

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANÇAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ÉTRANGÈRES

FILIÈRE : LANGUE FRANÇAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITÉ

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique

Par : REGHIOUI Hamida

Intitulé

La dictée négociée au service d'une transcription
graphique correcte en classe de FLE

Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire de
l'école Mohamed El Aid El Khalifa à Sidi Aissa -
M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

Dr FAID Salah

Université de Msila

Président

Dr ZEBIRI Abderrazek

Université de M'sila

Rapporteur

Dr GHERBAOUI Omar

Université de Msila

Examineur

Année universitaire : 2019/2020

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES

DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANÇAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUES
ESTRANGÈRES
FILÈRE : LANGUE FRANÇAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITÉ

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique

Par : REGHIOUI Hamida

Intitulé

**La dictée négociée au service d'une
transcription graphique correcte en classe de
FLE**

**Cas des apprenants de 5^{ème} année primaire de
l'école Mohamed El Aid El Khalifa à Sidi Aissa -
M'sila**

Sous la direction du :

Dr ZEBIRI Abderrazek.

Année universitaire : 2019/2020

Remerciements

Je remercie profondément mon directeur de recherche, mon enseignant Dr ZEBIRI Abderrazek, pour son aide, sa direction et surtout ses conseils précieux et son encouragement tout au long de la réalisation de mon travail de recherche.

Mes vifs remerciements aux membres de jury pour l'honneur qu'ils m'accordent, en participant à ma soutenance et en acceptant d'évaluer ce travail de recherche.

Mes sincères remerciements s'adressent également à nos honorables enseignants du département de français à M'sila, qui ont assuré notre formation durant les cinq années et qui nous ont encouragée et soutenue.

Mes remerciements vont pareillement au directeur, aux enseignants et aux apprenants de 5ème année primaire de l'école Mohamed El Aid El Khalifa à Sidi Aissa qui m'ont facilité le travail de terrain.

Merci à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Merci à tous.

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à :

- mes très chers parents ;*
- ma mère, qui ne cesse jamais de me guider vers un chemin de lumière ;*
- mon père pour son aide et son encouragement ;*
- mes frères Khaled et Lakhdar ;*
- ma sœur Houda et son fils Anwar ;*
- mes chères amies que j'aime beaucoup : Kamir, Yakout, Khadidja et Maryama ;*
- mes tantes : Fatiha, Hamida, Souad et Saïda*
- tous les membres de ma famille ;*
- toute personne qui m'aime ;*
- toute la promotion "didactique 2019-2020".*

Sommaire

Introduction générale	6
Chapitre I : cadre épistémologique de la recherche	10
1. Enseignement	11
2. Apprentissage	12
3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	13
4. Historique et principaux courants pédagogiques	14
5. L'approche par compétences	15
6. L'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie	16
Chapitre II : l'orthographe française	18
1. Aperçu historique sur l'orthographe française	19
2. Définition de l'orthographe	21
3. La théorie du plurisystème de l'orthographe française	21
4. Typologie de l'orthographe française	24
5. La complexité de l'orthographe française	24
6. Didactique de l'orthographe	26
7. Les différentes stratégies pour orthographier	28
8. Le concept de l'erreur	29
9. Le statut de l'erreur dans les différentes méthodologies	29
10. Typologie des erreurs selon Nina Catach	30
Chapitre III : la dictée	32
1. Bref aperçu historique sur la dictée	33
2. Définitions de la dictée	34
3. Les types de la dictée	34
4. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit	39
5. La notion de situation-problème	40
6. La place de la dictée dans le nouveau programme scolaire de 5 ^{ème} Année primaire	40
Chapitre IV : (L'expérimentation analyse et interprétation des résultats)	42
1. Identification et description des éléments de l'enquête	43
2. L'expérimentation	45
3. Analyse et interprétation des résultats des activités expérimentales	48
Conclusion générale	57
Tables des matières	60
Bibliographie	64
Annexes	69

Introduction générale

Communiquer est un acte qui se fait soit par l'oral soit par l'écrit et puisque la communication est à la base de toutes les relations humaines, les chercheurs et notamment les didacticiens sont toujours à la recherche des dispositifs pédagogiques qui peuvent aider les apprenants à comprendre et à faire comprendre les messages, surtout pour la communication écrite. Dans ce type de communication, la compréhension et l'impression chez le lecteur dépend de la clarté, de la lisibilité et de la conformité du produit écrit aux normes d'écriture (grammaire-orthographe- conjugaison...).

A l'école, avoir une écriture saine, lisible et soignée est très important non seulement pour obtenir de bonnes notes, mais aussi pour communiquer, ce qui exige du scripteur d'être attentif à son écrit et de mobiliser les différents éléments de la compétence scripturale parmi lesquels ; l'orthographe qui signifie «*La manière de manifester par écrit une langue conformément aux règles en vigueur à l'époque considérée.*» (Angoujard, 1994, p. 17). C'est pour cela, elle occupe une place très importante dans l'enseignement-apprentissage du FLE dès la 3^{ème} année primaire.

Dans notre contexte algérien et notamment au cycle primaire, les jeunes apprenants éprouvent des difficultés en orthographe. Cela est constaté dans leurs productions écrites ou même lors des séances de dictée où nous avons constaté que les apprenants tentent de parler entre eux, de discuter l'écriture d'un ou de plusieurs mots, ce qui est interdit lors d'une séance de dictée traditionnelle qui est purement évaluative. Ce constat nous mène à proposer "la dictée négociée" comme une nouvelle forme de dictée qui donne aux apprenants l'occasion d'apprendre l'un de l'autre et de réaliser un produit écrit avec la moindre des erreurs tout en mutualisant leurs compétences.

En s'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues, nous nous sommes intéressée à la pratique de la dictée négociée dans une classe de FLE pour voir son impact sur la transcription graphique, autrement dit la compétence orthographique chez les apprenants de 5^{ème} année primaire. Cette forme de dictée se base sur les principes de l'approche par compétences qui favorise le travail de groupes en encourageant l'interaction entre les apprenants qui leur permet d'agir et d'interagir face à des situations de communication contraignantes. Autrement dit, ce sont eux qui participent à l'amélioration de leurs compétences en vue d'être prêts à la vie quotidienne comme l'affirme Sobhi Tawil «*L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations de communication quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même.*»(Tawil, 2005, p. 47).

Afin d'éclaircir l'impact de ce dispositif pédagogique sur la compétence orthographique, nous sommes arrivées à la problématique suivante : dans quelle mesure la dictée négociée pourrait-elle aider les apprenants de 5^{ème} année primaire à mieux orthographier ? Autrement dit, le recours à la pratique de la dictée négociée pourrait-il améliorer les compétences orthographiques en FLE chez les apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Notre problématique nous a menées à suggérer les hypothèses suivantes :

- La dictée négociée est un dispositif pédagogique qui pourrait être au service d'une transcription graphique correcte.
- Contrairement à la dictée traditionnelle qui a une fonction purement évaluative, la dictée négociée engendrerait trois opérations fondamentales : la réflexion, l'interaction et la découverte des erreurs commises qui contribueraient à la réalisation d'un produit écrit avec le minimum des erreurs possibles.

Pour vérifier nos hypothèses, nous adopterons la méthode expérimentale en nous basant sur la double démarche : analytique et comparative.

Pour réaliser ce travail nous choisirons les apprenants de 5^{ème} année primaire comme échantillon dont le corpus sera leurs copies qui seront des textes écrits sous la dictée traditionnelle et négociée.

Notre travail de recherche s'articulera sur quatre chapitres, trois chapitres théoriques et un chapitre pratique. Le premier chapitre sera intitulé "*cadre épistémologique de la recherche*" dans lequel nous aborderons les deux termes : *enseignement et apprentissage* en citant les différentes stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, nous poursuivrons l'histoire des courants pédagogiques puis nous aborderons la définition et les principes de l'approche par compétences. Enfin, nous parlerons de l'enseignement et de l'apprentissage du français en Algérie et l'objectif de l'enseignement du FLE au cycle primaire en particulier.

Quant au deuxième chapitre qui s'intitulera "*l'orthographe*", nous le commencerons par un aperçu historique sur l'orthographe française et sa définition puis nous présenterons la théorie du pluri système de l'orthographe française. Par la suite nous évoquerons la typologie et la complexité de l'orthographe française puis nous passerons à la didactique de l'orthographe et à la compétence orthographique en citant les différentes stratégies pour orthographier. Vers la fin de ce chapitre nous toucherons le concept de l'erreur, sa définition, son statut dans les différentes méthodologies et les différents types des erreurs orthographiques.

Pour le troisième chapitre qui s'intitulera "*la dictée*", nous aborderons les éléments suivants : bref aperçu historique sur la dictée, sa définition et ses types partant de la dictée traditionnelle et arrivant à la dictée négociée que nous le présenterons par la suite d'une manière détaillée en évoquant les éléments suivants : sa mise en œuvre, les compétences visées, le rôle de l'enseignant ainsi que ses objectifs. Vers la fin de ce chapitre, nous passerons à la notion de situation-problème comme élément essentiel accompagnant le processus d'apprentissage et la place de la dictée dans le nouveau programme de 5^{ème} année primaire.

Le dernier chapitre sera consacré à l'expérimentation dans laquelle nous vérifierons nos hypothèses de départ en analysant les résultats obtenus.

En dernier lieu, notre travail sera clôturé par une conclusion générale, en espérant que ce travail portera d'une manière ou d'une autre une contribution à la recherche scientifique et dans le domaine de la didactique des langues en particulier.

Chapitre I

Cadre épistémologique de la recherche

Introduction

L'appropriation d'une langue et notamment la langue étrangère constitue un processus très vaste car il dépend de plusieurs facteurs variables à savoir ; l'enseignant, l'apprenant, la matière à enseigner et le système éducatif. Alors, lorsque ces facteurs sont en harmonie, l'échec scolaire diminuera. Autrement dit, si l'enseignant arrive en classe armé par des stratégies d'enseignement et une bonne maîtrise de la langue en se trouvant face à des apprenants motivés au sein d'une école qui adopte un système éducatif bien défini, la matière à enseigner ne va pas poser de problèmes. Il suffit seulement d'être conscient de la responsabilité à assumer.

Pour enseigner et apprendre la langue française, le système éducatif algérien cible dans les programmes scolaires quatre compétences indispensables à savoir la compréhension écrite, la production écrite, la compréhension orale et la production orale. Ces dernières sont indissociables car l'appropriation de la langue française dépend de la maîtrise de toutes ces compétences. Donc communiquer en FLE, c'est être capable de mobiliser, d'intégrer et de réinvestir ces quatre compétences dans des situations de communication exigeantes que ce soient orales ou écrites. Un apprenant qui sait comment se débrouiller tout seul face à des situations de communication différentes est un apprenant compétent qui a bénéficié d'un apprentissage réel et significatif, alors c'est dans ce cas que nous pouvons dire que l'école a réussi vraiment à préparer l'apprenant à la vie courante.

1. Enseignement

Dans son dictionnaire de didactique du français, Jean Pierre Cuq a défini le terme "*enseignement*" comme une «*action de transmettre des connaissances.*» (Cuq, 2003, p. 83). Il s'agit donc de transmettre aux apprenants des savoirs dans le but de construire chez eux de différentes compétences telles que des compétences en écriture, en lecture ou des compétences communicatives qui les aident prochainement dans des situations de communication différentes.

1.1. L'enseignant d'aujourd'hui

Ces dernières années, le rôle de l'enseignant a changé, plus qu'un transmetteur du savoir, ce dernier est devenu médiateur entre l'apprenant et le savoir autrement dit, c'est lui qui guide ses apprenants vers le savoir. En effet :

L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier. (Cuq & Gruca, 2002, p. 123).

Donc, l'enseignant d'aujourd'hui développe une relation éducative particulière en vue d'être en harmonie avec l'apprenant d'aujourd'hui. Pour que l'acte d'enseignement-apprentissage donne ses fruits, il doit se dérouler dans un climat propice qui favorise la motivation et la créativité chez les apprenants, pour cette raison, l'enseignant ne cesse jamais de penser aux programmes, aux supports, aux contenus d'apprentissage et aux stratégies à mettre en œuvre en vue d'assurer un transfert des connaissances efficaces.

2. Apprentissage

Selon Jean Pierre Cuq, *«l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.»*(Cuq, 2003, p. 22). Dans ce sens le processus d'apprentissage se fait par un acteur principal qui est l'apprenant, il est considéré actuellement comme : *« acteur social possédant une identité personnelle [...] A partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage.»* (Cuq, 2003, p. 21).

2.1. L'apprenant d'aujourd'hui

L'apprenant d'aujourd'hui se détache de son statut traditionnel. Il est devenu autonome et actif. Il s'engage dans son apprentissage où il participe lui-même à la construction de son apprentissage en accomplissant des tâches scolaires et extrascolaires ce qui l'aide à construire sa personnalité. Le fait que l'apprenant soit né dans un monde qui connaît un développement perpétuel, il est obligé de s'ouvrir sur ce monde. Il sait donc de différentes cultures et les différents modes de vie qui rendent un individu tolérant et ouvert en respectant l'autre.

