude réflexive par rapport à la langue écrite, ainsi que leur habituer à s'autocorriger, au fur et à mesure, de pratiquer ce dispositif.

La dictée négociée se compose d'une étape de négociation graphique, en travail collaboratif, ajoutée à une dictée traditionnelle. L'objectif de la dictée négociée est de susciter l'apprentissage des compétences orthographiques chez les apprenants d'une façon raisonnable et réflexive par rapport à la langue écrite. Par opposition à la dictée traditionnelle qui a pour but l'évaluation. La citation suivante explique bien le principe de la dictée négociée : *« Il s'agit de transformer la dictée traditionnelle, à visée évaluative, en tâche-problème, à visée d'apprentissage. On demande aux élèves, après la phase de dictée habituelle avec révision individuelle de se grouper par deux ou trois et de ne rendre au maître qu'une seule dictée : les solutions différentes sont alors discutées, négociées et argumentées. »⁶⁶*

⁶⁵ <https://www.edumoov.com>, consulté le 05/08/2020 à 19 :20

⁶⁶ <https://www.reseau-canope.fr>, consulté le 04/08/2020 à 17 :39

En effet, la négociation graphique est le principe qui caractérise la dictée négociée. Cette forme de dictée suscite les échanges entre les apprenants et la justification des choix. Sa mise en œuvre nécessite, en premier temps, la dictée d'un texte à haute voix par l'enseignant, en procédant de la même manière que la dictée traditionnelle. En second temps, les élèves se répartissent en groupes de trois ou quatre apprenants. Puis, l'enseignant leur demande de comparer leurs dictées, à l'intérieur de chaque groupe. S'il aura une différence dans les graphies d'un mot, il faudra justifier son choix orthographique aux autres membres de groupe, c'est-à-dire, les apprenants doivent comparer ce qu'ils ont écrit sous la dictée mot par mot dans leurs copies. Au cas où il aura des différences en écriture d'un mot, il faudra justifier son choix orthographique en discutant avec les membres de son groupe, par rapport à une norme ou une règle.

Une fois que tout le groupe arrive à se mettre d'accord sur l'écriture du texte tout entier en justifiant au fur et à mesure leurs choix orthographiques selon leurs connaissances antérieures, le secrétaire de chaque groupe va réécrire le nouveau texte sur une autre feuille, pour la remettre à l'enseignant qui fera une correction collective avec ses apprenants au tableau.

Durant l'établissement des ateliers de négociation graphique où les apprenants négocient et justifient ce qu'ils ont écrit sous la dictée. L'enseignant circule entre les groupes pour rappeler que la négociation doit se faire uniquement en langue française. Chacun doit justifier ses réponses d'une manière raisonnable en faisant appel à ses connaissances antérieures, pour qu'il puisse convaincre les autres membres de son groupe. Nous pouvons vérifier que les échanges sont fait en FLE à partir l'observation du déroulement de ces échanges et encore inciter les apprenants à extérioriser verbalement leurs prérequis.

A travers l'exécution de l'exercice de dictée négociée, nous allons rendre compte la mise en œuvre de plusieurs processus d'apprentissages qui aident les apprenants à s'approprier le savoir transmis tels que : la négociation, l'argumentation, la justification, le travail collaboratif et l'apprentissage raisonné.

5.2 Les intérêts de la dictée négociée

La dictée négociée porte plusieurs intérêts pour l'apprenant et son apprentissage. Ce dispositif est présenté comme une situation problème en orthographe qui a pour objectif

l'apprentissage et non l'évaluation. Elle ne vise pas le résultat final. Mais, elle vise le processus de comment aboutir à celui-ci, en valorisant le raisonnement chez les apprenants.

D'abord, à partir de l'analyse des erreurs effectuée lors de la négociation graphique. Les apprenants expriment leurs représentations, leurs manières de réflexions à propos d'une observation réfléchie du texte écrit sous la dictée. Ils vont se rendre compte des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour écrire. Donc, la négociation graphique est une occasion pour comprendre le raisonnement et les stratégies que les apprenants mettent en œuvre quand ils écrivent, c'est-à-dire ce qui se passe dans leur esprit en écrivant un texte, cela permet à l'enseignant d'expliquer ce qu'ils doivent faire, surtout pour ceux qui ont des difficultés. La citation suivante illustre ce que nous venons de dire :

« Des recherches déjà anciennes ont mis en évidence que les fautes d'orthographe des enfants-apprenants constituaient un objet d'étude particulièrement éclairant pour analyser les conditions d'acquisition de la langue écrite. Ainsi, dans une perspective psychologique, l'erreur orthographique a été envisagée non comme un écart par rapport à un usage normé du français écrit, mais comme l'impossibilité de résoudre un problème graphique. Des auteurs comme J. Simon (1973) posaient l'existence d'une limite cognitive à la compréhension et à l'exercice de certaines règles trop complexes, »⁶⁷

D'après cette citation, les recherches montrent que l'analyse des fautes d'orthographe des apprenants leur permet d'apprendre la langue écrite. Puisque, l'erreur orthographique est perçue selon une perspective psychologique comme l'incapacité de l'apprenant dans la résolution d'un problème orthographique. Mais aussi, l'erreur orthographique traduit une limite cognitive relative d'une part à la compréhension des règles d'orthographe et d'une autre part à la mise en œuvre de ces règles.

En plus, les discussions menées avec ses camarades en travail collaboratif, l'apprenant serait bien convaincu des réponses négociées, parce qu'il les trouve lui-

⁶⁷Chiss Jean-Louis, David Jacques, « Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? ». In: Langue française, n°95, 1992. L'orthographe: perspectives linguistiques et psycholinguistiques. P.17
[Enligne] https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1992_num_95_1_5769, consulté le 21/10/2019

même ou elles sont présentées de la part de ses camarades. En plus, cette situation encourage les élèves timides ou ceux qui n'ont pas l'habitude de participer en classe, ils se trouvent plus ou moins en sécurité. Même pour ceux qui ont des difficultés, ils se trouvent dans une situation, où ils font face à un problème avec les autres en travail collectif. Où l'erreur est perçue comme un problème à résoudre collectivement. Comme le montre Haas Ghislaine dans cette citation : « *Les discussions dans le cadre de l'atelier leur permettent de découvrir qu'ils ne sont pas seuls à faire les mêmes erreurs, que ces erreurs respectent une certaine logique, même si ce n'est pas celle qui est requise, qu'il y a véritablement matière à réflexion autour de l'orthographe, et que cette réflexion est, de plus, intéressante.* »⁶⁸

Mais aussi, la dictée négociée met l'accent aussi sur l'importance de la relecture et la révision de son écrit. Ces dernières permettent d'installer chez l'apprenant le principe de l'observation et l'attention.

5.3 Les ateliers de négociation graphique

L'atelier de négociation graphique est l'une des étapes les plus importantes de la dictée négociée, dans laquelle, les apprenants doivent comparer, négocier et justifier ce qu'ils ont écrit sous la dictée. Elle permet de la distinguer des autres types de dictée.

Dans un article de Ghislaine HAAS et Danielle LORROT, le concept d'Atelier de Négociation Graphique (A.N.G.) a été mis en point par ceux-ci, comme ainsi,

*« l'atelier de négociation graphique (ANG) constitue donc une activité privilégiée pour que les élèves puissent élaborer des argumentations métalinguistiques. C'est par l'interaction entre une telle réflexion et des savoirs linguistiques que se construisent progressivement l'investissement dans l'activité d'analyse et des compétences pour la mener »*⁶⁹

⁶⁸ Haas Ghislaine, « Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°20, 1999. Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène Romian. P130, [Enligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315, consulté le 22/11/2019.

⁶⁹ Haas Ghislaine, Lorrot Danielle, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». Op.cit. P168.

Ce dispositif est proposé par des recherches didactiques menées par Haas Ghislaine et Lorrot Danielle qui visent essentiellement, l'installation d'une capacité de réflexion sur la langue écrite chez les apprenants. La mise en œuvre de ces ateliers met les apprenants dans une situation, où ils sont appelés à réfléchir sur un écrit raisonnablement. Mais aussi, ils ont sensé de négocier et justifier des choix orthographiques (pourquoi ce mot est écrit de la sorte).

D'après ce qui est constaté au terrain, souvent, les apprenants ne font pas appel à des connaissances orthographiques déjà étudiées quand ils écrivent. L'atelier de négociation graphique vient comme une tentation d'aider les apprenants à stimuler l'activité cognitive et développer un rapport réflexif entre les savoirs et les règles étudiées et leur mise en œuvre en situation de production écrite pour aller au moins vers la maîtrise de l'orthographe grammaticale, et cela par l'établissement d'une réflexion par une mise à distance de la langue. La citation suivante explique bien ce que nous venons d'avancer : « *La négociation graphique est une activité méta-linguistique, c'est-à-dire une activité de réflexion sur le langage impliquant la conscience que le sujet a de ses connaissances sur celui-ci (Haas, 1999, citant Gombert, 1990) et notamment, ici, sur le système d'écriture.* »⁷⁰

L'atelier de négociation graphique offre aux apprenants une occasion d'analyser et corriger ses propres écrits ou ceux de leurs camarades afin d'automatiser, au fur et à mesure ce comportement chez les apprenants. L'enseignant guide à son tour les apprenants vers une réflexion collective. Comme le confirme SAUTOT dans cette citation :

*« À l'expérience, il apparaît que c'est surtout en se corrigeant, et par une organisation méthodique de la réflexion collective sur ses textes et sur ceux de ses camarades, que l'enfant parvient à maîtriser sa langue écrite et à perfectionner son style. Le maître peut donc, en partant d'un texte d'élève, et après une mise au point collective de l'orthographe, engager la classe à une critique constructive conjointe de la forme et du sens »*⁷¹

⁷⁰Jean-Pierre Sautot, « Verbaliser ses règles orthographiques », In: La Lettre de l'AIRDF, n°59, 2016, P.12, [Enligne] https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2016_num_59_1_2085, consulté le 22/11/2019

⁷¹Ibid. P10

Dans un atelier de négociation graphique, l'apprenant se met dans une situation d'observation et de réflexion sur des produits écrits avec une vision critique. L'enseignant, à son tour, doit engager ses apprenants dans cette situation en posant des questions pertinentes sur la forme et le sens du produit écrit. En effet, l'apprenant sera en mesure de comprendre et de rendre compte comment procéder pour écrire et comment intégrer ses prérequis, cela permettra de développer ses capacités relatives à la langue écrite.