Cet apprenant est sollicité par les médias et les outils informatiques (l'internet, la télévision, les Smartphones) que par les livres, c'est pour cette raison que les institutions scolaires essayent de créer un climat ou des conditions d'apprentissage similaires qui

accompagnent cette innovation par l'intégration des TICE et l'élaboration des programmes qui encouragent l'ouverture sur le monde.

3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

3.1. Définition

Dans le domaine d'apprentissage des langues étrangères, les spécialistes désignent le terme stratégie comme étant une technique, un comportement, un plan, une habileté cognitive ou une opération mentale. Selon Paul Cyr, l'expression "stratégies d'apprentissage" en langue étrangère désigne « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible.* » (Cyr, 1996, p. 24).

Donc, en situation d'apprentissage, les stratégies ou les opérations mises en œuvre par l'apprenant visent l'acquisition, l'intégration et la réutilisation de la langue cible.

3.2. Les types de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

Ces stratégies se subdivisent en deux types direct et indirect :

3.2.1. Stratégies directes

- **Les stratégies cognitives**

Paul Cyr considère que « *les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou d'exécuter une tâche d'apprentissage.* » (Cyr, 1996, p. 39).

Alors, pour traiter une information de nature linguistique, l'apprenant fait recours à cette stratégie. A titre d'exemple, il peut répéter les énoncés qu'il reçoit, prendre des notes et analyser les expressions nouvelles. Ces techniques lui permettent de traiter efficacement la matière linguistique.

- **Mémorisation**

Il s'agit de créer des liens mentaux en regroupant des mots par champ sémantique.

-révision structurée et régulière du vocabulaire.

-association d'un mot à une image, un son, une action ou un mouvement.

-l'association des mots et les mise en contexte dans une phrase.

- **Stratégies de compensation**

Deviner avec intelligence et en faisant attention aux marques linguistiques ou non linguistiques, demander l'aide, le recours aux gestes, paraphrases et adopter le message à son niveau de langue.

3.2.2. Stratégies indirectes

- **Les Stratégies métacognitives**

«Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage à comprendre les conditions qui le favorisent à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et à s'auto corriger.»(Cyr, 1996, p. 42). Alors, l'utilisation de ce type de stratégies couvrent beaucoup de processus comme :

- La préparation des activités préalablement en cherchant le vocabulaire nécessaire.
- Valoriser la tâche à effectuer en se focalisant sur les points essentiels à entamer pour atteindre les objectifs relatifs à chaque compétence.
- Organiser et planifier son travail en créant un climat propice à l'apprentissage, l'autoévaluation et l'autocorrection.

- **Les stratégies affectives**

La stratégie affective permet à l'apprenant d'avoir un état psychique propice à l'apprentissage d'une langue étrangère sans anxiété langagière. Il contribue donc à la gestion de ses émotions et de sa motivation par :

- l'utilisation des techniques de relaxation ;
- l'utilisation du rire et de la musique ;
- l'encouragement et la récompense.

- **Les stratégies sociales**

Les stratégies sociales impliquent l'interaction et la coopération entre les apprenants en vue de favoriser l'apprentissage. Elles amènent l'apprenant à :

- poser des questions pour avoir des informations, des justifications ;
- s'intégrer dans un travail d'équipe ;
- accepter la correction et l'évaluation des autres.

4. Historique et principaux courants pédagogiques

Avant les années 1970, l'enseignement était basé sur l'approche par les contenus en d'autres termes, les programmes scolaires se basaient sur des listes de contenus à enseigner. Au fil des années 1970 et 1980, en adoptant la pédagogie par objectifs, l'accent est mis sur des objectifs fixés à atteindre, donc l'apprenant va être situé par rapport à ces objectifs. Ainsi, les programmes sont élaborés à partir de ce que l'élève doit pouvoir faire et les contenus d'apprentissage sont découpés en morceaux. Les années 1980 et 1990 ont été connus par l'approche communicative en langue et l'approche par résolution des

problèmes dans les disciplines scientifiques. A partir des années 1990, le système éducatif adopte l'approche par compétences qui favorise le "savoir-agir". L'apprenant face à des situations problèmes, il doit mobiliser des ressources (savoirs, savoir-être, savoir-faire... etc.). Pour résoudre ces situations qui doivent être à leurs tours significatives et semblables de celle de la vie courante de l'apprenant. Cette nouvelle approche, nommée aussi la pédagogie de l'intégration, s'appuie sur la pédagogie par objectifs et les autres approches tout en les complétant.

5. L'approche par compétences

L'approche par compétences mène l'apprenant à mobiliser, intégrer, réinvestir des ressources et développer des compétences en vue d'envisager l'apprentissage autrement dit, un apprentissage significatif à travers des situations motivantes qui prépare l'apprenant à la vie courante. En ce sens, l'apprenant doit être actif et autonome c'est-à-dire, il participe, lui-même, à la construction de son apprentissage comme indique Boutin : « *L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances.* » (Boutin, 2004, p. 29). L'enseignant, quant à lui, il est gestionnaire de situations qui motivent ses apprenants et éveillent leurs intérêts. Pour mieux expliquer cette approche, nous revenons à Loucif qui explique que :

Les élèves sont immergés dans des situations d'apprentissage où ils doivent se montrer entreprenants, coopérants et « se démener » pour acquérir, avec l'aide de l'enseignant, les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence visée. Ils s'activent sous l'œil attentif de l'enseignant, à les mobiliser dans des situations assez pertinentes et significatives, constituées de tâches à traiter ou de problèmes à résoudre. L'enseignant doit être assez perspicace pour saisir les moments appropriés pour intervenir en médiateur entre d'une part les connaissances et les diverses ressources couvrant la compétence visée et d'autre part l'élève enquête de ressources pour la construire. (Loucif, 2006, p. 5)

5.1. Les principes de l'approche par compétences

En se référant à Miled qui a étudié des principes de l'approche par compétences, ils sont comme suit :

- l'installation des compétences qui visent le développement des capacités mentales chez l'apprenant et l'insertion socioprofessionnelle appropriée ;
- l'intégration des apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon cloisonnée et séparée ;

- orienter le processus d'apprentissage vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, la communication linguistique, l'élaboration de projets, la préparation d'un rapport professionnel ;
- rendre l'apprentissage significatif et opératoire en choisissant des situations d'apprentissage stimulantes et motivantes pour l'apprenant ;
- évaluer explicitement les apprentissages selon des tâches complexes. L'évaluation certificative finale se fait sur la base de la résolution de situations-problèmes.

6. L'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie

En Algérie, le français est présent dans tous les domaines en parallèle avec la langue arabe. Son existence en Algérie est considérée comme un héritage de 132 ans de colonisation. Notre pays n'a jamais choisi d'être francophone mais en quelque sorte, la langue française est imposée. Pour cette raison que son statut est très ambigu ce qui était confirmé par Caubet : *«Le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu, d'une part, il attire le mépris officiel, il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais ; mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme.»*(Caubet, 1998, p. 122).

D'une année à une autre, cette langue est devenue une langue d'enseignement qu'on lui accorde une grande importance. Le système éducatif a vécu beaucoup de réformes visant l'amélioration et l'intégration de cette langue dans tous les domaines.

Le cycle primaire constitue une étape importante dans la construction des compétences en langue chez les jeunes apprenants. C'est pour cette raison que l'enseignement/apprentissage du FLE est intégré dès la troisième année primaire visant l'acquisition des compétences communicatives orales ou écrites. Ces compétences vont constituer une base pour poursuivre son apprentissage aux autres cycles.

6.1. L'objectif de l'enseignement du FLE au primaire

D'après le nouveau programme de 3^e AP, *« l'enseignement du français au primaire a pour but de développer chez les jeunes apprenants des compétences de communication à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire). »* (Groupe Spécialisé Disciplinaire Du français, 2016, p. 3). Les premières années d'apprentissage au cycle primaire forment une base pour l'apprenant et une étape fondamentale dans l'acquisition et la construction des compétences communicatives à l'oral et à l'écrit. Donc, l'intégration du FLE dès la troisième année primaire a pour but l'acquisition des compétences communicatives qui vont être renforcées et développées en quatrième année et enfin, consolidées et certifiées

en cinquième année. Les compétences à installer relèvent de quatre domaines d'apprentissage :

- écrit/réception (compréhension écrite)
- écrit/production (production écrite)
- oral/réception (compréhension orale)
- oral/production (production orale)

Conclusion

Vu que le monde s'ouvre de plus en plus sur les relations internationales et les nouvelles technologies, l'apprentissage des langues étrangères devient une nécessité, c'est pour cette raison, le système éducatif algérien s'appuie sur une démarche visant la socialisation et l'acquisition des langues étrangères comme un outil de communication permettant l'accès aux savoirs et l'ouverture sur le monde. Comme il est vivement conseillé de commencer l'apprentissage des langues étrangères très tôt en Algérie, le FLE est intégré dès la troisième année primaire ce qui constitue un avantage pour les jeunes apprenants qui sont par nature capables et susceptibles d'apprendre plusieurs langues à la fois.

A l'école, l'enseignant et l'apprenant constituent les deux pôles essentiels dans l'acte d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ils ont des rôles différents mais complémentaires. D'une part l'enseignant avec ses méthodes d'enseignement, sa créativité et sa gestion de classe contribue à la création d'un climat d'apprentissage favorable. D'autre part, l'apprenant doit être à son tour attentif, actif et motivé en adoptant les stratégies d'apprentissage adéquates pour assurer une bonne appropriation du savoir et notamment d'une langue étrangère.

Chapitre II

L'orthographe française

Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère et notamment du français n'est pas une tâche aisée, il s'agit d'un processus qui sert à maîtriser plusieurs compétences parmi lesquelles l'orthographe qui demeure une compétence complexe mais très importante pour assurer une communication écrite efficace. Cela nous a conduit à consacrer ce chapitre à l'orthographe française.

En effet, l'objectif de la didactique de l'orthographe consiste à conduire l'apprenant comme un scripteur débutant vers l'appropriation des règles orthographiques de base en assurant des routines d'écriture qui lui permettent d'accroître ses compétences rédactionnelles. En ce sens l'enseignant opte pour des différents types d'exercices régulièrement qui engage l'apprenant dans des tâches de plus en plus compliquées. L'apprenant essaye de faire preuve de ses compétences à travers la mise en œuvre des stratégies adéquates pour orthographier et réaliser un produit écrit correct.

1. Aperçu historique sur l'orthographe française

Au Moyen-Âge, l'écriture était principalement phonétique dont l'objectif majeur était de transcrire tout ce qui était dit, notamment la langue parlée utilisée par les jongleurs. Ces derniers se servaient de la transcription en utilisant une graphie simplifiée afin de mémoriser leurs chansons de geste et leurs poésies : *« l'homme de l'art retrouve aisément à la lecture les mots ou les passages qui se sont estompés dans sa mémoire. Que la graphie soit peu adaptée à la phonie, que le système graphique soit lacunaire cela gêne peu un lecteur qui connaît déjà son texte. »* (Chevrel & Blanche-Benveniste, 1974, p. 72).

Au XIII^e siècle, le statut de la langue française avait changé, la langue des textes administratifs et juridique demandait plus de précision et de clarté. Le français devient une langue riche par comparaison à l'alphabet latin adopté qui ne représente que 22 lettres. Cette insuffisance a donné naissance aux diagrammes qui sont formés à partir des lettres existantes. Dans son dictionnaire des langues étrangères et secondes, Jean-Pierre Cuqavance que : *« la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. A ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin. »* (Cuq, 2003, p. 18). Dans ce sens, nous pouvons dire que la réunion entre la langue latine et les nouvelles lettres fait naître une orthographe française spécifique.

Au XVI^e siècle, l'orthographe française a été marquée par différents changements grâce aux spécialistes de la langue comme les juristes, les écrivains et surtout les imprimeurs. Ce qui caractérise cette époque-là, est l'invention de l'imprimerie qui a joué un rôle très important dans la fixation de l'orthographe française, comme signale Siouf dans cette citation : « *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.* » (Siouf, 1999, p. 141).

Selon les historiens de la langue française, le XVI^e siècle était considéré comme la genèse de l'orthographe française.

Au XVII^e siècle, les réformes de l'orthographe française se poursuivent grâce à l'Académie française fondée par Richelieu en 1635 afin de doter la langue française de règles fixées, la rendre nette et capable d'aborder les sciences et les arts et d'élaborer un dictionnaire qui diffuse les règles orthographiques.

Au cours du XVIII^e siècle, (siècle des Lumières), de nouveaux dictionnaires furent apparus, cette période fut marquée également par l'entrée de beaucoup de philosophes à l'Académie française. Ces derniers imposèrent un vocabulaire technique et scientifique bien déterminé et des changements qui touchent l'orthographe : la suppression des lettres grecques (ex : auteur /auteur, throne /trône...), l'accent circonflexe prend la place du *s* implusif (teste/ tête, bast / bât...).

Au XX^e siècle, plusieurs projets de réformes sont organisés afin de corriger les défauts de l'orthographe française ; le pluriel des mots, les consonnes doubles, l'accent circonflexe, les lettres muettes... etc. En revanche, l'Académie n'accepte que les simples modifications, en disant que : « *seule l'ancienne orthographe est officielle* ». (Helix, 2011, p. 250).

Parmi les rectifications approuvées par l'Académie, les rectifications publiées en 1990 dans le journal officiel de la République française. Les principaux changements sont comme suit :

- La possibilité de supprimer l'accent circonflexe sur le (u) et le (i) sauf dans quelques mots afin de distinguer les homonymes : maîtrise, voute, qu'il fût, sur/sûr, mur/mûr et le cas des formes verbales ;
- L'application des règles du pluriel des noms français sur les mots empruntés : des matchs, des scénarios, des révolvers ;
- Rectifier certaines anomalies : chariot /charriot, bonhomie/ bonhommie.

- Concernant le participe passé des verbes pronominaux, la seule rectification marquante touche le verbe laisser suivi d'un infinitif devient invariable comme le verbe faire : Elle les a laissé partir, elle s'est laissé faire.

Jusqu'à nos jours, l'orthographe française subit à des changements afin qu'elle soit plus simple et à la portée de tout le monde.

2. Définition de l'orthographe

Étymologiquement, le mot orthographe est un « *nom féminin qui vient du grec (orthosgraphia) qui signifie écrire correctement.* » (Larousse, 2007, p. 296). Sur le plan linguistique, Nina Catach a défini l'orthographe comme une « *manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique).* » (Catach, 1986, pp. 16-17).

De sa part, Evelyne Charmaux a présenté l'orthographe comme « *l'ensemble des principes d'organisation des lettres et autres signes de la langue écrite française, grâce auxquels il devient possible de reconnaître les mots et leur signification et par la suite se faire comprendre en les écrivant pourrait être.* » (Cité par Strauss-Raffy, 2004, p. 123)

Selon le dictionnaire Larousse, l'orthographe correspond à un « *ensemble de règles et d'usages définis comme norme pour écrire les mots d'une langue donnée.* » (Larousse, 2007, p. 296).

D'après ces définitions, nous pouvons dire que l'orthographe englobe des règles et des usages qui garantissent l'écriture correcte des mots d'une langue donnée en vue de les reconnaître et les comprendre. Il s'agit aussi d'un système d'écriture particulièrement complexe dans la mesure où elle unit de différents aspects du langage syntaxique, morphologique et lexical.

3. La théorie du pluri système de l'orthographe française

Dans ses travaux, la linguiste Nina Catach a développé une théorie qui explique le fonctionnement de l'orthographe du français qui la nomme "le plurisystème". Avant d'aborder cette théorie, il est important de définir les différentes unités langagières qui vont nous aider à comprendre le fonctionnement de l'orthographe française. Pour se faire, nous avons recouru aux définitions données par Nina Catach.

Phonème : « *la plus petite unité distinctive de la chaîne orale. Ensemble de sons reconnu par l'auditeur d'une même langue comme différent d'autres ensembles associés à d'autres phonèmes.* » (Catach, 1986, p. 16).

Monème ou Morphème : « *la plus petite unité significative de la chaîne orale.*»(Catach, 1986, p. 16).

Graphème : « *la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre ou d'un groupe de lettres (diagramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée.*»(Catach, 1986, p. 16).

Archiphonème : « *représentant de l'ensemble des traits phoniques pertinents communs à deux ou plusieurs phonèmes, qui sont par rapport aux autres dans un rapport exclusif.*»(Catach, 1986, p. 17).

Selon cette définition donnée par Nina Catach, il est évident de dire qu'il existe quatre formes de graphèmes :

- ✓ le monogramme qui se constitue d'une seule lettre. Ex : [a], [b], [c].
- ✓ Le diagramme qui se constitue de deux lettres. Ex : an [a], ph [f], au [o]. En le trigramme qui se constitue de trois lettres. Ex : eau[o].
- ✓ Le graphème se constitue aussi d'une lettre et un signe auxiliaire comme l'accent qui modifie le son et le sens citant par exemple : maïs, ou la cédille comme garçon.

En revenant à la théorie du « plurisystème » développée par Catach, nous pouvons dire qu'elle dispose trois systèmes primordiaux à savoir le système phonogrammique, morphogrammique et logogrammique. Chaque système correspond à un principe d'écriture.

3.1. Le système phonogrammique

Ce système est chargé de transcrire les phonèmes en graphèmes. En d'autre terme, c'est la mise en relation d'un phonème et d'un graphème (lettre ou groupe de lettres). Catach lui attribuait la définition suivante : « *la partie des signes qui transmettent essentiellement les phonèmes.* »(Catach, 1978, p. 55).

Selon une analyse statistique menée par le groupe Histoire et structure des orthographes et des systèmes d'écriture (H.E.S.O) : « *il s'est avéré que la langue française est à 85% phonographique.*» (Catach, 1986, p. 27).

Il existe quatre formes de phonogramme :

- Lettre simple : une seule lettre qui renvoie à un phonème : u = /y/.

- Lettre simple à signe auxiliaire : une seule lettre avec tréma, un accent, ou cédille correspondant à un phonème : mais, tête, reçu.
- Digramme : groupe de deux lettres correspondant à un phonème : four (ou = /u/).
- Trigramme : groupe de trois lettres correspondant à un phonème : peau = (eau) =/o/.

3.2. Le système morphogrammique

Comme un porteur d'information d'ordre lexical ou grammatical ce système sert à indiquer la signification morphosyntaxique, en d'autres termes, la marque du genre et du nombre, de flexion verbale, et aussi la dérivation (préfixes, suffixes, radicaux).

« *Les morphogrammes constituent 3 à 6% du système graphique.* » (Catach, 1986, p. 27). Et que Nina Catach les répartit en deux catégories :

3.2.1. Les morphogrammes grammaticaux

Ce genre de morphogrammes sert à indiquer la catégorie grammaticale des mots à travers leurs désinences graphiques, ce qui a été confirmé dans les propos de Catach : « *Les morphogrammes grammaticaux sont des désinences graphiques supplémentaires qui s'ajoutent accessoirement aux mots selon les rencontres des parties du discours (marque de genre et de nombre, flexion verbales).* » (Chaouche, 2018, p. 21). Comme le "e" des mots (cousine, française, orpheline) marque du genre féminin, le "s" des mots (chats, carrefours, stagiaires) marque du pluriel, ainsi que la flexion verbale des verbes (je dois, il doit, nous voulons).

3.2.2. Les morphogrammes lexicaux

Ce genre de morphogrammes sert à donner des marques sur les familles de mots. Catach les définit comme : « *marques finales ou internes fixes, intégrées au lexème, pour établir un lien visuel avec le féminin ou les dérivés ; marques spécifiques des préfixes, des suffixes des éléments entrent en composition, etc.* » (Chaouche, 2018, p. 22). Par exemple, les graphèmes qui relient le masculin au féminin (clair, claire) ou le radical à ses dérivés (informer, information, informateur).

3.3. Le système logogrammique

Ce dernier système a comme fonction de distinguer les homophones (grammaticaux et lexicaux). Nina Catach annonce que :

3 à 6% des mots ont en effet, en français, une graphie globale spécifique. Ces mots graphiques ne sont pas des idéogrammes. En effet, le phonème est ici toujours noté, mais on y trouve plus que l'équivalent du phonème. Il s'agit pour la plupart de radicaux monosyllabiques, homophones, à graphie caractéristique. Nous les avons appelés des logogrammes. (Catach, 1986, p. 23).

Il existe deux types de logogrammes :

- **Les logogrammes lexicaux**

Ils touchent souvent des adjectifs qualificatifs et des noms : Ex : vert/verre, mère/ mer.

- **Les logogrammes grammaticaux**

Ils touchent généralement les verbes et les mots de catégories grammaticales différentes, autrement dit, ces verbes et ces mots n'occupent ni la même fonction ni la même place dans la phrase : a/à, on/ont, son/sont, ses/ces, ou/où, c'est/s'est...etc.

4. Typologie de l'orthographe française

4.1. L'orthographe lexicale (d'usage)

Ce type d'orthographe « *définit la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte.* »(Daché et al, 2012, p. 11). Alors, chaque mot a une orthographe (graphie) appropriée comme il se manifeste dans le dictionnaire. L'orthographe lexicale concerne comme indique Simard : « *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord.* » (Simard, 1995, p. 145).

4.2. L'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale « *définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (leurs formes fléchies).* »(Daché et al, 2012, p. 11). Ce type d'orthographe sert à spécifier la manière d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots (mots variables) comme les formes verbales et les marques du genre et du nombre. Dans ce sens, l'apprenant doit faire appel à ses connaissances antérieures vues en grammaire pour qu'il arrive à une écriture saine d'un mot, comme l'avance Nadeau(1995) dans cette citation :

Quand nous parlons d'orthographe grammaticale, il s'agit de tout graphème qui, en situation d'écriture, demande à l'apprenant l'application d'une règle établissant une relation entre les mots d'une phrase, ce qui veut dire qu'il se retrouve dans l'obligation de recourir à ses connaissances déclaratives et procédurales de la grammaire pour effectuer l'accord.(Cité par Mayard, 2007, p. 26)

5. La complexité de l'orthographe française

Selon Nina Catach, l'orthographe française est très difficile et complexe ce qui rend la tâche d'apprentissage de la langue française difficile, donc elle nécessite une bonne acquisition de son système phonétique et phonologique.

Le grand nombre de graphèmes français par rapport aux phonèmes est la cause principale de cette difficulté et complexité. En fait : « *la complexité de l'orthographe française réside pour une part dans l'absence de bi- univocité dans la correspondance phonème/graphème/lettre car à un graphème ne correspond pas forcément un seul phonème et à un phonème ne correspond pas forcément un seul graphème.*»(Chaouche, 2018, p. 31).Donc, la complexité de l'orthographe française réside dans l'incohérence et la non correspondance entre les graphèmes et les phonèmes français, c'est-à-dire plusieurs graphèmes peuvent représenter un seul phonème.

Par exemple : le phonème [k] pourrait être représenté par trois graphèmes : c, k et q, comme le montre Jean-Pierre Sautot :

La complexité du code orthographique français se résume en quelques chiffres... La langue française se parle au moyen de 33 sons. Il y a 26 lettres pour écrire les 33 sons. Et on observe plus de 140 manières d'utiliser les lettres pour transcrire les sons. Ajoutons à cela les lettres doubles et autres lettres muettes, au total il faut connaître environ 5000 règles pour écrire le français sans fautes !(Sautot, 2000)

Donc, Jean-Pierre Sautot éclaire la non correspondance qui existe entre le nombre des phonèmes et des graphèmes car il y a 26 lettres pour 33 phonèmes.

Ainsi, l'apprentissage de l'orthographe française est encore compliqué et difficile à cause de l'existence des lettres muettes.

Les principes qui gouvernent cette complexité en sont deux : les difficultés phonographiques et les difficultés sémio graphiques.

5.1. Les difficultés phonographiques

Le but du principe phonologique est de représenter les sons (phonèmes) par des symboles (graphèmes). Ordinairement, le système alphabétique de n'importe quelle langue devrait avoir une correspondance ou un équilibre en ce qui concerne le nombre de graphèmes et le nombre de phonèmes. En effet, Georges Legros et Marie-Louise Moreau expliquent que : « *les systèmes alphabétiques devraient associer chaque phonème à un graphème propre. C'est ce qu'atteignent les écritures phonétiques utilisées par les linguistes. On parle en ce cas de bi univocité : un même phonème correspond toujours au même graphème et inversement.*»(Legros & Moreau, 2012, p. 12).

En revanche, le système alphabétique de la langue française prouve un vrai problème avec l'équilibre entre les graphèmes et les phonèmes. Georges Legros et Marie-Louise confirme aussi que :

« Comme il compte quelque 35 phonèmes, pour un alphabet de 26 lettres, il recourt d'une part à des signes particuliers (accents, cédille, tréma), d'autre part à des combinaisons de lettres (ch, in, ou, oin, etc.), également considérée comme des unités graphiques, ou graphèmes. » (Legros & Moreau, 2012, p. 13). Pour cette raison, l'orthographe française est irrégulière plutôt son apprentissage sera difficile.

5.2. Les difficultés sémio graphiques

La langue française a un système sémio graphique très vaste et compliqué. Comme il est cité auparavant que cette complexité est due à la non correspondance du nombre des graphèmes qui est très élevée par rapport au nombre des phonèmes. D'ailleurs, il est difficile de déterminer le sens de certains mots hors du contexte et en particulier s'il y avait des homophones, ce qui le confirment Georges Legros et Marie-Louise Moreau : « La première raison de cette multiplicité de graphèmes tient à la préoccupation de distinguer les homophones, et de faire en sorte qu'on puisse déterminer quel est le sens de la plupart des mots écrits, même en dehors d'un contexte. » (Legros & Moreau, 2012, p. 13)

Les marques écrites représentent un principe sémio graphique. Elles n'ont pas forcément de correspondances orales mais elles donnent un sens et des informations importantes et nécessaires sur le contexte comme les lettres muettes qui ne se prononcent pas mais elles ont un sens et donnent des informations nécessaires aux lecteurs.