Parmi les avantages des ateliers de négociation graphique est la dédramatisation de la situation orthographique. L'apprenant serait en mesure convaincu du manque d'attention et de ses difficultés après avoir analysé ses erreurs, comme l'indique cette citation : « *dédramatiser la situation orthographique et de déculpabiliser les élèves vis-à-vis de leurs erreurs. Les élèves devant l'orthographe sont à la fois convaincus de leur manque d'attention, de leur étourderie, et en même temps écrasés par le caractère arbitraire de la norme orthographique.* »⁷²

L'apprentissage de l'orthographe devient une situation de découverte qui suscite la motivation au sein de ces ateliers. L'ANG travaille même les représentations des apprenantes en développant celles-ci, comme il est indiqué dans cette citation : « *un objectif de mise à jour des représentations des élèves : dans le cadre de l'atelier, les élèves ont la possibilité de formuler publiquement ces raisonnements que jusque là ils gardaient secrètement par-devers eux.* »⁷³

Au fur et à mesure d'appliquer ces ateliers de négociation. L'apprenant acquiert des stratégies d'argumentation et de justification, pour lui permettre de résoudre des problèmes orthographiques.

6. La dictée négociée, un dispositif mettant l'oral en médiation de l'écrit

La dictée négociée est un dispositif qui valorise l'aspect oral de la langue aussi que son aspect écrit par rapport aux autres types de dictée.

⁷² Haas Ghislaine, « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 ». Op.cit. P130

⁷³ Ibid. P130.

La négociation graphique entre pairs des apprenants fait appel à l'aspect oral de la langue pour permettre l'exécution de l'activité de la dictée négociée. Cette dictée se déroule en premier lieu autour de la parole de l'apprenant, comme il est expliqué dans la citation suivante : « *Les bases de la négociation graphique sont posées. Et qui dit négociation, dit verbalisations!* »⁷⁴. Le principe de ce type de dictée est de mettre les apprenants dans une situation, où ils extériorisent oralement leur pensée et leurs connaissances antérieures en relation avec un texte écrit sous la dictée.

Argumenter, justifier, négocier ... sont des actions qui se font dans et par l'oral. Les échanges entre les apprenants au sein de l'atelier de négociation graphique, en explicitant oralement leurs représentations et leurs réflexions sur la langue écrite, ils permettent aux apprenants de construire du savoir.

L'évolution des recherches qui s'intéressent à la didactique de l'orthographe invitent les enseignants à pousser les apprenants à dire l'orthographe, en montrant les bienfaits de celle-ci dans leur apprentissage, comme il est cité dans cette citation : « *Si des enseignants invitent aujourd'hui leurs élèves à raisonner l'orthographe à haute voix et publiquement, c'est parce que la didactique de la discipline a montré les bienfaits de la chose. C'est la relation à l'enseignement-apprentissage mais aussi dans la relation au code que les avancées didactiques ont été manifestes.* »⁷⁵

Les recherches didactiques tentent de montrer l'efficacité de susciter les apprenants à parler et verbaliser leurs connaissances orthographiques dans la construction du savoir. Puisque, le fait de dire l'orthographe permet de l'appréhender. Même, l'aspect oral des apprenants est celui qui permet à l'enseignant de comprendre leurs mécanismes de réflexion, pour qu'il puisse réagir en fonction de celles-ci. Comme il est présenté dans cette citation :

« On constate que les élèves s'introduisent facilement dans ce type de discussions métalinguistiques. Ils prennent effectivement le langage pour objet. Pour les enseignants, ces ateliers sont des sources d'information essentielles sur les élèves, mais ils sont aussi, comme on vient de le voir, des lieux

⁷⁴ Jean-Pierre SAUTOT, « Verbaliser ses règles orthographiques ». Op.cit. P.12

⁷⁵ Ibid. P.10

privilégiés d'apprentis sage et de reconstruction des raisonnements orthographiques. »⁷⁶

7. La dictée négociée, un nouveau rôle pour l'enseignant et l'apprenant

En exécutant la dictée négociée, l'enseignant est en mesure de changer sa posture en fonction de la spécificité de cette activité pour bien réussir son déroulement. Il prend le rôle d'un médiateur. L'enseignant gère cette nouvelle situation d'apprentissage de l'orthographe d'une manière directe et indirecte au même temps, il est précisément en position de neutralité active, c'est-à-dire l'enseignant doit être neutre en suivant le déroulement de l'activité et son intervention ne doit pas servir à résoudre un problème mais plutôt à aider l'apprenant à trouver la solution tout seul.

Haas montre dans ses travaux que la position de l'enseignant au cours de l'atelier de négociation graphique est très déterminante. Ce nouveau rôle est pour garantir un bon déroulement de l'activité en faisant plusieurs tâches, comme le montre cette citation,

« L'enseignant signale que ce qui est important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver la bonne orthographe. Son rôle est délicat : il doit s'efforcer de ne pas initier les discussions, de ne pas mener le débat en posant les questions qui feraient sans doute avancer l'analyse, mais qui « court-circuiteraient » la progression du raisonnement des élèves. Il doit, au contraire, laisser les élèves s'installer peu à peu dans ce rôle d'initiateur, et prendre confiance dans leurs propres capacités de raisonnement. Il s'agit de modifier l'échange maître-élèves de telle sorte que les réponses de l'élève ne viennent plus seulement combler les trous que le maître laisse vides dans son discours. Il lui faudra également résister à la tentation de corriger, et d'apporter trop tôt des éléments de solution. »⁷⁷

D'après cette citation, nous comprenons que l'enseignant guide les apprenants à formuler leur raisonnement à partir de l'analyse d'un écrit, en mettant l'accent sur le processus de réflexion, c'est-à-dire comment ils doivent raisonner pour écrire de la sorte. Il

⁷⁶ Haas Ghislaine, « Les ateliers de négociation graphique : un cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 ». Op.cit. P.131

⁷⁷ Ibid. p.129

s'agit d'orienter l'attention de l'apprenant du produit vers le processus afin de réussir le raisonnement orthographique. Comme Haas l'explique dans cette citation : « *La question que pose l'enseignant n'est pas : comment est-ce que ça s'écrit ? Mais : pourquoi penses-tu que cela s'écrit comme cela ? L'enseignant signale que ce qui est important est d'exposer les raisonnements qui permettent de trouver la bonne orthographe* »⁷⁸. Autrement dit, l'enseignant engage ses apprenants dans une observation réfléchie d'un écrit en montrant comment raisonner pour obtenir cet écrit.

En effet, l'enseignant essaie de susciter les explications des apprenants sans montrer les réponses correctes. Autrement dit, il doit poser aux apprenants des questions pertinentes dans le but d'arriver à l'aide dans une situation de blocage.

Il doit éviter, dans la majorité des cas, d'intervenir pour ne pas interrompre la négociation et laisser l'apprenant chercher la solution tout seul. Ainsi, l'enseignant doit contrôler attentivement la négociation entre les apprenants pour comprendre leur logique de réflexion et les aider à exprimer leurs argumentations. Il est aussi nécessaire que l'enseignant fait participer tous les membres de groupe, surtout, ceux qui ont des difficultés en les encourageant à partager leur argumentation avec leurs camarades.

Au cours de la négociation, la reformulation joue un rôle très important. L'enseignant intervient pour reformuler les propos des apprenants pour bien s'approprier les problèmes rencontrés. Mais aussi, il les pose d'une façon claire pour arriver à la fin de synthétiser partiellement les solutions trouvées.

Alors, il est demandé à l'enseignant de sortir de ses habitudes d'enseignement pour jouer un autre rôle qui n'est pas facile. Cette position de neutralité active qui met l'enseignant en médiation entre les apprenants et leur raisonnement pour la construction du savoir. Cette citation illustre bien ce que nous venons de dire,

« L'ANG se présente aussi comme un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant. S'il se maintient dans un rôle d'animation du groupe, de soutien à la réflexion, il a la possibilité de saisir la manière dont ses élèves conduisent leurs raisonnements, la nature et l'enchaînement de leurs arguments, le savoir grammatical qu'ils convoquent et l'utilisation qu'ils en font

⁷⁸ Ibid.

pour résoudre un problème précis. Autant dire que l'ANG, nettement situé comme une activité réflexive, apprend beaucoup à l'enseignant sur le rapport que ses élèves entretiennent avec l'analyse de la langue, à condition que la conduite en soit délibérément centrée non sur l'obtention de réponses « justes » mais sur la conduite de véritables raisonnements par tous les élèves »⁷⁹

De la part de l'apprenant, il se place dans une situation active, où il sera en mesure de négocier, argumenter et de justifier en interaction avec ses camarades d'une manière réflexive et raisonnable des problèmes orthographiques. Durant l'atelier de négociation graphique, l'apprenant a plusieurs tâches à accomplir, comme il est cité dans cette citation : « Les élèves sont invités à justifier leurs graphies, et, bien sûr, à argumenter pour découvrir avec les autres la graphie correcte. »⁸⁰.

Conclusion

D'après ce que nous avons abordé dans ce deuxième chapitre, nous pouvons dire que la dictée est une activité scolaire qui a une grande importance dans l'apprentissage de l'orthographe, où la dictée négociée est un type de dictée qui se diffère par rapport aux autres types. Elle vise l'apprentissage de l'orthographe à partir de l'analyse réfléchie de la langue écrite au sein des ateliers de négociations graphique. La négociation des contenus orthographiques et la justification des choix orthographiques est ce qui permettra d'aider les apprenants à s'approprier l'orthographe.

⁷⁹ Haas Ghislaine, Lorrot Danielle, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe ». Op.cit. P.168

⁸⁰ Op.cit. P.129

La deuxième partie : cadre pratique

Chapitre III : Présentation et analyse des résultats

Introduction

À travers ce dernier chapitre, nous allons présenter une séquence expérimentale, selon laquelle nous essayons de montrer l'efficacité du dispositif de la dictée négociée avec ses objectifs d'apprentissage des compétences orthographiques par rapport à une dictée de forme traditionnelle.

Dans un premier temps, nous allons, tout d'abord, présenter le cadre général de l'expérimentation qui englobe plusieurs éléments relatifs à notre recherche : l'objectif, l'objet d'étude et le choix de la méthodologie de recherche. Puis, nous allons entamer la présentation du corpus de recherche et le choix du support, le lieu et l'échantillon de l'expérimentation. À la fin, nous allons aborder l'analyse du manuel scolaire de 5^{ème} année primaire, observation non participante d'une séance d'orthographe et de dictée, ainsi que le déroulement de l'expérimentation.

Dans un deuxième temps, nous allons commencer l'analyse des résultats attendus de la séquence expérimentale en fonction de : nombre de mots justes en orthographe, l'accord dans le groupe nominal et verbal et des homophones grammaticaux. À la fin, nous allons présenter l'apport et les résultats attendus de la séquence expérimentale.

1. Présentation du cadre général de l'expérimentation

1.1 Objectif de la recherche

A partir de l'expérimentation que nous avons prévu réaliser sur terrain, nous tentons de vérifier, en premier temps, nos hypothèses de départ afin de les confirmer ou les infirmer. En deuxième temps, nous essayons de montrer comment l'application sur terrain de la dictée négociée pourrait donner ses fruits dans l'amélioration des compétences orthographiques chez les apprenants de 5^{ème} année primaire. Mais aussi, nous voulons arriver à l'aide des apprenants, pour qu'ils puissent écrire lors d'une activité de production écrite sans commettre des erreurs orthographiques.

1.2 Objet d'étude

A travers notre expérimentation, notre concentration sera relatif à l'orthographe grammaticale, où nous allons baser sur l'étude de l'orthographe grammaticale car les règles d'une orthographe grammaticale ont été déjà apprises par les apprenants dans le

processus l'enseignement-apprentissage telles que : la notion du pluriel et du féminin des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes

L'ensemble de ces règles sont étudiées en classe, afin que l'apprenant puisse les utiliser lors d'une activité de production écrite ou de dictée, et cela ce que nous voulons vérifier. Par opposition à l'orthographe lexicale qui n'est pas enseignée d'une manière directe en classe, même il n'existe pas de règles précises qui la gèrent. Elle est le résultat de la transcription des phonèmes en graphèmes pour former la structure graphique des mots. Elle doit être mémorisée telle qu'elle est par l'apprenant.

Alors, dans notre expérimentation, nous allons nous intéresser qu'à l'orthographe grammaticale. Nous visons précisément :

- _ L'accord dans le groupe nominal : comme l'accord d'un nom/adjectif, en genre (féminin ou masculin) et en nombre (masculin ou pluriel).
- _ L'accord dans le groupe verbal : cela est par le choix de la terminaison des verbes en adéquation avec le sujet et le temps de conjugaison...
- _ Les homophones grammaticaux. Dans le nouveau programme de 5^{ème} année primaire, l'apprenant doit acquérir plusieurs homophones grammaticaux à savoir : est/et, son/sont, a/à, on/ ont...sont des logogrammes grammaticaux.

1.3 Choix de la méthodologie de recherche

Nous voyons que la méthode expérimentale est celle qui convient avec notre travail de recherche. Alors, pour exécuter notre expérimentation sur terrain, nous adopterons la méthode expérimentale en se basant sur la double démarche : analytique et comparative.

Tout d'abord, nous dicterons un court texte aux apprenants selon le type de dictée négociée. Puis, nous dicterons encore une fois le même texte, celui de dictée négociée, mais cette fois sera selon la dictée traditionnelle. À la fin, nous comparons entre les copies des apprenants celles d'avant et d'après la négociation orthographique, en contrôlant le changement positif au niveau des compétences orthographiques après avoir appliqué la dictée négociée.

Cette vérification se fait à travers la comparaison de la qualité et la quantité des erreurs orthographiques commises dans la première et la deuxième dictée, où nous avons

inséré des indicateurs d'évaluation (accord dans le groupe nominal, accord dans le groupe verbal...), sur lesquels nous baserons pour effectuer notre analyse des résultats des deux types de dictée.

1.4 Présentation du corpus de recherche et le choix du support

Afin de cerner les erreurs orthographiques commises par les apprenants de 5^{ème} année primaire dans une activité de dictée, notre travail de recherche se compose d'un corpus écrit. Il s'agit des copies des apprenants : les copies retenues de la dictée négociée (les copies des apprenants avant la négociation graphique) et les copies retenues de la dictée traditionnelles, dans le but de faire une comparaison entre les deux dictées avant et après la dictée négociée et la négociation graphique.

Pour le choix du support de dictée, nous avons respecté le thème du projet, en insérant des mots déjà vus auparavant et des règles orthographiques déjà étudiées. Nous avons opté pour ce choix pour assurer la compréhension et la familiarisation des apprenants avec le support de dictée.

1.5 Présentation du lieu d'expérimentation

Notre travail de recherche sera effectué auprès des apprenants d'une classe de 5^{ème} année primaire dans l'école ABDELHAMID IBN BADIS. Cette école se trouve à la commune d'OULED DERREDJ dans la wilaya de M'sila. Elle comprend trois classes de 5^{ème} année parmi 19 classes dans l'école. Cette dernière contient 679 apprenants.

1.6 Présentation de l'échantillon

La classe de 5^{ème} année primaire où nous allons effectuer notre séquence expérimentale est constituée de 36 apprenants : 18 garçons et 18 filles. Ces apprenants sont âgés de 11 à 12 ans. Le volume horaire hebdomadaire du français attribué à cette classe est 4 heures et 30 minutes avec une 45 minutes destinées à la remédiation. L'enseignante de ce groupe a 19 ans d'expérience de travail.

Nous avons choisi d'effectuer notre étude avec ce niveau en raison de l'efficacité prouvée de la dictée négociée sur un public qui n'est pas débutant. Alors, nous avons demandé si la dictée négociée a des avantages dans l'appropriation des compétences orthographiques pour un public de niveau avancé pourquoi elle n'est pas pratiquée dès un

jeune âge auprès un public débutant. Malgré l'ancien manuel de 5^{ème} année primaire, celui qui précède ce nouveau manuel, contient l'activité de la dictée négociée.

1.7 Méthode de travail et outil d'expérimentation

Pour mettre en exergue notre travail de recherche, nous avons prévu de mener une enquête sur terrain avec une classe de 5^{ème} année primaire. Cette enquête prend plusieurs formes pour bien cerner les résultats de la recherche, en procédant de la sorte :

- Analyse du manuel scolaire : nous allons analyser le nouveau manuel scolaire de 5^{ème}, pour identifier les leçons et les supports proposés pour apprendre l'orthographe et la dictée dans ce manuel.
- Observation non participante : nous allons assister à une observation non participante d'une séance d'orthographe et d'autre séance de dictée en classe avec les apprenants.
- L'expérimentation : se déroule généralement autour :
 - Analyse des copies des apprenants : cette analyse se fait après avoir exécuter les deux types de dictée (dictée traditionnelle et dictée négociée).
 - Grille d'évaluation : pour analyser les erreurs orthographiques commises dans les copies des apprenants, nous allons préparer une grille d'évaluation, il s'agit des indicateurs d'évaluation.

1.7.1 Analyse du manuel scolaire du français de 5^{ème} année primaire

Nous voyons qu'il est intéressant d'analyser le manuel scolaire de 5^{ème} année primaire. Cette analyse sera avant d'entamer la vraie expérimentation pour identifier les thèmes et les supports destinés à l'apprentissage des leçons d'orthographe et de dictée.

L'école algérienne a connu un nouveau manuel de français de 5^{ème} année dans l'année scolaire 2019-2020. Ce dernier est complètement différent de celui de l'année précédente, ce manuel est conçu selon la pédagogie de projet en s'intéressant au développement des compétences langagières orales et écrites en équivalence.