En effet, les marques du genre et du nombre de la langue française c'est-à-dire les marques morphologiques sont souvent muettes, par exemple le pluriel des noms et des adjectifs en "s" et en "x". Alors, la plupart des marques du pluriel ne se prononcent pas, par exemple, (elles nagent), mais les marques du genre ; le féminin et le masculin, sont généralement prononcées comme (fort, forte).

Aussi, les homophones représentent une source de complexité, car les apprenants rencontrent des difficultés au niveau de l'écrit ce qui influence le sens des mots.

A la fin, nous pouvons citer que l'origine de la complexité de la langue française est l'orthographe française, son histoire et ses fondements tirés du latin et du grec qu'il les préserve jusqu'à nos jours.

6. Didactique de l'orthographe

Malgré la difficulté et la complexité du système orthographique français, la compétence orthographique demeure une compétence qui peut se construire progressivement. En outre, la réflexion sur la mise en pratique d'une didactique de

l'orthographe subit des obstacles loin de la langue elle-même, comme l'explique Jean-Pierre Jaffré :

De ce point de vue, les questions que posent les chercheurs en didactique de l'orthographe sont parfois plus cruciales que la didactique est aussi affaire de conception et que, avant de trouver des solutions, il faut aussi apprendre à ce (se) poser les avant de trouver des solutions, il semble que les représentations que les adultes-et les enseignants peuvent avoir sur l'orthographe soient extrême importantes.(Jaffré, 1989-1990, p. 102).

On peut ajouter que Jean Pierre Sautot invite les enseignants à considérer l'erreur commise par l'apprenant sous un angle différent :

Le système orthographique est une variation intégrée de principes fondamentaux : l'écriture de sons de la langue et l'écriture des unités porteuses de sens des applications erronée ; En effet, les erreurs orthographiques réalisées sont en générale le fait de l'exploitation de ces principes selon des produits qui ne sont adaptées à la situation. Enseigner l'orthographe consiste la norme alors à mettre en coïncidence les deux systèmes de variation celui de variation. (Sautot, 2002, p. 8).

• **La compétence orthographique**

Avant d'aborder ce qui est entendu par la compétence orthographique, il nous a semblé important de définir, en premier lieu, la notion de compétence. D'après Pierre Perrenoud, la compétence correspond à « *une maîtrise honorable, compte tenu des résultats attendus, des contraintes, des règles à respecter.* »(Perrenoud, 2010).

Elle relève de la capacité du sujet à mobiliser ses savoirs et savoir-faire afin de résoudre une situation-problème, en fonction des objectifs bien déterminés. En ce qui concerne « La compétence orthographique », André Angoujard la définit comme étant « *l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture* ». (Angoujard, 2013, p. 34).

En d'autre terme, il s'agit de la maîtrise des éléments du savoir orthographier (savoir procédural, savoir déclaratif) nécessaire à la production d'un écrit. Cette compétence orthographique inclut non seulement des connaissances orthographiques mais aussi des "manifestations repérables" ou comme l'appelle A. Angoujard "vigilance orthographique" en lui attribuant la définition suivante : « *la vigilance orthographique, c'est d'abord avoir des doutes pertinents et savoir mettre en œuvre une stratégie adaptée aux difficultés repérées.* »(Angoujard, 2013, p. 35).

7. Les différentes stratégies pour orthographier

Pour écrire, les apprenants font appel aux nombreuses stratégies en les mobilisant d'une manière différenciée selon la situation. Il est évident que ceux qui développent et emploient plusieurs stratégies efficacement pour orthographier, ils vont acquérir systématiquement une bonne compétence orthographique. Donc, être armé par des stratégies pour orthographier est très important pour l'apprenant car elles constituent une aide pour lui, afin d'accomplir des tâches d'écriture différentes à savoir la production écrite, la dictée ...

Il existe plusieurs types de stratégies qui peuvent être exploitées :

7.1. Le recours à la mémoire

Cette stratégie est généralement utilisée quand il s'agit d'une orthographe lexicale, l'apprenant fait appel à sa mémoire pour écrire un mot déjà rencontré pendant la lecture ou l'écriture, il cherche la forme orthographique par une procédure de récupération. Il peut aussi utiliser la mémoire musculaire en cas d'un oubli ou d'hésitation car même les mouvements des mains peuvent aider l'apprenant à se rappeler de la forme orthographique du mot.

7.2. Le recours aux règles morphosyntaxiques

Il est évident que pour orthographier, l'apprenant mobilise les règles morphosyntaxiques apprises comme la conjugaison pour les verbes et les accords en genre et en nombre pour les adjectifs, ces règles viennent de la catégorie de la "morphologie flexionnelle". Il peut également former des mots par dérivation en mobilisant les règles de la "morphologie dérivationnelle".

7.3. Transcription par correspondance entre phonèmes et graphèmes

Quand l'apprenant entend un nouveau mot qu'il n'a jamais écrit, il essaye d'associer à chaque phonème, le graphème qui lui correspond. Mais le fait qu'il n'y a pas une correspondance entre les phonèmes et les graphèmes français, cette procédure n'est pas toujours fiable ; par exemple, le phonème [k] peut s'orthographier "c", "k", "q".

7.4. L'emploi du dictionnaire

Cette procédure permet d'accéder à la forme conventionnelle normée d'un mot. Donc, l'apprenant utilise le dictionnaire pour choisir la proposition convenable parmi les propositions données par le dictionnaire. Cette stratégie est utilisée généralement lors de la correction d'une production écrite ou d'un texte écrit sous la dictée...etc.

7.5. Le recours aux analogies

Pour produire une forme orthographique, l'apprenant se réfère aux autres formes orthographiques qu'il connaît déjà et qui entretiennent un lien analogique avec la forme orthographique recherchée. D'un point de vue formel (les deux mots ayant un lien de ressemblance à l'écrit ou / et à l'oral) comme le mot "campagne" s'écrit comme le mot "champagne". D'un point de vue sémantique en se référant à la morphologie dérivationnelle, il est possible de dériver des mots à partir d'autres mots par exemple, l'adjectif "grand" s'écrit à la fin avec un "d" car il est possible de dériver des mots à partir de cet adjectif contenant cette lettre : grandir, grande, grandiose...etc. En revanche, cette morphologie n'est pas toujours systématique prenant par exemple le mot "cauchemar" ; malgré il est dérivé du verbe "cauchemarder", il ne prend pas un "d" à la fin.

Finalement, nous pouvons dire que ces stratégies sont très importantes. Donc, au cours de l'apprentissage, l'enseignant doit amener ses apprenants à varier et développer leurs stratégies afin d'améliorer leurs compétences orthographiques.

8. Le concept de l'erreur

Le mot erreur tire son origine du mot latin "errer", de la famille de "errare" qui signifie "s'écarter, s'éloigner de la vérité". Le dictionnaire le Robert Illustré a défini l'erreur comme étant un : « *acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement.* » (Le Robert Illustré, 2014, p. 666).

Selon le dictionnaire Le petit Larousse illustré, l'erreur signifie « un jugement contraire à la vérité. » (Larousse illustré, 2008, p. 412).

9. Le statut de l'erreur dans les différentes méthodologies

Dans l'acte d'enseignement/apprentissage des langues, l'erreur est inévitable ce qui suscite depuis des années, l'intérêt des didacticiens à s'interroger sur la place qu'elle occupe en classe de FLE, son statut et sa relation avec l'apprentissage.

Traditionnellement, et notamment dans les méthodologies traditionnelle et directe l'erreur relève de tout ce qui est péjoratif, sa présence en classe doit être sanctionnée car elle reflète la faiblesse et l'échec des apprenants.

A l'arrivée des deux méthodologies audio-orales et audio-visuelles, l'erreur est devenue acceptable à condition qu'elle ne soit pas persistante car elle est considérée comme un élément perturbateur qui parasite l'apprentissage.

En revanche, avec l'avènement de l'approche communicative l'erreur acquiert un statut positif dont elle devient un signe d'apprentissage nécessaire qui permet à l'apprenant de

s'autocorriger et d'apprendre par lui-même en construisant de nouvelles connaissances. Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca témoignent qu' « *il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà.* » (Cuq & Gruca, 2006, p. 389)

Astofli nous montre dans cette citation le statut de l'erreur à travers le temps : « *de la fin du XIXe siècle au début du XXe siècle, l'erreur témoigne des faiblesses ; de 1940 à 1960, l'erreur est exclue de l'apprentissage ; de 1960 à aujourd'hui, l'erreur est regardée comme une remarque sur le parcours de l'apprentissage.* » (Astofli, 1997, p. 97).

10. Typologie des erreurs selon Nina Catach

Catach a classé les erreurs en six catégories :

10.1. Les erreurs à dominante phonétique

Cette catégorie d'erreurs due à une mauvaise production orale. Par exemple : un apprenant qui écrit *mamam au lieu de maman, car il ne connaît pas que l'on prononce [mamã]. Dans ce cas, il faut assurer l'oral par le biais des remédiations pour que les apprenants connaissent précisément les différents phonèmes.

10.2. Les erreurs à dominante phonogrammique

Celles-ci correspondent à un oral correct et un écrit erroné, les phonogrammes sont les graphèmes qui correspondent aux différents phonèmes.

Par exemple : [à] correspond aux phonogrammes : en, em, an, am. C'est comme l'apprenant qui transpose l'oral en écrit en utilisant l'archi graphème. (O) représente l'archigraphème des graphèmes ô, o, eau, au. Cette situation constitue un état provisoire avant de passer à une orthographe correcte.

10.3. Les erreurs à dominante morphogrammique

Les morphogrammes sont des suppléments graphiques qui ne sont pas chargés de transcrire des phonèmes mais ils occupent diverses fonctions :

-marques finales de liaisons : par exemple, la finale muette d'un mot.

-marques grammaticales, comme :

- les morphogrammes de nombre : s, x
- les morphogrammes de genre : e
- les morphogrammes verbaux : e, s, e

-marques finales de dérivation : nager- nageur

-marques internes de dérivation : séquence- séquentielle.

Les erreurs à dominante morphogrammique peuvent être lexicales ou grammaticales.

10.4. Les erreurs à dominante logogrammique

Ces erreurs peuvent être lexicales (vert / verre), grammaticales (son /sont) ou relevées du discours.

10.5. Les erreurs à dominante idéogrammique

Les idéogrammes, sont des signes qui ne relèvent pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des signes de ponctuation, des majuscules.

10.6. Les erreurs à dominante non fonctionnelle

Dans les anomalies de la langue française, par exemple : Nid /nidifier mais abri / abriter.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous pouvons déduire que l'orthographe française demeure un système complexe et très vaste cela est dû principalement à la correspondance entre les phonèmes et les graphèmes. D'ailleurs, l'orthographe française est composée de sous-systèmes harmonieux ce qui exige un apprentissage long et formalisé.

Au cours de l'apprentissage les erreurs liées à la non maîtrise de la compétence orthographique sont inévitables, donc, l'enseignant doit proposer des activités et des exercices répondant aux besoins des apprenants en difficultés et qui permettent de remédier et de diminuer les erreurs orthographiques. Cela nous a menée à chercher des dispositifs qui facilitent l'apprentissage de l'orthographe et qui peuvent diminuer les erreurs commises par les apprenants. Parmi ces dispositifs, "ladictée négociée" que nous présenterons en détail dans le troisième chapitre.

Chapitre III

La dictée

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère et notamment de l'écrit a toujours été une principale préoccupation des chercheurs et en parallèle une source d'inquiétude pour les enseignants. Ces derniers doivent donner aux apprenants le plaisir d'écrire à l'aide des supports et des différents dispositifs pédagogiques. À titre d'exemple, pour travailler la compétence orthographique, les enseignants se réfèrent à la dictée non seulement pour évaluer cette compétence mais pour la construire surtout quand il s'agit d'une dictée négociée qui se focalise sur le processus d'apprentissage et non pas sur le produit.

Dans ce chapitre, nous essayerons de mettre la lumière sur le dispositif pédagogique que nous proposons pour aider les apprenants dans l'apprentissage de l'orthographe qui est "la dictée négociée". Cette activité prend comme premier principe la création d'un climat favorisant le travail coopératif et le langage oral à travers le débat scientifique entre les apprenants. Cela les aide à dépasser les sentiments de peur et d'inquiétude qui demeurent le facteur principal qui bloque le développement des apprentissages et qui porte des effets négatifs sur l'état psychique de l'apprenant.

1. Bref aperçu historique de la dictée

Selon les ouvrages historiques, les pratiques de la dictée se sont répandues en France dans les années 1850, lorsque les programmes scolaires ont donné une importance à l'orthographe qui est devenue une discipline à part entière, suivant la cacographie (mauvaise écriture). Elle est un exercice qui sert à « *enseigner l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement.* » (Branca, 1991-1992, p. 52). Donc, l'apprenant est amené à corriger des mots erronés, cet exercice a eu un succès auprès des enseignants dans la mesure où, il crée la curiosité chez les élèves et de même certains exercices actuels sont inspirés de la "cacograme" citant les exercices à trous, de transformation ou de correction.

En revanche, cet exercice n'était pas favorisé par certains pédagogues car il l'ont vu d'un côté négatif en disant que les élèves vont s'habituer à apprendre et mémoriser des mots erronés ce qui peut conduire à des résultats non attendus. C'est pour cette raison qu'ils l'ont remplacé par la dictée qui est devenue un exercice fameux au cycle primaire en constituant « *le procédé essentiel, l'exercice propre de l'orthographe.* » (Branca, 1991-1992, p. 52)

Buisson affirme dans son dictionnaire pédagogique que ce type d'exercice « *est celui qui apprend le mieux notre langue aux élèves.* » (Branca, 1991-1992, p. 52). De plus, la

dictée est devenue une épreuve à part entière dans les certificats d'études et de concours. Donc, elle était intégrée dans le système scolaire français.

2. Définition de la dictée

Selon le dictionnaire de français Larousse, la dictée est : « *un exercice scolaire ayant pour but l'enseignement et le contrôle de l'orthographe.* »(Larousse, 2008 , p. 123). Elle est aussi définie comme étant un « *exercice consistant en un texte lu à haute voix qui doit être transcrit selon les règles de l'orthographe.* »(Le Robert Illustré, 2014, p. 558). D'après ces définitions, nous pouvons déduire que la dictée est une activité scolaire qui vise l'apprentissage de l'orthographe qui est, à son tour, un élément de base dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant dicte un texte à haute voix et les apprenants le transcrivent graphiquement en respectant les règles orthographiques.

3. Les types de la dictée

Pour bien exploiter l'activité de dictée et installer efficacement la compétence orthographique, il faut connaître les différents types de dictée et comment les mettre en œuvre. Ce qui nous amène à les expliciter dans notre travail et ils sont présentés comme suit :

3.1. La dictée traditionnelle

Ce type de dictée est très ancien. Il vise l'évaluation de la compétence orthographique. Parmi les principes de cette dictée c'est que le texte support ou le texte dicté ne présente que des mots connus par l'apprenant.

- **Sa mise en œuvre**

L'enseignant dicte à haute voix le texte et les apprenants le transcrivent sur leurs cahiers, et au fur et à mesure que l'enseignant redicte le texte, les apprenants font une lecture silencieuse pour vérifier qu'ils n'ont oublié aucun mot.

3.2. La dictée préparée

Ce type de dictée exige un temps d'observation (plusieurs séances) pour repérer les lacunes et les problèmes en matière d'orthographe.

- **Sa mise en œuvre**

Le maître affiche le texte à dicter au tableau et il invite ses apprenants à le lire. En expliquant les mots difficiles et mal compris par l'apprenant, l'enseignant tente de régler les problèmes et les lacunes constatés. Une fois l'ensemble des problèmes résolus, il procède à la dictée traditionnelle.

3.3. La dictée à trous

L'enseignant fait recours à ce type de dictée pour évaluer et vérifier si les problèmes et les difficultés rencontrés chez les apprenants sont-ils surmontés comme (les accords grammaticaux, la conjugaison, ...etc.)

- **Sa mise en œuvre**

L'enseignant propose un texte à trous (lacunaire) que les apprenants doivent le remplir. Ces trous doivent correspondre aux difficultés déjà constatées et traitées en classe par exemple ; l'enseignant propose un texte dont les verbes sont à l'infinitif ou en effaçant les désinences.

3.4. La dictée à choix multiples

Cette forme de dictée vise la récupération de la forme juste d'un mot en se référant à la mémoire. Donc, avec trois propositions données par l'enseignant, l'apprenant reconnaît à coup la forme juste.

- **Sa mise en forme**

L'enseignant dicte le texte d'une manière traditionnelle. Durant cette première dictée, l'enseignant affiche une liste de propositions (de mots) qui aident les apprenants. Ils vont seulement choisir parmi ces propositions la bonne forme orthographique.

3.5. L'auto dictée

Il s'agit de restituer, par écrit, un texte préparé en classe et mémorisé à la maison.

- **Sa mise en œuvre**

Ce type de dictée est constitué de trois phases ; dans la première, il s'agit d'une dictée préparée dont le texte est travaillé collectivement en classe. Puis, chaque apprenant le prendra avec lui à la maison pour le mémoriser surtout les mots difficiles. Enfin, il le refera individuellement en classe. Cette activité développe la mémorisation chez les apprenants.

3.6. La dictée "à l'aide"

Ce type de dictée sert à créer le doute orthographique chez les apprenants en les poussant à réinvestir et mobiliser leurs connaissances en matière d'orthographe.

- **Sa mise en œuvre**

Les apprenants transcrivent le texte dicté sur leurs cahiers. Si un apprenant a un doute, il appelle "à l'aide". L'enseignant intervient pour aider son apprenant à préciser sa demande (quel type de difficultés (lexicale, grammaticale...) mais sans déchiffrer le mot. Peu à peu, les autres apprenants peuvent aussi intervenir pour trouver la bonne réponse. Puis, chaque apprenant recopie sur sa feuille le texte. Enfin, l'enseignant vérifie les dictées en

soulignant les erreurs et les apprenants corrigent en se référant à un texte "solution" qui se trouve au fond de la classe.

3.7. La dictée surveillée

Ce type de dictée vise la coopération entre les apprenants. Donc, chaque apprenant doit être capable d'aider son camarade de classe à se corriger par le biais des règles orthographiques.

- **Sa mise en œuvre**

C'est un travail en binôme dont un apprenant dicte le texte et surveille les erreurs commises par l'autre apprenant scripteur. Ce dernier essaye de les corriger en proposant d'autres graphies jusqu'à arriver à la forme orthographique appropriée. Puis, les rôles vont être inversés. Enfin, l'enseignant corrige cette dictée.

3.8. La dictée sans erreur ou "0" faute

Dans cette forme de dictée, le recopiage est autorisé, elle vise à développer chez les apprenants la capacité de mémoriser les formes orthographiques.

- **Sa mise en œuvre**

Le texte de la dictée est collé au dos de la feuille sur laquelle les apprenants vont écrire. A chaque fois que l'apprenant a un doute sur l'orthographe d'un mot, il retourne la feuille pour y chercher le mot en question, il écrit ce mot et signale qu'il a utilisé le texte référence en soulignant le mot. Le transport du mot du "verso" au "recto" aide à la mémorisation.

3.9. La dictée commentée

Appelée aussi dictée dialoguée, ce type de dictée pousse les apprenants à réfléchir sur l'orthographe en posant les difficultés rencontrées.

- **Sa mise en œuvre**

L'enseignant lit le texte pour la première fois, puis il le dicte phrase par phrase et à la fin de chaque phrase les apprenants anticipent oralement sur les difficultés orthographiques, ils posent des questions à leur enseignant sans demander la bonne orthographe.

3.10. La dictée négociée

D'après Micheline Cellier, la dictée négociée est *«un dispositif pédagogique spécifique centré sur la négociation et la justification, conçue pour laisser une large place à la parole de l'élève.»*(Cellier). Donc, il s'agit d'une dictée qui provoque les échanges entre les apprenants et qui les pousse à faire des choix, en les justifiant selon des normes ou des règles. La dictée négociée se décompose en deux phases essentielles :

Dans la première phase, l'enseignant dicte de manière classique le texte choisi aux apprenants, puis, il le relit afin de donner l'occasion aux apprenants de réviser et s'assurer qu'ils ont écrit tous les mots. Par la suite, l'enseignant répartit les apprenants en sous-groupes, homogènes ou hétérogènes dont chaque sous-groupe est composé de deux jusqu'à cinq apprenants. Ils confrontent et comparent leurs dictées individuelles et par la suite, les membres de chaque sous-groupe doivent se mettre d'accord sur une écriture qu'ils croient correcte en justifiant systématiquement leurs choix, le secrétaire désigné se charge de recopier la dictée sur une nouvelle feuille pour rendre à la fin une copie "consensus", résultat de leur négociation orthographique. Durant cette phase, l'enseignant intervient pour orienter le débat entre les apprenants en revenant aux principes de la négociation. Chaque proposition d'écriture doit être justifiée par l'apprenant. Cette justification est le résultat d'une réactivation de ses connaissances antérieures. A la fin de cette phase, l'enseignant ramasse les dictées individuelles et négociées pour les évaluer et les comparer avec l'ensemble de la classe durant la phase suivante.

Dans la deuxième phase et après avoir remis aux apprenants leurs copies, l'enseignant fait une correction collective avec eux qui ont à leurs tours le droit de commenter leurs erreurs et les propositions données. Ils peuvent aussi consulter les outils de la classe (dictionnaire, affichage pédagogique...). Au fur et à mesure que les apprenants avancent, l'enseignant recopie le mot ou la phrase prévue au tableau. Cette phase est considérée comme une phase cruciale car elle sert à régler définitivement les points non résolus lors de la négociation. Le sous-groupe qui a commis les moindres erreurs obtient le championnat de la semaine.

3.10.1. Les compétences visées :

D'après le nouveau programme, la dictée négociée vise à :

- ✓ prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre, justifier, argumenter et expliquer ;
- ✓ renforcer les compétences orthographiques des apprenants en mutualisant leurs connaissances et en confrontant leurs représentations du fonctionnement de la langue française avec celle des autres ;
- ✓ approcher les savoirs à acquérir d'une manière intuitive.

3.10.2. Le rôle de l'enseignant au cours de la dictée négociée

Durant la séance de dictée négociée, l'enseignant joue un rôle crucial, ce n'est plus qu'un simple détenteur ou transmetteur du savoir mais un médiateur entre l'apprenant et le

savoir. Donc, ses interventions doivent répondre aux besoins des apprenants en assurant une bonne gestion de classe en vue de les motiver et de les mettre au centre de leur apprentissage. Il contribue donc à redonner à cette activité son véritable rôle : un entraînement dans un climat qui aboutit à un apprentissage efficace loin de toute angoisse ou peur qui règne généralement la séance de dictée traditionnelle.

Au cours de la négociation, l'enseignant passe d'un groupe à un autre pour moduler et gérer les différentes discussions des apprenants pour assurer une négociation efficace qui engage tous les apprenants. Dans cette phase, l'enseignant doit rester neutre et donner la liberté à l'apprenant pour qu'il confirme sa personnalité et manifeste son autonomie ce qui consolide sa confiance en soi, c'est ce que Micheline Cellier confirme « *l'autonomie de la réflexion, des attitudes d'autocorrection ou de correction sur l'autre.* » (Cellier, 2006)

Durant la correction au lieu de donner directement la bonne réponse aux apprenants, l'enseignant tente de les pousser à donner leurs réponses mêmes si elles ne sont pas justes jusqu'à ce qu'ils arrivent à la bonne réponse qui doit être à son tour justifiée. Cela fortifiera le débat et habituera les apprenants à argumenter.

Cette activité constitue un poste d'observation pour l'enseignant. Elle lui permet de détecter les difficultés recensées et les défaillances des apprenants en vue de proposer des activités de remédiations adéquates qui répondent aux besoins de ses apprenants.

3.10.3. Les objectifs de la dictée négociée

La dictée négociée ou l'atelier de négociation orthographique sert à mettre les apprenants dans une situation-problème dans laquelle ils se chargent de la résoudre en faisant appel à leurs acquis préalables. C'est ce que valide Corgis dans cette citation : « *la dictée est conçue comme une tâche problème proposée de façon régulière, non à des fins d'évaluation sommative, mais d'apprentissage.* » (Corgis, 2005, p. 302).

Contrairement à la dictée traditionnelle, cette activité met en exergue une gamme d'échange et d'interaction entre les apprenants en créant un climat de sécurité qui leur permet de se sentir plus rassurés en faisant la tâche en groupe surtout ceux qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole à cause de la timidité. Elle permet aussi de stimuler une phase très nécessaire négligée par la plupart des apprenants qui est la relecture et la révision du travail.

Cette forme de dictée favorise l'oral qui se caractérise par l'explication et l'argumentation au moment de la négociation et la correction collective en développant

chez les apprenants deux qualités nécessaires à connaître : l'observation et l'attention car ce travail coopératif permet : « *d'optimiser les phénomènes d'attention.* ». (Cellier, 2006)

En se focalisant sur le processus et non pas sur le produit, un atelier pareil permet de dévoiler des opérations importantes qui sont le raisonnement et la mise en œuvre des connaissances et des stratégies pour faire face à cette situation-problème comme l'investigation de l'écrit et la capacité de persuader les autres apprenants lors de la confrontation des réponses ce qui les guide vers l'appropriation des compétences orthographiques et même métalinguistiques.

4. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit

Ce dispositif accorde une importance à l'oral, la parole met en exergue le travail en rapport avec la langue, les apprenants sont amenés à expliciter leurs réflexions oralement en justifiant leurs choix pour arriver à une seule écriture. C'est ce qui a été exigé par la consigne de cette activité qui met l'accent sur le "pourquoi".