Ce manuel contient quatre projets. Chaque projet comprend deux séquences avec des variétés de contenus et des thèmes d'apprentissage. Les thèmes se déroulent autour : les animaux, le voyage, les catastrophes naturelles...sont des thèmes qui touchent les centres d'intérêt et la motivation des apprenants et qui aident à la formation des individus

dans un cadre d'une approche communicative, comme l'explique le guide d'utilisation du manuel,

« La thématique est retenue selon les exigences du programme scolaire de la 5ème année, dans une perspective pluridisciplinaire, d'une matière ou d'une langue à l'autre. Elle est traitée selon une démarche favorisant la motivation et les centres d'intérêt de l'élève, dans le cadre d'une approche communicative et des finalités éducatives relatives à la formation personnelle et à la citoyenneté. Les thèmes sont répartis comme suit : • la valorisation et de la préservation du patrimoine animalier et culturel algérien et mondial, • la protection en cas de catastrophe naturelle, • l'écologie par la préservation de la nature. »⁸¹

Ce nouveau manuel est conçu selon les principes de l'approche par les compétences. Il cible la construction des compétences dans les différents domaines d'apprentissage, en impliquant l'apprenant dans son propre processus d'apprentissage et faisant appel à plusieurs notions d'apprentissage telles que : l'autonomie de l'apprenant, travail collaboratif, la réflexion... La majorité des apprentissages sont présentés sous formes d'une situation problème où l'apprenant est appelé à mobiliser ses connaissances antérieures pour pouvoir la résoudre.

Arrivons à ce que nous intéresse dans notre étude, c'est l'enseignement de l'orthographe et la dictée. L'orthographe occupe une place importante dans le manuel avec une variété de thèmes. Il y'a au moins deux séances d'orthographe par séquence, l'une de ces séances est suivie d'une activité de dictée, dans le but d'écrire sous la dictée, en cursive simple, un passage, avec les mots et les phrases étudiés durant la séquence, en visant précisément, le développement des compétences orthographiques des apprenants.

L'orthographe est enseignée à partir des textes, suivie par des exercices d'applications et d'évaluation qui se trouvent au niveau du cahier d'activités et de manuel scolaire. La séance de dictée vient juste après tous les apprentissages linguistiques. L'enseignant peut travailler cette séance en s'appuyant sur un texte qui se figure dans le manuel pour travailler la dictée, comme il peut se servir d'un autre support.

⁸¹ Leïla Medjahed, Guide d'utilisation du manuel Français 5ème Année primaire, Office National des Publications Scolaires, 2019, P.4

L'objectif d'une séance de dictée est que l'apprenant sera capable de mobiliser ses acquis vus durant la séquence d'apprentissage, aux niveaux lexical, orthographique et grammatical. Selon le guide d'utilisation du manuel, la dictée a deux objectifs : elle permet à l'apprenant de développer sa vigilance tout en écrivant. Ainsi, elle permet à l'enseignant de mesurer la maîtrise des apprentissages déjà vus par les apprenants, pour programmer plus tard des séances de remédiation pour ceux qui ont besoins d'aide. C'est ce qu'affirme la citation suivante,

« - un objectif d'apprentissage : C'est un exercice d'entraînement qui permet à l'élève de mobiliser ses acquis, à la fin de la séquence, dans l'optique de mieux maîtriser la langue écrite. La dictée permet à l'élève de renforcer sa « vigilance orthographique » au moment de la rédaction par des stratégies à lui enseigner.

- Un objectif d'évaluation : Pour l'enseignant, il s'agit de vérifier le degré de maîtrise du code écrit, dans ses éléments orthographiques et grammaticaux. Non pas dans une logique d'un simple contrôle noté mais surtout dans une perspective de remédiation didactique qui suscite chez l'enseignant le besoin de revoir sa stratégie d'enseignant afin de combler le manque révélé par les erreurs des élèves commises, après une dictée. »⁸²

La dictée comme une activité scolaire reste enseignée selon des anciennes méthodes comme la dictée traditionnelle, malgré la nouveauté des recherches scientifiques autour de cette activité et les énormes réformes qui ont touché le programme.

1.7.2 Observation non participante

L'observation non participante est l'un des outils de recherche scientifique les plus utilisés dans le domaine de la didactique. Elle permet d'avoir une idée concrète sur ce qui existe réellement en classe. Cette technique de recherche consiste à cueillir des données observationnelles par un observateur non participant. Ce dernier sera en interaction objectif avec les paramètres de la situation pédagogique dans un rapport d'un observateur/observé, à condition que la présence d'un observateur ne doit pas changer la situation habituelle des observés. Comme il est montré dans cette définition:

⁸² Ibid. P.28

« L'observation non participante exclut l'enquêteur du cadre social étudié. Il n'est pas vu par le/les individu(s) observé(s) et peut avoir recours à des images vidéo. Ce type d'observation permet de ne pas influencer la situation observée : elle reste fidèle à la réalité du phénomène étudié ce qui argumente la fiabilité des résultats. »⁸³

Nous avons opté pour cette démarche de recherche afin de collecter des informations sur la mise en place de l'activité de l'orthographe et la dictée en classe. Mais aussi, nous voulons détecter la façon par laquelle les apprenants acquièrent des compétences orthographiques. Ainsi que de s'informer sur les objectifs d'apprentissage de ces deux activités, tout en observant les pratiques enseignantes et les stratégies d'apprentissage relatives à ces séances.

Alors, nous avons mené une observation non participante, en assistant à une séance d'orthographe et d'autre de dictée avec une classe de 5^{ème} année primaire. Nous nous contentons d'observer le déroulement des séances et de prendre des notes d'une manière générale.

1.7.2.1 Observation non participante d'une séance d'orthographe

Afin de reconnaître les pratiques enseignantes de la part de l'enseignant, ainsi que les stratégies d'apprentissage des apprenants dans une séance d'orthographe. Nous avons assisté à une séance d'orthographe avec une classe de 5^{ème} année primaire. Cette dernière a été effectuée le 08 mars 2020. Elle fait partie du 3^{ème} projet qui s'intitule « qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ». Exactement, elle se figure dans la 1^{ère} séquence qui s'intitule « quand je serai grand ». Le thème de la séance était « les homophones grammaticaux : et/est ». La durée de la séance est 45 minutes, de 08 :45-09 :30.

Concernant le déroulement de l'activité, l'enseignante a respecté les moments d'apprentissage qui se figurent au niveau de la fiche pédagogique. Elle a commencé la séance par un éveil de l'intérêt, en faisant un petit rappel sur la séance précédente d'orthographe (le féminin des noms en : ier/ière, er/ère). Ensuite, le moment de découverte, où l'enseignante a exploité le support écrit qui se trouve dans le manuel pour présenter la leçon. Après, le moment d'observation méthodique et analyse du texte qui se

⁸³<https://www.scribbr.fr>, consulté le 17/07/2020 à 12 :17

résume en questions et réponses autour le support étudié afin de dégager la règle de la leçon. Ce moment est suivi par une activité d'application de la règle étudiée. A la fin, c'est le moment d'évaluation qui se fait sur le cahier de classe, où l'enseignante a proposé aux apprenants un exercice pour qu'ils l'exécutent sur leur cahier de classe.

Nous avons constaté que l'enseignante a bien géré la classe. Mais, elle n'a pas fait participer tous les apprenants. Elle a contenté de travailler avec un groupe restreint. Les autres apprenants se contentent d'entendre uniquement.

Nous avons remarqué que l'exercice de la dictée n'a pas manifesté durant les différents moments d'apprentissage de la séance d'orthographe. L'enseignante n'a pas proposé un exercice de dictée pour vérifier l'application de la règle enseignée dans la séance elle-même.

1.7.2.2 Observation non participante d'une séance de dictée

La séance de dictée à laquelle, nous avons assisté c'était la suivante. Elle suit la séance de l'orthographe selon le déroulement séquentiel.

Le déroulement de la séance était comme il est conçu dans la fiche pédagogique. L'enseignante a commencé par un éveil de l'intérêt, où elle a fait un petit rappel sur la phrase (par quoi elle commence et se termine ...). Dans le moment de découverte, l'enseignante a présenté le texte à faire reproduire sous la dictée au tableau. Le texte de dictée figure au niveau du manuel. Il respecte le thème de la séquence (les catastrophes naturelles). L'enseignante a donné aux apprenants des questions d'aide à la compréhension, afin qu'ils comprennent le contenu du support proposé. Le moment d'apprentissage qui vient après c'était l'observation et l'analyse de la consigne.

A la fin, l'enseignante a entamé la dictée du texte sur un ton naturel phrase par phrase dans un laps de temps bien déterminé. Puis, elle a demandé de faire une lecture du texte par quelques apprenants afin que les autres puissent vérifier ou ajouter ce que manque. Ensuite, l'enseignante a recopié la correction dans le tableau, en demandant aux apprenants de corriger leurs erreurs. Les apprenants ont comparé ce qu'ils ont écrit avec la correction écrite au tableau, ils ont souligné les erreurs et les corriger par le crayon noir. Cette dictée a été faite selon le type de dictée traditionnelle.

1.8 L'expérimentation

Pour mettre en pratique notre travail de recherche, nous avons choisi de construire une séquence d'expérimentation composée de deux séances. La première séance permet de mettre en place le pré test et l'autre séance permet d'exécuter le post test. Les étapes de l'expérimentation se déroulent en progression en respectant des temps principaux.