Il s'agit donc d'un oral de type argumentatif et réflexif qui : « *permet de construire des savoirs en les verbalisant et en les confrontant aux savoirs verbalisés des autres.* » (Cellier, 2013, p. 311). Et grâce à cette mutualisation de connaissances, les apprenants développent chez eux une compétence orthographique qui se construit « *dans et par l'oral* » (Cellier, 2013, p. 311). Cet oral est considéré comme "médiateur de l'écrit" car il est au service de la réalisation d'un produit écrit qui aboutit à la résolution de la situation-problème comme l'indique Cellier :

Il s'agit d'un oral autour d'un écrit produit ou à produire et d'un oral invoqué comme médiateur privilégié de la construction des connaissances et des démarches intellectuelles. Il relève autant de l'explication - le sujet vise à faire comprendre quelque chose qu'il a déjà compris - que de l'explicitation - le sujet met en mots au fur et à mesure les éléments qui émergent d'une situation problème. (Cellier, 2004, p. 320)

A propos de cette citation, nous dirons que plusieurs dimensions de l'oral sont travaillées lors de la dictée négociée, que M. Cellier les résume en trois points :

- **L'oral comme objet d'apprentissage** : au cours de la négociation, les apprenants sont amenés à formuler des explications ou des arguments pour défendre leurs réponses et leurs points de vue ce qui permet de développer un type de discours particulier.

- **L'oral socialisant** : ce type d'oral se manifeste lors de la négociation ou la correction collective où il y a l'interaction et le partage des idées.
- **L'oral comme vecteur des apprentissages** : il s'agit d'un oral pour apprendre car c'est à travers la négociation et l'analyse des différentes propositions que les difficultés orthographiques vont être repérées et résolues.

5. La notion de situation-problème

Actuellement, la pédagogie par situations-problèmes est largement utilisée dans l'acte d'enseignement-apprentissage et notamment avec l'arrivée de l'approche par compétences. La situation- problème est considérée comme situation d'apprentissage dont un apprenant ou « *un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle* ». (Meirieu, 1987, p. 17) où il doit réfléchir et analyser le problème à résoudre en mobilisant ses connaissances antérieures.

Cette situation conçue par l'enseignant en fonction de nouveaux apprentissages doit être signifiante et motivante pour l'apprenant qui est l'acteur principal dans la résolution du problème.

6. La place de la dictée dans le nouveau programme scolaire de 5^{ème} année primaire

Le nouveau programme scolaire de 5^{ème} AP élaboré en 2019 a apporté des nouveautés au niveau du contenu disciplinaire et de la forme. Il est divisé en quatre projets dont chacun se compose de deux séquences d'apprentissage.

Après avoir analysé le programme scolaire de 5^{ème} AP, nous avons constaté que la dictée est omniprésente dans ce programme, elle clôture systématiquement la séance d'orthographe dans chaque séquence d'apprentissage ce qui résulte huit séances au cours de cette année scolaire. Ce nouveau programme donne à l'enseignant la liberté de choisir le type de dictée selon le niveau et les besoins de ses apprenants.

Conclusion

À travers ce troisième chapitre, nous pouvons retenir que la compétence orthographique peut être acquise à l'aide de plusieurs formes de dictée, la plupart du temps complémentaires ; ses pratiques de temps en temps permettent aux apprenants d'acquérir l'orthographe de plusieurs mots.

Face à un certain blocage qui pousse l'apprenant à commettre des erreurs orthographiques, une nouvelle forme de dictée est venue en aide. Elle vise à rendre l'erreur un signe d'apprentissage et non pas un synonyme d'échec. Il s'agit d'une dictée négociée ou un atelier de négociation orthographique qui constitue l'un des dispositifs pédagogiques récents qui peuvent aider les apprenants à s'approprier l'orthographe française en se basant sur la coopération, l'interaction et le réinvestissement de leurs acquis préalables

Chapitre IV
L'expérimentation
(analyse et interprétation des résultats)

Introduction

Tout au long de notre travail, nous avons essayé de mettre la lumière sur la dictée négociée. Nous l'avons traitée théoriquement en nous référant à des spécialistes dans ce domaine et maintenant c'est le temps pour examiner son efficacité sur terrain. Cela nous aide à confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. Donc, ce chapitre intitulé "L'expérimentation (analyse et interprétation des résultats)" sera consacré, en premier lieu, à l'identification et à la description des éléments de l'enquête à savoir : les objectifs de la recherche, la méthodologie, le lieu de l'expérimentation, les participants à la recherche, la justification du choix du thème et du public, la description du corpus et le choix du texte. En second lieu, nous présenterons l'expérimentation effectuée. En troisième lieu, nous essayerons d'analyser et d'interpréter les résultats des activités expérimentales.

1. Identification et description des éléments de l'enquête

1.1. Objectifs de la recherche

1.1.1. Objectif général

Nous avons opté pour cette recherche afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses à propos de l'impact de la dictée négociée dans l'acquisition d'une compétence scripturale dans le cycle primaire en Algérie.

1.1.2. Objectifs spécifiques

Cette recherche vise à :

- montrer l'impact de la dictée négociée sur la compétence orthographique chez les apprenants de 5^{ème} AP ;
- connaître l'efficacité de la négociation entre les apprenants durant une activité de dictée négociée en vue de réduire le nombre des erreurs d'ordre orthographique.

1.2. Méthodologie

Pour mettre en exergue les résultats de l'analyse, nous adopterons la méthode expérimentale en nous basant sur la double démarche analytique et comparative. En premier lieu nous nous focalisant sur l'analyse des erreurs relevées lors de la dictée traditionnelle et la dictée négociée afin de les comparer par la suite.

1.3. Lieu de l'expérimentation

Notre recherche a été effectuée à l'école primaire de Mohamed El Aid El Khalifa à la commune de Sidi Aissa, elle se compose de 9 classes et contient 13 enseignants en tout dont 2 enseignent le FLE.

1.4. Participants à la recherche

Nous avons réalisé notre recherche auprès des apprenants de cinquième année primaire de l'école Mohamed El Aid El Khalifa, un groupe d'une vingtaine d'apprenants d'un niveau hétérogène qui se constitue de neuf garçons et onze filles âgés de 10 à 12 ans.

1.5. Justification du choix du public (échantillon)

Nous avons choisi le cycle primaire puisqu'il est considéré comme une base pour tous les autres cycles et en particulier la 5e AP car elle présente une phase de transition pour accéder au cycle moyen (CEM). Donc, les apprenants doivent être armés de principes de base de la langue et notamment d'orthographe pour qu'ils puissent suivre leurs études approfondies dans les années qui suivent. Alors, nous nous sommes intéressée à ce sujet non seulement pour les aider à développer leurs compétences orthographiques mais aussi pour éveiller leur intérêt à la nécessité de l'orthographe.

1.6. Justification du choix du thème

Actuellement, la dictée négociée tente d'occuper une place prépondérante dans la classe de FLE notamment en 5e AP. Cela est dû à l'arrivée de l'approche par les compétences qui favorise le travail coopératif et l'interaction entre les apprenants. C'est ce qui nous a menée à focaliser notre travail sur ce dispositif d'apprentissage de l'orthographe qui est considéré comme étant une forme de dictée assez innovante.

1.7. Description du corpus

En s'inscrivant dans le domaine de la didactique de l'écrit, il est évident que notre corpus sera un corpus écrit. Ce dernier est formé de copies d'apprenants ayant exécuté deux formes de dictée. En premier lieu et selon la consigne de la dictée traditionnelle, les apprenants écrivent un court texte individuellement. En seconde lieu, ils seront divisés en sous-groupe en vue de discuter, négocier et corriger les erreurs commises.

1.8. Choix du texte

Puisque notre public ciblé est très jeune, nous avons choisi un texte très court qui parle de "La petite Batoul", il vise à informer les apprenants sur la nécessité d'être propre pour rester en bonne santé. Ce texte figure dans la première séquence qui s'intitule "quand je serai grand" du 3^{ème} projet dont l'intitulé est "qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle?" Nous pouvons dire que les mots du texte ne sont pas compliqués et qu'ils peuvent être compris par la majorité des apprenants.

2. L'expérimentation

2.1. Description du déroulement de la séance expérimentale

Pour effectuer notre travail de recherche, nous avons réalisé notre expérimentation avec nos apprenants de 5^{ème} année primaire. En suivant le déroulement séquentiel et après avoir expliqué la leçon d'orthographe nous avons consacré une séance d'une heure et trente minutes pour l'activité de dictée négociée. Elle s'est déroulée le 9/03/2020 de 13h à 14h et 30 mn. Dans un premier lieu, nous avons fait un rappel de la leçon précédente " les homophones", puis nous avons écrit au tableau l'activité du jour "dictée négociée" et nous avons demandé aux apprenants d'expliquer de quoi s'agit-il ? Cette question sert à éveiller l'intérêt des apprenants.

Après, nous avons expliqué la tâche à accomplir ou autrement dit "la consigne". Donc, nous avons commencé par une lecture magistrale du texte support en montrant des images qui aident les apprenants à comprendre le texte nous avons fait aussi un découpage syllabique et une dictée des mots qui paraissent difficiles à lire ou à écrire en utilisant les ardoises. Ensuite, nous avons demandé aux apprenants d'ouvrir leurs cahiers pour écrire sous la dictée le texte phrase par phrase. Après avoir terminé le texte, nous avons fait une deuxième lecture pour que les apprenants puissent rattraper les mots qu'ils ont ratés.

En deuxième lieu, nous avons réparti les apprenants en sous-groupes hétérogènes dont chaque sous-groupe est composé de quatre apprenants, le secrétaire désigné par le sous-groupe se charge de recopier la dictée sur une copie "consensus", résultat de leur négociation orthographique. Alors, avec une vingtaine d'apprenants, nous avons constitué cinq sous-groupes. Nous avons rappelé les apprenants les principes de la négociation, ils doivent tous participer sans confit. Le recours à la langue maternelle est interdit ainsi que les ouvrages de référence. Ils vont seulement confronter et comparer leurs dictées individuelles et par la suite, les membres de chaque sous-groupe doivent se mettre d'accord sur une écriture qu'ils croient correcte. La justification de leurs choix doit être raisonnée en utilisant leurs connaissances antérieures.

De temps en temps, nous intervenons pour orienter le débat entre les apprenants. Nous avons remarqué que les apprenants ont essayé de parler le français mais le recours à la langue maternelle était inévitable notamment face à des situations de blocage. Au fur et à mesure de l'écriture, ils négocient point par point en justifiant leurs choix ce qui a créé un débat très riche sur la langue.

Durant la négociation, nous avons remarqué aussi que la majorité des apprenants discute et négocie avec un respect de l'autre sans nier que certains apprenants essayent de se montrer autoritaires en imposant leurs choix sans argumenter. A la fin de cette phase, nous avons ramassé les dictées individuelles et négociées pour les évaluer et les comparer avec l'ensemble de la classe durant la phase suivante.

Dans la deuxième phase, nous avons collé au tableau les grandes fiches sur lesquelles les textes de dictée négociée sont écrits et nous avons commencé la correction collective avec les apprenants qui ont, à leurs tours, le droit de commenter leurs erreurs et leurs propositions données. Ils peuvent aussi consulter les outils pédagogiques tels que le dictionnaire, l'affichage pédagogique...etc. Au fur et à mesure que les apprenants avancent, nous recopions le mot ou la phrase prévue au tableau. Cette phase est considérée comme une phase cruciale car elle sert à régler définitivement les points non résolus lors de la négociation faite par les sous-groupes. C'est une occasion aussi pour eux pour qu'ils prennent conscience de l'utilité de la négociation.

2.2. La fiche pédagogique suivie

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

Séquence 01 : quand je serai grand.

Activité : dictée négociée

Durée : 1h et 30 mn

Thème : les catastrophes naturelles.

Acte de parole : Donner des informations sur un fait.

Compétence terminale visée : "Produire des énoncés oraux (30 à 40 mots) portant sur des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe."

Composante de la compétence : activer la correspondance phonie/graphie.

Compétence transversale : D'ordre personnel et social :

-Interagir positivement en affirmant sa personnalité mais aussi en respectant l'avis des autres ;

- s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose.

Les valeurs : Identité : L'élève a conscience des éléments qui composent son identité algérienne (l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité).

Objectifs à atteindre : associer phonèmes et graphèmes.

Supports : le tableau, les ardoises, des illustrations, les cahiers.

Le déroulement : pré-requis

-C'est quoi une phrase ? Par quoi commence et se termine la phrase ? Combien y'a-t-il de groupe dans une phrase ? Quel est l'élément essentiel dans la phrase ? Demander aux apprenants de donner des phrases simples.

Moment de découverte : mise en contact avec le texte.

Batoul est une petite fille. Elle adore prendre un bain, chaque soir. Elle se déshabille et elle plonge dans la baignoire.

-Remarque : On n'écrit pas le texte au tableau sauf les mots difficiles.

- Lecture magistrale

-La maîtresse lit le texte à haute voix.

Les apprenants écoutent attentivement et comprennent.

-Questions de compréhension :

-comment s'appelle la petite fille ? - Que fait-elle ?

-Remarque : faire une dictée des mots qui sont difficiles à lire ou à écrire en utilisant les ardoises.

Moment d'application

-Écriture individuelle : la maîtresse dicte le texte phrase par phrase, mot par mot. Les élèves écrivent sur leurs cahiers.

-Relecture individuelle :

-La maîtresse redit le texte en faisant répéter chaque phrase puis le texte entier aux élèves pour s'assurer que tous les mots dictés ont été écrits.

-Phase de négociation :

- Partager la classe en sous-groupes.

- Désigner un secrétaire (un chef) pour chaque sous-groupe.

- Donner la consigne aux apprenants : "vous allez comparer vos dictées et chaque mot doit être discuté et validé par tout le monde et quand il y aura des différences, il faudra expliquer pourquoi vous allez écrire ce mot de cette manière. Il faudra être d'accord concernant tous les mots."

-La maîtresse passe par les rangs pour observer les élèves sans les aider.

-Après la négociation le secrétaire écrit le texte sur la feuille.

-Lecture individuelle :

-Chaque secrétaire passe au tableau pour lire le texte écrit.

Moment de correction

La maîtresse demande à chaque secrétaire d'épeler les mots de la dictée phrase par phrase.

- Correction collective au tableau phrase par phrase : un élève dicte, un autre écrit au tableau.

-Vérification et correction des erreurs à l'aide de l'enseignante.

-Les apprenants prennent conscience de leurs erreurs, les comprennent et les corrigent.

- Réécriture individuelle : les élèves recopient le texte sur leurs cahiers sans erreurs.

3. Analyse et interprétation des résultats des activités expérimentales

Après avoir effectué notre expérimentation, nous avons commencé l'analyse de notre corpus constitué de copies des apprenants ayant exécuté deux formes de dictée traditionnelle et négociée. Notre corpus est formé au total de 25 copies. Afin de repérer les erreurs orthographiques commises par les apprenants nous avons recueilli leurs copies, puis nous avons déterminé le nombre et le type des erreurs d'ordre orthographique. Tout d'abord, nous avons commencé par l'analyse des erreurs orthographiques qui figurent dans

les copies de dictée traditionnelle (20 copies). Ensuite, nous avons analysé les copies de dictée négociée (5 copies). Cela nous a permis d'avoir une idée claire sur le type d'erreurs dominant dans les copies.

Cette analyse est fondée sur la grille typologique des erreurs orthographiques de Nina Catach ci-dessous : (Catach, 1980, p. 288)

Catégories d'erreurs	Remarques	Exemples
Erreurs extra graphiques		
Erreurs à dominante calligraphique	-ajout ou absence de jambages,	*mid/ (nid)
Reconnaissance et coupure des mots.	-Peut se retrouver dans toutes les catégories suivantes	Le *lévier (l'évier)
1. erreurs à dominante extragraphonique (en particulier phonétique)	-Omission ou adjonction de phonèmes -confusion de consonnes -confusion de voyelles	*Maitenant (maintenant) *Suchoter (ch/s) *Moner (mener)
Erreurs graphiques proprement dites		

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

3.1. Catégorisation des erreurs récurrentes pour la dictée traditionnelle

Catégories d'erreurs Erreurs	Quelques exemples
Erreurs à dominante extragraphonique (phonétique)	Pour le mot "Batoul" il y a *Batul* Batol*Batiule Pour le mot petit il y a *pitite*ptite pour le mot "fille" il y a *faille *fier*fi pour le mot "adore"il y a *adoure*ador pour le mot "prendre» il y a *prondre*prounder*prender pour le mot "déshabille" il y a *déshabaille*déshabai*dizabi pour le mot"plonge"il y a *plenge*pailonje*pelonge pour le mot "baignoire" il y a *binoire*baignoure*bignoir*baignoire*painoire pour le mot "dans"il y a *dons pour le mot "soir"il y a *soire
Erreurs à dominante Phonogrammique	Pour le mot plonge il y a *plonje Pour le mot chaque il y a *chak
Erreurs à dominante morphogrammique *Morphogrammes grammaticaux *Morphogrammes lexicaux	Pour "une fille" il y a un *fille Pour "un bain"il y a une *bain Pour" petite"il y a *petit Pour "un bain" il y a *une bne*baille *bane*baie*bone *blle Pour le mot "déshabille" il y a *daibi*désbiue*disahbi*déshabi*désagne*dèsegne*dishable Pour le mot "chaque "il y a *chapue*chpue Pour le mot "soir "il y a *seor Pour le mot "dans" il y a *done Pour le mot "baignoire" il y a *binori*pinaire*bagnors*biaigroire Pour le mot "plonge" il y a *plngoure Pour le mot "prendre" il y a *pronpre*prnedre*pregndre Pour le mot "chaque" il y a *chaqus Pour "un" il y a *iu
Erreurs à dominante logogrammique	Pour "se" il y a *ce Pour "et" il y a *est Pour "est "il y a *et

Erreurs à dominante idéogrammique	Pour "fille. Elle "il y a *fille, Elle* fille Elle Pour "baignoire. "il y a *Baignoire *baignoire Pour "Elle" il y a *elle Pour "soir. Elle" il y a *soir, Elle Pour le mot "Batoul" il y a *batoul
Erreurs à dominante non fonctionnelle	Pour le mot "baignoire "il y a *baignoirre Pour le mot »adore"il y a *adorre

3.2. Analyse et interprétation des résultats de la dictée traditionnelle

Après la classification des erreurs de la dictée traditionnelle dans le tableau ci-dessus, nous avons remarqué que les apprenants ont commis des erreurs dans chaque catégorie d'erreurs. Concernant les erreurs de type morphogrammique, elles sont nombreuses par rapport aux autres catégories surtout dans les mots "baignoire, déshabille, bain ".La deuxième catégorie relative aux erreurs de type extragraphonique ou phonétique, les apprenants ont trouvé des difficultés qui se manifestent dans les mots suivants ‘prendre, déshabille, baignoire ...’

La troisième catégorie concerne les erreurs de type phonogrammique, les apprenants ont trouvé des difficultés dans les deux mots *plonge* et *chaque*.

Dans la quatrième catégorie relative aux erreurs à dominante logogrammique, les apprenants ont manifesté des difficultés au niveau des homophones *et/est* et *se/ce*. Pour les erreurs de type idéogrammique, les apprenants ont éprouvé des erreurs relatives à la ponctuation et à la majuscule/minuscule, ainsi que pour les erreurs à dominante non fonctionnelle telles que ‘ baignoire et adore’. Cette analyse qualitative nous a permis de repérer les différentes catégories d'erreurs commises dans la dictée traditionnelle. Nous avons pu constater que les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la transcription graphique des mots et notamment au niveau de la transcription des sons, cela peut être dû à la méconnaissance de la correspondance phonie /graphie. Ils ont aussi un problème qui concerne l'accord des mots, il est dû peut-être à une mal assimilation de la leçon qui porte sur l'accord ou dû à un manque de concentration qui demeure un facteur principal dans l'accomplissement de cette tâche.

En outre, cette activité est mal estimée par la majorité des apprenants et ils la considèrent comme un synonyme d'échec.

3.3. Catégorisation des erreurs relevées lors de la dictée négociée

Catégories d'erreurs Erreurs		Quelques exemples
Erreurs à dominante extragraphonique (phonétique)		Pour le mot "prendre" il y a *pendre Pour le mot "déshabille" il y a *déshabai *déshabé Pour le mot "plonge" il y a *plenge Pour le mot "baignoire" il y a *bainoire*baigneire Pour le mot "soir" il y a *soire Pour le mot "dans" il y a *dons
Erreurs à dominante phonogrammique		Pour le mot " bain" il y a *bin
Erreurs à dominante morphogrammique		/
Morphogrammes grammaticaux	Morphogrammes lexicaux	
Erreurs à dominante logogrammique		/
Erreurs à dominante idéogrammique		Pour le mot "Batoul" il y a *Batoul Pour "Elle adore"il y a"* Elle .adore"
Erreurs à dominante non fonctionnelle		/

3.4. Analyse et interprétation des résultats de la dictée négociée

Les apprenants ont commis des erreurs à dominante extragraphonique, phonogrammique et idéogrammique dont la première catégorie contient un nombre d'erreurs élevé par rapport au deux autres catégories. Ces erreurs concernent les mots suivants 'déshabille, baignoire, plonge ...'. Nous avons constaté que ces mots ont déjà posé un grand problème chez les apprenants dès la première phase (dictée traditionnelle), ce problème est peut-être lié à la difficulté orthographique du mot lui-même surtout quand il s'agit des lettres muettes.

3.5. Analyse comparative des résultats

Pour comparer les résultats des deux dictées (individuelle et négociée), nous avons élaboré des tableaux récapitulatifs qui montrent le nombre d'erreurs commises par les apprenants dans chaque type de dictées :

Apprenants	A	B	C	D	Sous-groupe 01
Nombre d'erreurs	6	7	3	6	3

Apprenants	E	F	G	H	Sous-groupe 02
Nombre d'erreurs	3	8	6	4	0

Apprenants	I	J	K	L	Sous-groupe 03
Nombre d'erreurs	5	5	5	8	2

Apprenants	M	N	O	P	Sous-groupe 04
Nombre d'erreurs	2	4	10	6	2

Apprenants	Q	R	S	T	Sous-groupe 05
Nombre d'erreurs	6	9	5	5	4

Tableau récapitulatif :

Type de dictée	La dictée traditionnelle	La dictée négociée
Le nombre des erreurs	113	11

D'après ces tableaux comparatifs entre la dictée traditionnelle et la dictée négociée, nous avons remarqué que le nombre d'erreurs commises dans chaque sous-groupe a diminué d'une manière remarquable par rapport à la dictée individuelle. Le sous-groupe 2 vient en première position car les apprenants de ce sous-groupe ont déposé une copie "consensus" qui ne comprend aucune erreur par contre dans leurs copies de dictée traditionnelle, ils ont commis en somme 21 erreurs. Les membres de ces sous- groupes ont suivi la consigne du travail à la lettre, ils s'arrêtent, de temps en temps, pour discuter

l'orthographe des mots qui paraissent difficiles en se référant à leurs connaissances préalables. Ils ont animé un débat très utile dont le respect mutuel est remarquable, ce qui a permis d'aboutir à ces résultats très satisfaisants.

Les sous-groupes 3 et 4 viennent en deuxième position en réalisant un produit écrit qui comprend deux erreurs par contre leurs copies de dictée traditionnelle contiennent un nombre d'erreurs très élevé.

Le sous-groupe 1 vient en troisième position avec un total d'erreurs de 22 pour la dictée traditionnelle et de 3 erreurs pour la dictée négociée.

En dernier, vient le sous-groupe 5 qui comprend un nombre d'erreurs élevé par rapport aux autres sous-groupes dont 25 erreurs sont commises dans la dictée traditionnelle et 4 après la négociation.

La pratique de dictée négociée qui a abouti à diminuer les erreurs orthographiques de 113 erreurs à 11 erreurs nous a permis de la privilégier par rapport aux autres formes de dictée et notamment la dictée traditionnelle. Aussi, cette pratique était très riche sur le plan linguistique ainsi que psychologique :

- Sur le plan linguistique : le débat autour de la langue était très riche surtout cette médiation entre l'écrit et l'oral ;
- Sur le plan psychologique : ce type de dictée a donné l'occasion aux apprenants qui n'ont pas l'habitude de prendre la parole de se manifester. Ils étaient très à l'aise entre eux, ils apprennent avec une motivation et un intérêt remarquable.

Conclusion

A travers l'expérimentation que nous avons effectuée avec les apprenants de 5^{ème} année primaire et après avoir analysé et comparé les copies de dictée individuelle qui contiennent 113 erreurs et les copies de dictée négociée qui contiennent 11 erreurs. Nous avons déduit que la dictée négociée est un outil d'apprentissage de l'orthographe par excellence vu que les apprenants ont réussi à améliorer leurs dictées à travers la négociation et la mutualisation de leurs connaissances préalables. Le nombre d'erreurs a diminué d'une manière remarquable par rapport à la dictée traditionnelle, ce qui confirme nos hypothèses de départ.

En outre, les apprenants ont assuré une très bonne négociation loin de toute sorte d'angoisse ou de stress qui règnent généralement. La séance de dictée traditionnelle, la motivation et le défi entre les apprenants manifestent clairement dès le début de la séance. Donc, le bon déroulement de l'activité de dictée négociée et les résultats satisfaisants

auxquels nous avons abouti nous permettent d'encourager sa pratique régulièrement en classe de FLE en vue d'améliorer la compétence orthographique chez les apprenants.

Conclusion générale

L'acte d'enseignement–apprentissage des langues étrangères et notamment du français exige de la part de l'apprenant et de l'enseignant une gamme de tâches et de responsabilités. Aussi, la relation entre eux doit être complémentaire en vue d'assurer un bon développement de ce processus.

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes focalisée sur une activité scolaire innovante qui n'est pas encore répandue dans la majorité des écoles primaires en Algérie. Il s'agit d'une activité de "dictée négociée" ou "les ateliers de négociation orthographique". A travers ce sujet, notre objectif était de montrer l'impact de la dictée négociée sur la compétence orthographique chez les apprenants de 5^e AP et de connaître l'efficacité de la négociation entre les apprenants durant cette activité en vue de réduire le nombre des erreurs d'ordre orthographique.