Le premier temps de l'expérimentation est consacré à réaliser une dictée traditionnelle individuellement. Cette dictée est la première étape de la dictée négociée. Le deuxième temps est destiné à la réalisation d'une dictée négociée en travail de groupe. Le troisième temps est programmé pour exécuter une dictée traditionnelle, c'est celle du premier temps, mais cette fois-ci après avoir exécuté la dictée négociée. Le même support de dictée est gardé durant tous les moments.

Durant le premier temps de l'expérimentation, l'enseignante doit lire magistralement le texte à dicter suivant : « Quand je serai grand, je veux devenir un architecte pour dessiner les plans de belles maisons. Ce métier est bénéfique, il a une grande importance à la construction des immeubles solides et durables ». Ensuite, elle posera aux apprenants des questions d'aide à la compréhension du texte, en expliquant au fur et à mesure quelques mots difficile. Puis, elle demandera aux apprenants de prendre des feuilles propres, sur lesquelles ils vont transcrire le texte dicté à haute voix par l'enseignante. Elle doit dicter le texte phrase par phrase sur un ton naturel. Après avoir terminé la dictée de tout le texte, l'enseignante fera une deuxième lecture, en demandant aux apprenants de suivre sur leurs feuilles afin de compléter ce qu'ils ont raté. Après, elle demandera à quelques apprenants de lire le texte pour vérifier que tous les apprenants ont écrits tout le texte dicté.

En deuxième temps, l'enseignante commencera à mettre en place du dispositif de la dictée négociée. Cette dictée a, à son tour, des étapes à suivre. Tout d'abord, l'enseignante doit construire des groupes de 3 à 4 apprenants dont le niveau est hétérogène. Puis, elle désignera un secrétaire dans chaque groupe. Le secrétaire a la fonction de transcrire lors de l'exécution de l'atelier de négociation graphique. Mais aussi, l'enseignante doit expliquer aux apprenants les principes de la négociation, où chacun d'eux doit participer à la négociation en justifiant son choix graphique en faisant appel aux règles orthographiques, ainsi que la négociation doit être effectuée par la langue française, en évitant le recours à la langue maternelle.

Dans une durée de quarante-cinq minutes, les membres de chaque groupe doivent comparer, négocier et justifier les graphies de tous les mots, qu'ils ont déjà écrits sous la dictée. La justification des choix orthographiques sera par rapport aux normes. Une fois, le groupe se met d'accord sur l'orthographe de tous les mots. Le secrétaire doit transcrire la nouvelle version de dictée. Finalement, l'enseignante sélectionnera une production de l'un des groupes (la production qui contient plus d'erreurs que l'enseignante veut remédier). Elle la recopiera au tableau afin de la corriger, en sollicitant les interventions de tous les apprenants pour le but de montrer comment intégrer et réinvestir les règles orthographiques.

En troisième temps, nous allons repasser le même support de dictée selon le type de dictée traditionnelle (la même façon que lors du premier temps). Cette séance est séparée de celle de dictée négociée (premier et deuxième temps). Elle sera mise en place après quelques jours. L'objectif derrière cette séance est de voir le changement au niveau de l'orthographe dans les copies des apprenants après l'exécution de la dictée négociée et la négociation graphique en groupe.

Ce qui est prévu de constater durant le déroulement de l'expérimentation est que les échanges entre les apprenants vont créer un climat de motivation, où les apprenantes vont montrer leur volonté à participer à l'action. Mais aussi, ces échanges vont permettre aux apprenants de partager et acquérir des connaissances orthographiques. Chaque apprenant se trouve dans une situation où il sera l'acteur de son apprentissage.

Concernant les interventions, au cours de l'atelier de négociation graphique, les apprenants vont trouver au début des difficultés à communiquer en français. Mais ce qui est essentiel est qu'ils arrivent à utiliser correctement des mots clés relatifs à l'orthographe tels que : verbe, sujet, présent de l'indicatif, féminin, pluriel,...

Nous avons opté pour ce dispositif de dictée grâce à ses multiples avantages sur l'apprentissage de l'orthographe. Il permet d'établir un travail collaboratif entre les apprenants. Aussi, il les encourage à chercher et corriger leurs erreurs orthographiques. Mais aussi, à travers la négociation, l'apprenant sera en mesure de comprendre de ses camarades comment corriger, utiliser et mémoriser des énoncés orthographiquement.

2. Analyse et interprétation des résultats attendus

L'objectif de notre travail de recherche est de vérifier le changement au niveau des compétences orthographiques des apprenants après avoir effectué une dictée négociée, en faisant une comparaison entre le nombre des erreurs orthographiques effectuées dans les copies de chaque apprenant de deux types de dictée (dictée traditionnelle et dictée négociée). Pour ce faire, nous allons voir si il y'a une diminution du nombre des erreurs orthographiques après avoir fait la dictée négociée.

Concernant l'analyse des résultats de l'expérimentation, nous avons préparé une grille d'évaluation des erreurs orthographiques dans les copies des apprenants du pré-test et du post test. Ce travail sera analyser à travers des mots font partie du corps du texte de dictée. Ces mots reflètent des règles orthographiques (orthographe grammaticale), en étudiant par exemple : l'accord dans le groupe nominal, l'accord dans le groupe verbal et les homophones grammaticaux.

Le tableau suivant illustre bien nos propos concernant la grille d'évaluation des erreurs orthographiques, où nous avons inséré des énoncés qui reflètent des règles orthographiques déjà étudiées en classe. Pour l'accord dans le groupe nominal, nous avons abordé l'accord d'un adjectif/nom, un déterminant/nom avec les notions de : féminin, masculin, pluriel et singulier. Concernant l'accord dans le groupe verbal, nous avons intégré l'accord d'un sujet/verbe conjugué dans des temps verbaux déjà vus durant les séquences d'apprentissage : le futur simple, les verbes « être » et « avoir » au présent de l'indicatif. Mais aussi, l'infinitif des verbes après un verbe ou une préposition. Dans le nouveau programme de 5^{ème} année primaire, les apprenants sont censés d'apprendre beaucoup d'homophones grammaticaux, pour cela nous avons décidé d'insérer quelques homophones au support de dictée.

Accord dans le groupe nominal	Je serai grand	Accord sujet/adjectif (masculin singulier)
	Les plans	Déterminant/nom (masculin pluriel)
	Belles maisons	Adjectif/nom (féminin pluriel)
	Une grande importance	Adjectif/nom (féminin)

		singulier)
	Des immeubles solides et durables	Adjectif/nom (masculin pluriel)
Accord dans le groupe verbal	Je serai	Accord sujet/verbe
	Je veux devenir	Infinitif après un verbe
	Pour dessiner	Infinitif après une préposition
	Ce métier est	Accord sujet/verbe
	Il a	Accord sujet/verbe
Des homophones grammaticaux	à/a	Homophones grammaticaux
	Est/et	Homophones grammaticaux

2.1 Analyse des résultats attendus de la séquence expérimentale

Pour les résultats prévus de cette séquence expérimentale, nous préviendrions d'obtenir trois groupe d'apprenants :

- **Le premier groupe** : est constitué de ceux qui ont moins d'erreurs orthographiques et plus de mots justes après avoir fait la dictée négociée.
- **Le deuxième groupe** : est formé de ceux qui ont commis le même nombre des erreurs orthographiques et ont le même nombre des mots justes dans les deux dictées.
- **Le troisième groupe** : englobe ceux qui font plus d'erreurs orthographiques après l'exécution de la dictée négociée par rapport à la dictée individuelle.

2.1.1 Nombre de mots justes en orthographe

Dans cet élément, nous allons comparer dans un tableau le nombre des mots bien orthographiés entre la dictée individuelle (avant de faire la négociation graphique) et la

dictée traditionnelle (une dictée individuelle effectuée après la dictée négociée) dans les copies de chaque apprenant. Nous préviendrions d'avoir un grand nombre d'apprenants qui sont améliorés en terme des compétences orthographiques après avoir fait la dictée négociée.

Commentaire

Nous pouvons dire que, le premier groupe qui englobe les apprenants qui ont moins d'erreurs orthographiques et plus de mots justes après avoir fait la dictée négociée, ces apprenants ont arrivé à bénéficier du dispositif de dictée négociée. Ils comprennent à partir la négociation et la correction des erreurs orthographiques comment bien appliquer les règles d'orthographe grammaticale et comment les corriger. Cela sera le résultat de la matérialisation et la verbalisation de leurs raisonnements.

Concernant le deuxième groupe, nous pouvons dire que ces apprenants n'ont pas arrivé à tirer profit d'avantage de la dictée négociée. Ils n'ont pas bien participé à la négociation graphique et bénéficient des argumentations de leurs camarades.

Pour le dernier groupe, nous pouvons justifier l'éventuel résultat que ces apprenants ont trouvé des difficultés à s'approprier les avantages de la dictée négociée. Mais aussi, nous pouvons suggérer l'intervention des facteurs psychologiques, parce que les apprenants n'ont pas l'habitude de faire une activité de dictée négociée.

2.1.2 L'accord dans le groupe nominal

En ce qui concerne les résultats prévus pour les règles d'accord dans le groupe nominal, nous prévenons de constater la diminution du nombre des erreurs orthographiques dans les copies des apprenants après avoir fait la dictée négociée pour la majorité des apprenants par rapport à la première dictée individuelle. Certains apprenants vont bien appliquer les règles d'accord en groupe nominal après la négociation graphique et la correction des erreurs en groupe.

Commentaire

Nous pouvons justifier la diminution du nombre des erreurs orthographiques, par rapport à la première dictée, chez le premier groupe parce qu'ils auraient bien établi les étapes de la dictée négociée. Ils auraient bien fait la tâche demandée, en s'impliquant dans

les différentes étapes de la dictée négociée. Ils doivent comparer, négocier, justifier en travail collaboratif. Autrement dit, ils matérialisent leurs raisonnements pour que l'ensemble des apprenants bénéficient de propos des uns et des autres pour comprendre comment réfléchir pour bien écrire. Les apprenants, qui auraient bien progressé, sont ceux qui matérialiseraient leurs raisonnements car le fait de penser et transcrire au même temps permet d'éviter de commettre des erreurs de type orthographique.

En effet, la négociation des erreurs orthographiques permet aux apprenants de reconnaître les règles orthographiques. Mais aussi, la relecture de leurs copies, en les corrigeant, leur permet, au fur et à mesure, de mieux écrire sans commettre des erreurs orthographiques. Nous pouvons déduire que cette démarche de relecture et de négociation peuvent réorienter cognitivement le raisonnement des apprenants, ce qui va être constaté dans leurs copies après avoir fait la dictée négociée comme un changement positif.

Pour le deuxième groupe, nous pouvons dire que ces apprenants n'arriveraient pas à tirer profit des avantages de la dictée négociée. Ils n'auraient pas, peut être, bien impliqué dans la tâche. Généralement, les apprenants qui font partie de ce groupe sont ceux qui éprouvent des difficultés en classe. L'explication, que nous pouvons avancer, est que ces apprenants ne maîtriseraient pas les règles d'accord en genre et en nombre. Ce qui explique le fait d'avoir le même nombre des erreurs orthographiques dans les deux dictées effectuées.

Concernant le troisième groupe, l'explication avancée pour les apprenants de ce groupe qu'ils n'auraient pas bien concentré, ayant un certain manque d'attention. Cela peut s'expliquer par une surcharge cognitive parce qu'ils ne peuvent pas assimiler plusieurs notions à la fois, à savoir l'accord d'un groupe nominal soit : masculin, féminin, singulier ou pluriel. Nous pouvons aussi insérer autre difficulté que les apprenants ne peuvent pas identifier la nature des mots pour savoir appliquer les règles d'accord en groupe nominal.

2.1.3 L'accord dans le groupe verbal

Comme dans l'accord de groupe nominal, nous prévenons de retenir une diminution dans le nombre des erreurs orthographiques pour la majorité des apprenants après avoir effectué la dictée négociée. Grâce à la négociation et la correction des erreurs orthographique au sein de l'atelier de négociation graphique, certains apprenants auraient bien conjugué les verbes avec le pronom adéquat et dans le temps verbal qui convient.

Commentaire

Les apprenants faisant partie du premier groupe vont progresser dans la conjugaison des verbes. Puisqu'à partir du dispositif de la dictée négociée, les apprenants auraient bénéficié de propos de leurs camarades, en reconnaissant les terminaisons des verbes en relation avec le pronom et le temps adéquat. Ce qui permettra de comprendre l'utilisation des règles de conjugaison en situation d'écriture.

Nous pouvons justifier le non réussite des apprenants faisant partie du deuxième et troisième groupe, qu'ils ne connaissent pas vraiment les règles de conjugaison des verbes, ou ces règles ne font pas sens pour eux. Pour certains apprenants, même s'ils les connaissent bien, ils ne peuvent pas conjuguer correctement ces verbes parce qu'ils ont l'habitude de conjuguer un verbe en dehors d'une situation d'écriture. Autrement dit, dans le cas de la majorité des apprenants ont l'habitude d'apprendre la conjugaison des verbes en situation décontextualisée. Ce qui empêche la reconnaissance de la conjugaison des verbes en situation d'écriture ou dans un support écrit.

2.1.4 Les homophones grammaticaux

Dans cet indicateur d'évaluation, nous allons vérifier si les apprenants arrivent à bien écrire les homophones trouvés dans le texte. Mais aussi, nous visons de vérifier s'ils vont confondre entre ces homophones après avoir fait la dictée négociée. Concernant, les résultats prévus pour les homophones grammaticaux, nous prévenons que la majorité des apprenants auraient bien écrit ces homophones.

Commentaire

La réussite, des apprenants faisant partie du premier groupe dans la bonne écriture des homophones trouvés dans le texte après avoir fait la dictée négociée, est peut être justifiée par l'efficacité de la négociation et la correction des erreurs orthographiques en travail de groupe. Les apprenants auraient négocié la position qui détermine le choix d'un homophone bien déterminé, par exemple les homophones est/et : « est » le verbe être conjugué vient après un sujet. Tandis que la conjonction de coordination « et » vient pour lier entre deux mots.

L'explication proposée pour justifier le non réussite des apprenants du deuxième et troisième groupe, qu'ils se sont fixés sur la bonne écriture du mot, plutôt que voir sa position pour déterminer le bon choix d'homophones.

2.2 Apport et résultats attendus de la séquence expérimentale

A travers de cette étude, nous avons pu voir l'efficacité du dispositif de la dictée négociée dans l'amélioration des compétences orthographiques pour la majorité des apprenants. La dictée négociée est un moment de partage du savoir en travail collaboratif entre les apprenants, où ils sont censés d'échanger leurs idées et leurs stratégies avec leurs camarades. Les apprenants qui vont améliorer sont ceux qui vont bien intégrer dans le dispositif en matérialisant leur raisonnement, et en bénéficiant des raisonnements de leurs camarades à travers la négociation et la correction des erreurs orthographiques dans l'atelier de négociation graphiques.

En ce qui concerne les autres catégories des apprenants, nous avons prévu d'avoir un groupe d'apprenants, où l'exécution de la dictée négociée n'a rien changé sur leurs compétences orthographiques. Pour ce cas, Alstolfi classe ce type des erreurs comme *« une erreur témoignant « des conceptions alternatives » des élèves c'est-à-dire de leurs représentations qu'ils n'arrivent pas à modifier ou très peu. »*⁸⁴. D'après Alstolfi, Ces apprenants n'ont pas la capacité de changer leurs représentations facilement, ils nécessitent un travail de remédiation bien réfléchi. La remédiation proposée par Alstolfi pour ce type d'erreur se résume dans un travail d'écoute, de prise de conscience ; débat, en analysant les représentations et les obstacles des apprenants.

L'autre catégorie des apprenants englobe ceux qui commettent plus d'erreurs orthographiques après avoir fait la dictée négociée. Alstolfi explique ce type d'erreurs comme étant *« elles sont dues aux limites de la mémoire ou à une estimation inadaptée de la charge cognitive de l'activité. C'est trop dur ! »*.⁸⁵ Nous pouvons expliquer ce type d'erreurs chez les apprenants qu'ils n'arrivent pas à assimiler certain savoir transmis. La remédiation de ce type d'erreurs nécessite la décomposition des tâches proposées en sous-tâches, en analysant la charge mentale et les compétences mises en jeu.

⁸⁴Jean-Pierre ASTOLFI, L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF, 1997, p.02

⁸⁵Ibid.

En effet, la dictée négociée est un dispositif qui porte plusieurs avantages susceptibles à aider les apprenants dans l'appropriation des compétences orthographiques. Elle présente un moyen pour comprendre leurs réflexions et leurs raisonnements pour expliquer comment ils doivent penser pour écrire sans commettre des erreurs orthographiques.

La relecture mot à mot de leurs productions à partir d'une observation réfléchie des écrits, lors de l'exécution de l'atelier de négociation graphique, permet de développer, au fur et à mesure, la capacité d'attention chez les apprenants. Mais aussi, le travail d'analyse menée face à l'erreur, en négociant ses principes en travail de groupe, permet à l'apprenant d'être actif durant toute l'activité. Il se met également dans une situation où il se sent acteur et moteur de son apprentissage.

En outre, la dictée négociée est une activité qui suscite la participation et la motivation des apprenants. Durant les échanges menés dans cette dictée, les apprenants se sentent entre eux plus à l'aise pour prendre la parole, justifier leurs choix orthographiques et avancer des argumentations.

L'enseignant, à son tour, a un grand rôle pour garantir la réussite de la dictée négociée. Il doit prendre un nouveau rôle selon lequel, il doit guider le déroulement de l'activité, mais aussi il doit s'effacer pour permettre d'entretenir les échanges entre les apprenants. Ainsi, l'enseignant doit bien organiser son activité en termes de consignes pour éviter les cas d'incompréhensions. De plus, il est important de fixer les objectifs de l'activité et d'informer les apprenants sur ces objectifs pour déterminer ce qui est demandé d'eux. Mais aussi, ce qui aide à la réussite de l'activité de la dictée négociée est la bonne décomposition des groupes et la fixation des objectifs clairs.

Conclusion

A la fin de ce dernier chapitre, nous pouvons dire que notre étude tourne autour de la vérification de l'efficacité de la dictée négociée par rapport aux autres types de dictées pratiquées en classe de FLE. Nous avons pu retenir que le dispositif de la dictée négociée a donné des résultats positifs dans l'amélioration des compétences orthographiques, relatives à l'orthographe grammaticale grâce aux ses multiples avantages, chez les apprenants.

Conclusion générale

L'apprentissage de n'importe quelle langue exige de celui qui apprend une capacité de mémoriser et stocker l'orthographe de cette langue. L'enseignant, à son tour, propose des activités qui suscitent la réflexion et l'appropriation raisonnable des savoirs orthographiques, surtout en ce qui concerne l'orthographe grammaticale.

A travers ce travail de recherche, nous avons mis en lumière l'une des compétences relatives à l'appropriation de la compétence scripturale qui est la compétence orthographique. La mobilisation de cette dernière contribue à produire des énoncés écrits dans une langue en respectant ses règles. Elle nécessite un apprentissage raisonnable et bien réfléchi. Précisément, ce travail de recherche porte sur la dictée négociée en relation avec la compétence orthographique. Cette forme de dictée est proposée comme un dispositif permettant l'amélioration des compétences orthographiques chez les apprenants.

Dans notre travail, nous avons essayé d'aborder quelques notions relatives à ce thème, à savoir l'orthographe française et la compétence orthographique en premier chapitre. Le deuxième chapitre a été consacré à la dictée négociée et son rapport à l'apprentissage de l'orthographe. Concernant la pratique, nous avons réservé ce chapitre à la présentation de l'expérimentation, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats attendus.

Après avoir analysé les résultats prévus de l'expérimentation auprès des apprenants de 5^{ème} année primaire, nous avons pu, en premier temps, de répondre à notre problématique. Elle s'agit de vérifier comment la dictée négociée permettrait d'améliorer la compétence orthographique. En deuxième temps, nous avons pu vérifier nos hypothèses. À savoir nous avons émis les hypothèses suivantes :

- La dictée négociée avec ses objectifs d'apprentissage pourrait améliorer la compétence orthographique chez les apprenants par rapport à la dictée traditionnelle qui a un objectif purement évaluatif.
- À travers la négociation orthographique, les élèves reconnaîtraient les mots et les règles grammaticales et comment les intégrer.

En effet, à l'issue de notre analyse et interprétation des résultats prévus de l'expérimentation, nous avons constaté l'efficacité de la dictée négociée dans

l'amélioration des compétences orthographiques chez les apprenants. Cela est par la diminution du nombre des erreurs orthographiques pour la majorité des apprenants après avoir effectué la dictée négociée.

La dictée négociée est une activité qui favorise l'apprentissage de l'orthographe. Elle permet d'éveiller l'intérêt des apprenants pour découvrir l'utilité des règles orthographiques et comment les réinvestir. Elle leur permet aussi à découvrir leurs erreurs et les corriger.

La négociation des erreurs orthographiques et leur correction permettent aux apprenants de comprendre le raisonnement et les stratégies qu'ils doivent mettre en œuvre pour bien écrire. L'objectif principal de la dictée négociée n'est pas le résultat final, mais, il est le processus de comment aboutir à celui-ci, ainsi que, la dictée négociée éveille l'intérêt de l'apprenant à l'importance de la relecture et la révision de son écrit. Ces dernières permettent d'automatiser chez l'apprenant, au fur et à mesure, le principe de l'observation et l'attention.

Dans ce travail de recherche, nous n'avons pas pu vérifier, effectivement, les résultats de notre expérimentation à cause des circonstances sanitaires (covid-19) qui ont touché notre pays. La propagation de ce virus a causé la fermeture des établissements scolaires. Ce qui nous a empêchés d'effectuer notre expérimentation sur terrain.

Certes, à partir ce dispositif, les compétences orthographiques des apprenants auraient progressé mais à un certain niveau limité, qu'il s'agisse de l'orthographe grammaticale. Pour le cas d'apprenant en échec, ce dispositif va lui poser un problème car il est appelé à faire une tâche dont il n'a pas les compétences nécessaires pour la résoudre. Il faudrait donc envisager d'autres méthodes pour arriver à l'aide de tous les niveaux des apprenants.

Par souci d'amener nos apprenants à un haut niveau de compétence orthographique en fin de cycle primaire, nous proposons l'application des principes de la dictée négociée dans les pratiques quotidiennes d'enseignement-apprentissage de l'orthographe, et précisément l'orthographe grammaticale. Au moins, sous forme de phrase dictée du jour. Cette forme de dictée est une activité brève qui peut être exercée régulièrement selon les principes de la dictée négociée. Elle peut être effectuée même sur l'ardoise. Elle aide les apprenants, au fur et à mesure, à améliorer leur compétence orthographique. Mais aussi, elle les aide à mieux faire l'activité de dictée négociée ultérieurement.

A l'issue de ce travail de recherche, nous avons conduit à poser des questions de recherche qui peuvent encourager des recherches ultérieures : Dans quelle mesure la dictée négociée permettrait de favoriser le transfert des connaissances orthographiques en situation de production écrite en classe de FLE ? La dictée négociée comme un moteur d'apprentissage de l'orthographe grammaticale, alors, quels effets de la dictée négociée sur l'apprentissage de l'orthographe lexicale ?

Références bibliographiques

1. Ouvrages théoriques

- ANGOUJARD, André. (1994). *Savoir orthographier*. Paris : Hachette.
- ASTOLFI, Jean-Pierre. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- CATACH, Nina. (2016). *l'orthographe français, traité théorique et pratique*. Paris : Armand colin.
- CATACH, Nina. (1995). *L'orthographe française*. Paris : Nathan Université.
- CATACH, Nina. (1978). *L'orthographe, Que sais-je ?*. France : Presses Universitaires de France.
- CUQ, Jean-Pierre ; GRUCA, Isabelle. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- GILLES, Siouf. (1999). *100 fichiers pour comprendre la linguistique*. Paris : Bréal.
- Medjahed, Leïla. (2019). *Guide d'utilisation du manuel Français 5ème Année primaire*. Alger : Office National des Publications Scolaires.

2. Dictionnaires

- CUQ, Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique langue étrangère et seconde, Paris, Asdifle, 2003.
- LAROUSSE, Dictionnaire de français, France, LAROUSSE, 2008.
- POUGEOISE, Michel, dictionnaire didactique de la langue française, Paris, ARMAND COLIN, 1996

3. Articles

- ASTOLFI, Jean-Pierre et al, Mots-clés de la didactique des sciences.cité par Reuter Yves, « Définition, statut et valeurs des dysfonctionnements en didactique. », In Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°31, 2005, [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2670
- CATACH, Nina, « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe », In: Langue française, n°20, 1973, L'orthographe, URL, [En ligne]https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5649
- CATACH, Nina, « Que faut-il entendre par système graphique du français? », In: Langue française, n°20, 1973, L'orthographe, [Enligne] https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5652

- CHISS, Jean-Louis ; DAVID, Jacques, « Débats idéologiques et problèmes théoriques : quel traitement de l'orthographe ? ». In: Langue française, n°95, 1992, [Enligne] https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1992_num_95_1_5769

- CORDARY, Noëlle, « Régularités mises en œuvre dans la gestion de la finale des participes passés par les élèves de lycée », In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°9, 2003. L'orthographe, une construction cognitive et sociale, [Enligne]https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_9_1_989

- DOLY, Anne-Marie, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, 2006, Retz, [En ligne]<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>

- EVELYNE, Blain-Joguet, « AU CŒUR DE L'ERREUR », in : Actualités en analyse transactionnelle, N° 141, 2012, p.71, [En ligne] <https://www.cairn.info/revue-actualites-en-analysetransactionnelle-2012-1-page-71.htm>

- FISHER, Carole; NADEAU, Marie, « Le développement des compétences en orthographe grammaticale par la pratique de dictées. », In: La Lettre de l'AIRDF, n°56, 2014, Québec, [En ligne]https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2014_num_56_1_2010

- FLAVELL, J.H, Développement métacognitif. Psychologie développementale, problèmes et réalités, cité par Anne-Marie Doly, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, 2006, Retz, [En ligne]<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>

- GRUAZ, Claude, « Phonèmes, graphèmes, morphèmes », In: Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°46, 1985. Orthographe(s), URL, [Enligne]https://www.persee.fr/doc/prati_03382389_1985_num_46_1_1353

- HAAS, Ghislaine, « Les ateliers de négociation graphique : une cadre de développement des compétences métalinguistiques pour des élèves de cycle 3 », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°20, 1999, [Enligne]https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2315

- HAAS, Ghislaine ; LORROT, Danielle, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe. », In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°14, 1996, [En ligne] https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_14_1_2200

- SAUTOT, Jean-Pierre, « Verbaliser ses règles orthographiques », In: La Lettre de l'AIRDF, n°59, 2016,[Enligne] https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2016_num_59_1_2085
- SAUTOT, Jean-Pierre, « La dictée, un exercice ? », In: La Lettre de l'AIRDF, n°57, 2015, [En ligne]. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2015_num_57_1_2034
- SAUTOT, Jean- Pierre, « le rapport à l'orthographe, qu'est ce que c'est ? », In : lire au lycée professionnel, n° 56, 2008, [Enligne], www.educ-revues.fr
- SIMARD, Claude, « L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires », In : Revue des sciences de l'éducation, n° 21(1), 1995, Québec, Érudit, [En ligne] <https://doi.org/10.7202/502007ar>
- YUSSEN, S.R (1985). The rôle of metacognition in contemporary theories of cognitive development. Métacognition, cité par Anne-Marie Doly, La métacognition: de sa définition par la psychologie à sa mise en œuvre à l'école. GToupiol. Apprendre et Comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée, Retz, 2006, [En ligne]<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00835076>

4. Mémoires

- BELKACEM, Mohammed Amine, Les pratiques orthographiques des étudiants de 4ème année « licence de français » (Université de Batna), mémoire de magistère, sous la direction de DAKHIA ABDELOUAHAB, université de Colonel Hadj Lakhdar - Batna, 2009

5. Sitographie

- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/orthographe/56605>
- <http://crdp.ac-reims.fr/Ressources/lib/Titres-reseau.htm?produits/pdt103.htm>
- <https://mobile-dictionary.reverso.net/francais-definition/dict%c3%a9e>
- <https://Pedagogie.ac-toulouse.fr/dictée>
- <https://www.scribbr.fr>
- <https://www.reseau-canope.fr>
- <https://www.langage.ac-creteil.fr>
- <https://www.edumoov.com>

Annexes

Annexe 01 : La fiche pédagogique d'orthographe.

Projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Niveau : 5^{ème} AP.

Séquence 01 : quand je serai grand.

Durée : 45 mn.

Activité : orthographe.

Thème : les homophones : est/ et.

Compétence terminale visée : maîtriser le fonctionnement de la langue.

Composantes de la compétence : savoir employer les règles de fonctionnement de l'orthographe dans différentes situations de communication.

Objectifs d'apprentissage : -l'élève sera capable de reconnaître les homophones grammaticaux « et/est ».

Matériels didactiques : manuel scolaire P.65, cahier d'activités P.68.69, tableau, cahiers de classe.

Déroulement de l'activité

_ Faire un petit rappel sur la séance précédente d'orthographe (le féminin des noms en : ier/ière, er/ère).

01. Moment de découverte

Exploitation du support P.65

_ Questions de compréhension : - qui est Chatar ? - Que fait-il ?

02. moment d'observation méthodique

_ Demander aux apprenants de relever les mots qui se prononcent de la même façon « est/et »

A – analyser le premier mot « est » :

- Quelle est la nature de ce mot ?

B _ analyser le deuxième mot « et » :

- Quelle est la nature de ce mot ?

**On appelle les mots qui se prononcent de la même manière et qui ont une orthographe différente : des homophones grammaticaux. Comme : est – et.*

03. moment de reformulation personnelle (application)

Exercice 03 P.68 cahier d'activités

04. moment d'évaluation

Exercice : complète par : « et » ou « est »

- Cet enfant ...sage ...poli.
- La fourrure de la girafe ...orange ...noir.
- Le lion ...un animal sauvage.
- Yacine ... Amine vont au musée.

Annexe 02 : La fiche pédagogique de dictée.

Projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?

Niveau : 5^{ème} AP.

Séquence 01 : quand je serai grand.

Durée : 45 mn.

Activité : dictée.

Thème : le tremblement de terre.

Compétence terminale visée : réinvestir des connaissances et appliquer des règles en situation d'écriture dirigée.

Composantes de la compétence : écrire sous la dictée, en cursive un petit paragraphe.

Objectifs d'apprentissage : l'élève sera capable de :

- Orthographier correctement les mots utilisés.
- Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).

Matériels didactiques : les cahiers de classe, le tableau, ardoise.

Déroulement de l'activité

_ Pré requis :

- C'est quoi une phrase ? par quoi commence et se termine la phrase ?

01. Moment de découverte (mise en contact avec la consigne écrite)

_ Présenter le texte à faire reproduire sous la dictée au tableau (manuel scolaire P.65).

_ Lecture magistrale par l'enseignante suivie de questions de compréhension suivantes :

_ Pourquoi il faut faire vite après un tremblement de terre ?

02. Moment d'observation méthodique (analyse de la consigne)

*faire observer les phrases du texte suivi des questions suivantes :

_ Combien y a-t-il de phrases dans le texte ?

- _ À quel temps sont conjugués les verbes ?
- _ Lecture individuelle par les apprenants
- _ Demander aux apprenants de souligner tous les mots difficiles à écrire.
- _ Soulignage et explication des mots qui posent problème (phonie/graphie).
- _ Dictier les mots du passage l'un après l'autre sur l'ardoise, puis la correction au fur et à mesure au tableau.

03. Moment de reformulation personnelle (application)

- _ Diction du texte sur un ton naturel phrase par phrase sous la vigilance orthographique des mots dans un laps de temps bien déterminé.
- _ Relecture du texte par quelques apprenants de la classe.
- _ Correction collective au tableau.
- _ Correction individuelle (autocorrection).

Annexe 03 : La fiche de dictée négociée.

Projet 03 : qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ? Niveau : 5^{ème} AP.

Séquence 01 : quand je serai grand. Durée : 45 mn.

Activité : dictée négociée.

Compétence terminale visée : réinvestir des connaissances et appliquer des règles en situation d'écriture dirigée.

Composantes de la compétence : écrire sous la dictée, en cursive un petit paragraphe.

Objectifs d'apprentissage : l'élève sera capable de :

- Renforcer ses compétences de production orthographique en mutualisant ses connaissances et en confrontant ses représentations du fonctionnement de la langue avec celles des autres.
- Prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre : argumenter, justifier, expliciter.
- Respecter les marques orthographiques (orthographe grammaticale).

Matériels didactiques : texte adapté, le tableau, des feuilles.

Déroulement de l'activité

01. Moment de découverte (mise en contact avec le support)

Quand je serai grand, je veux devenir un architecte pour dessiner les plans de belles maisons. Ce métier est bénéfique, il a une grande importance à la construction des immeubles solides et durables.

Remarque : on n'écrit pas le support de dictée au tableau.

_ Lecture magistrale du texte par l'enseignante à haute voix.

_ Explication des mots difficiles.

02. Moment d'observation méthodique (analyse de la consigne)

*Questions de compréhension globale : - de quel métier s'agit-il ?

- pourquoi il veut devenir un architecte ?

03. Moment de reformulation personnelle (application)

a- Dictée individuelle : les apprenants écrivent sous la dictée. L'enseignante dicte le texte lentement, phrase par phrase (relire si besoin).

b- Relecture individuelle : lecture magistrale individuelle, afin de vérifier que tous les mots dictés ont été écrits.

c- Phase de négociation de la dictée :

_ Constitution des groupes.

_ Designer un secrétaire dans chaque groupe.

_ Donner la consigne aux apprenants : « les apprenants du même groupe comparent leur dictées et chaque mot doit être : négocié, justifié et validé entre eux. Il faut se mettre d'accord sur l'écriture de tous les mots, en justifiant systématiquement votre choix car à la fin, vous rendrez une seule dictée écrite sur une nouvelle feuille par le secrétaire ».

_ L'enseignante passe entre les rangs pour observer le déroulement de la négociation entre les apprenants et les aider.

d- Lecture individuelle : chaque secrétaire passe au tableau pour lire le texte écrit.

04. Moment de correction collective

_ L'enseignante choisit l'un des textes écrits et le recopie au tableau.

_ Vérification et correction des erreurs collectivement, en sollicitant les interventions des apprenants.

_ Les apprenants prennent conscience de leurs erreurs, les comprennent et les corrigent (autocorrection).

Résumé

Dans notre travail de recherche, nous avons intéressé à la dictée négociée en classe de FLE comme un dispositif pour améliorer la compétence orthographique chez les apprenants de 5^{ème} année primaire. Notre objectif consiste à aider les apprenants à améliorer leurs compétences orthographiques pour qu'ils puissent écrire sans commettre des erreurs orthographiques dans une situation de production écrite. Cette forme de dictée estime l'apprentissage orthographique et non l'évaluation par rapport à la dictée traditionnelle. Pour ce faire, nous avons opté pour la méthode expérimentale pour analyser des erreurs orthographiques de deux dictées avant et après le dispositif. En effet, nous avons constaté que les compétences orthographiques des apprenants sont améliorées grâce aux multiples avantages de la dictée négociée.

Mots clés : la dictée négociée, la compétence orthographique, les erreurs orthographiques, FLE.

ملخص

في إطار عملنا البحثي تطرقنا إلى الإملاء التفاوضي كمحرك لتحسين المهارة الإملائية لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي للغة الفرنسية كلغة أجنبية. هدفنا يتمثل في مساعدة المتعلمين على تحسين مهاراتهم الإملائية للتمكن من الكتابة دون ارتكاب أخطاء إملائية. هذا النوع من الإملاء يثمن التعليم الإملائي لا التقييم بالمقارنة مع الإملاء التقليدي. للتحقق من كل هذا قمنا باختيار الطريقة التجريبية لتحليل الأخطاء الإملائية لإملائين قبل و بعد إجراء الإملاء التفاوضي. ومنه لاحظنا تحسن المهارات الإملائية لدى المتعلمين بفضل الامتيازات المتعددة للإملاء التفاوضي.

الكلمات المفتاحية: الإملاء التفاوضي, الكفاءة الإملائية, الأخطاء الإملائية, الفرنسية لغة أجنبية.

Abstract

In our research work, we looked at negotiated dictation in FFE class as a device to improve spelling skills in 5th year primary learners. Our but is to help lerners improve their spelling skills so that they can write without making spelling errors in a writing production situation. This form of dictation privileges spelling learning and not evaluation over traditional dictation. To do this, we opted for the experimental method to analyze orthographic errors of two dictations before and after the negotiated dictation. Indeed, we found that the spelling skills of the learners are improved thanks to the multiple advantages of the negotiated dictation.

Key words: negotiated dictation, spelling skill, spelling errors, FFL.