Notre étude a été menée auprès des apprenants de 5^e année primaire de l'école de Mohamed ElAid El Khalifa. Notre recherche s'est organisée autour de la problématique suivante :

- Dans quelle mesure la dictée négociée pourrait-elle aider les apprenants de 5^{ème} année primaire à mieux orthographier ?

Autrement dit : le recours à la pratique de la dictée négociée pourrait-il améliorer les compétences orthographiques en FLE chez les apprenants de 5^{ème} année primaire ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons suggéré les hypothèses suivantes :

- La dictée négociée comme dispositif pédagogique pourrait être au service d'une transcription graphique correcte.
- Contrairement à la dictée traditionnelle qui a une fonction purement évaluative, la dictée négociée engendrerait trois opérations fondamentales : la réflexion, l'interaction et la découverte des erreurs commises qui contribueraient à la réalisation d'un produit écrit avec le minimum d'erreurs possibles

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons opté pour la méthode expérimentale en nous basant sur la double démarche : analytique et comparative. En vue d'enrichir notre travail de recherche, nous avons réalisé trois chapitres théoriques et un autre chapitre pour la pratique.

À l'issue de notre expérimentation et à la lumière des résultats obtenus qui montrent que le nombre des erreurs orthographiques a diminué de 113 erreurs à 11 erreurs après la négociation, nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ. En effet, la pratique de la dictée négociée au cycle primaire a exercé une influence positive et remarquable sur les apprenants. Ils sont arrivés à mieux orthographier leurs textes écrits sous la dictée à travers

la mutualisation et la confrontation de leurs connaissances préalables. Donc, nous pouvons dire que les apprenants ont assuré une très bonne négociation, le débat autour de la langue était très riche ce qui a permis de diminuer le nombre des erreurs commises et d'aboutir à ces résultats très satisfaisants.

Aussi, les ateliers de négociation orthographique éveillent l'intérêt des apprenants à découvrir l'utilité de l'utilisation des règles d'orthographe pour découvrir leurs erreurs et les corriger par la suite. Un atelier pareil permet de dévoiler des opérations importantes qui sont le raisonnement et la mise en œuvre des connaissances ou des stratégies pour résoudre une situation-problème confrontée. En outre, l'investigation de l'écrit et la capacité de persuader les autres apprenants lors de la confrontation des réponses permet de guider les apprenants vers l'appropriation des compétences orthographiques et même métalinguistiques.

En somme et à travers cette étude, nous avons répondu à notre problématique en affirmant nos hypothèses de départ. Donc, nous encourageons les enseignants à pratiquer ce type de dictée d'une manière régulière grâce à ses avantages que nous avons cités et validés sur terrain.

Finalement, nous espérons que notre modeste travail a pu donner une description objective et claire de la dictée négociée. Nous souhaitons que ce dispositif pédagogique puisse contribuer au succès des apprenants en orthographe comme nous souhaitons aussi que ce sujet trouverait d'autres perspectives de recherche dans l'avenir.

Table des matières

Remerciements	3
Dédicaces	4
Sommaire	5
Introduction générale	6
Chapitre I : cadre épistémologique de la recherche	10
Introduction	11
1. Enseignement	11
1.1. L'enseignant d'aujourd'hui	11
2. Apprentissage	12
2.1. L'apprenant d'aujourd'hui	12
3. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	13
3.1. Définition	13
3.2. Les type de stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère	13
3.2.1. Stratégies directes	13
3.2.2. Stratégies indirectes	14
4. Historique et principaux courants pédagogiques	14
5. L'approche par compétences	15
5.1. Les principes de l'approche par compétences	15
6. L'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie	16
6.1. L'objectif de l'enseignement du FLE au primaire	16
Conclusion	17
Chapitre II : l'orthographe française	18
Introduction	19
1. Aperçu historique sur l'orthographe française	19
2. Définition de l'orthographe	21
3. La théorie du plurisystème de l'orthographe française	21
3.1. Le système phonogrammique	22
3.2. Le système morphogrammique	23
3.2.1. Les morphogramme grammaticaux	23
3.2.2. Les morphogramme lexicaux	23
3.3. Le système logogrammique	23
4. Typologie de l'orthographe française	24

4.1. L'orthographe lexicale (d'usage)	24
4.2. L'orthographe grammaticale	24
5. La complexité de l'orthographe française	24
5.1. Les difficultés phonographiques	25
5.2. Les difficultés sémio graphiques	26
6. Didactique de l'orthographe	26
7. Les différentes stratégies pour orthographier	28
7.1. Le recours à la mémoire	28
7.2. Le recours aux règles morphosyntaxiques	28
7.3. Transcription par correspondance entre phonèmes et graphèmes	28
7.4. L'emploi du dictionnaire	28
7.5. Le recours aux analogies	29
8. Le concept de l'erreur	29
9. Le statut de l'erreur dans les différentes méthodologies	29
10. Typologie des erreurs selon Nina Catach	30
10.1. Les erreurs à dominante phonétique	30
10.2. Les erreurs à dominante phonogrammique	30
10.3. Les erreurs à dominante morphogrammique	30
10.4. Les erreurs à dominante logogrammique	31
10.5. Les erreurs à dominante idéogrammique	31
10.6. Les erreurs à dominante non fonctionnelle	31
Conclusion	31
Chapitre III : la dictée	32
Introduction	33
1. Bref aperçu historique sur la dictée	33
2. Définitions de la dictée	34
3. Les types de la dictée	34
3.1. La dictée traditionnelle	34
3.2. La dictée préparée	34
3.3. La dictée à trous	35
3.4. La dictée à choix multiples	35
3.5. L'auto dictée	35
3.6. La dictée "à l'aide"	35

3.7. La dictée surveillée	36
3.8. La dictée sans erreur ou "0" faute	36
3.9. La dictée commentée	36
3.10. La dictée négociée	36
3.10.1. Les compétences visées	37
3.10.2. Le rôle de l'enseignant au cours de la dictée négociée	37
3.10.3. Les objectifs de la dictée négociée	38
4. La dictée négociée : l'oral médiateur de l'écrit	39
5. La notion de situation-problème	40
6. La place de la dictée dans le nouveau programme scolaire de 5 ^{ème} Année primaire	40
Conclusion	40
Chapitre IV : l'expérimentation (analyse et interprétation des résultats)	42
Introduction	43
1. Identification et description des éléments de l'enquête	43
1.1. Objectifs de la recherche	43
1.1.1. Objectif général	43
1.1.2. Objectifs spécifiques	43
1.2. Méthodologie	43
1.3. Lieu de l'expérimentation	43
1.4. Participants à la recherche	44
1.5. Justification du choix du public (échantillon)	44
1.6. Justification du choix du thème	44
1.7. Description du corpus	44
1.8. Choix du texte	44
2. L'expérimentation	45
2.1. Description du déroulement de la séance expérimentale	45
2.2. La fiche pédagogique suivie	46
3. Analyse et interprétation des résultats des activités expérimentales	48
3.1. Catégorisation des erreurs récurrentes pour la dictée traditionnelle	51
3.2. Analyse et interprétation des résultats de la dictée traditionnelle	52
3.3. Catégorisation des erreurs relevées lors de la dictée négociée	53
3.4. Analyse et interprétation des résultats de la dictée négociée	53
3.5. Analyse comparative des résultats	54

Conclusion	55
Conclusion générale	57
Table des matières	60
Bibliographie	64
Annexes	69

Bibliographie

Références biographiques

1. Ouvrages

- Angoujard, A. (1994). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette.
- Angoujard, A. (2013). *Savoir orthographier*. Paris: Hachette.
- Branca. (1991-1992). *Cours par correspondance, Lettre moderne*. Centre de Télé Enseignement. Université de Provence-Aix-Marseille 1.
- Catach, N. (1978). *L'orthographe, que sais-je ?* Paris: Nathan.
- Catach, N. (1986). *L'orthographe française, traité théorique et pratique*. Paris: Nathan.
- Cellier, M. (2004). *Dire l'orthographe: quelques dispositifs. Langue et études de la langue: approches linguistiques et didactiques*, sous la direction de Claude Vargas, 311-321. Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France, Presses universitaires de Grenoble.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2006). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France, Presses universitaires de Grenoble.
- Chevrel, A., & Blanche-Benveniste, C. (1974). *L'Orthographe*. Paris: Librairie François Maspero.
- Cyr, p. (1996). *Le point sur...les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Paris: Éd. CEC.
- Helix, L. (2011). *Histoire de la langue française*. France: Ellipes.
- Jaffré, J.-P. (1989-1990). *Les recherche en didactique de l'orthographe*. L'Ecole des lettres.
- Legros, G., & Moreau, M.-L. (2012). *Orthographe : Qui a peur de la réforme?* Bruxelles: Ed : Ekta.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris: éd. ESF.

- Sautot, J. P. (2002). *Raisonnement sur l'orthographe au cycle 3*. France: CRDP de l'Académie de Grenoble
- Siouf, G. (1999). *100 fichiers pour comprendre la linguistique*. Paris: Bréal.
- Tawil, S. (2005). *La Refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeux d'une société en mutation*. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb Rabat: UNESCO – ONPS.

2. Dictionnaires

- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris : Ed. CLÉ international.
- Larousse. (2008). *Dictionnaire de français*. France : Ed Larousse.
- Larousse. (2007). *Dictionnaire de français*. Paris: Ed Larousse.
- Larousse illustré. (2008). *Dictionnaire Larousse*. Paris: Ed Larousse.
- Le Robert Illustré. (2014). *Dictionnaire le Petit Robert de la langue française*. Paris: Ed. Millésime.

3. Mémoires et thèses

- Benchikh, S. (2019). *La dictée négociée comme stratégie pour la remédiation des erreurs orthographiques dans une classe de FLE. Cas des élèves de première année moyenne CEM El Hassan Ibn El Haitham* (mémoire de master sous la direction du Dr Zebiri Abderrazek. Université Mohamed Boudiaf. M'sila
- Chaouche, N. (2018). *L'apport de la dictée négociée au développement de la compétence orthographique chez des apprenants de 1ère année moyenne en classe de FLE*. (Mémoire de master sous la direction de Benabbes Souad, Université Larbi Ben M'Hidi, Oum El Bouaghi).
- Daché, A et al. (2012). *Apprentissage de l'orthographe lexicale chez des adolescents*. (Mémoire en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste sous la direction de Michel Fayol. Université de Paris VI-Pierre et Marie Curie). Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00760078>

- Mayard. (2007). *La Maîtrise de l'orthographe lexicale du français et de l'espagnol*. (Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec). Récupéré sur https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https%3A%2F%2Farchipel.uqam.ca%2F790%2F1%2FM10033.pdf&ved=2ahUKEwiroJnCi8vqAhVQ4YUKHSaaDhUQFjAAegQIARAB&usg=AOvVaw0JJMOhQLoE84kE-KVJ-Ywf&fbclid=IwAR26FX0DIFzo5_z1bsMZUki00_eBVtPTU19tXeHne4S0LZDNn3RMvY_M
- Sautot, J. P. (2000). *utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture Étude de la variation de la réception chez des lecteurs enfants (de 6 à 15 ans) et adultes*. (thèse de doctorat sous la direction de monsieur le professeur Vincent Lucci. Université de Greoble III). Récupéré sur <https://tel.archivesouvertes.fr/tel-00365321/document>.

4. Sitographie

- Astofli, J. P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Consulté le 02 ,18, 2020, sur <http://www.c2ip.insa-toulouse.fr>
- Boutin, G. (2004). *L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique*. Récupéré sur CAIRN INFO : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>.
- Catach, N. (1980). *l'orthographe française*. Récupéré sur http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_Catach.pdf
- Caubet, D. (1998). *l'alternance du code du Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ?* Consulté le 02 ,17, 2020, sur plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue: https://www.academia.edu/6624801/Alternance_des_codes_au_Maghreb_pourquoi_le_fran%C3%A7ais_est-il_arabis%C3%A9
- Cellier, M. (2006). *L'orale médiateur de l'écrit*. Récupéré sur Dictée négociée: http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b005_t06.pdf

- Cellier, M. (2013). *l'oral médiateur de l'écrit*. Consulté le 01, 16, 2020, sur Dictée négociée: http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/F_Picot_ortho_C3/MODULE_DICTEE_NEGOCIEE.pdf
- Cellier, M. (s.d.). *Réflexion sur les différents types de dictées*. Consulté le 02 25, 2020, sur <http://www.acnice.fr/iencannet/ien/file/ortho12/difftypesdedictees.pdf>
- Cogis, D. (2005). *L'apprentissage pas l'obéissance*. Consulté le 01,16 2020, sur http://68.snuipp.fr/IMG/pdf/COGIS_Daniele_L_apprentissage_pas_l_obeissance.pdf
- Groupe Spécialisé Disciplinaire Du français. (2016). *Document d'accompagnement du programme de français Cycle primaire*. Récupéré sur https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https%3A%2F%2Fwww.education.gov.dz%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F04%2FDoc-Fr-Pr-2016.pdf&ved=2ahUKEwizm8SE_szqAhUyx4UKHQrVA9AQFjABegQIBRAC&usg=AOvVaw3GI0-f8d4QQ3XHVnAj5Kqa&fbclid=IwAR2diIAfCAbeVJUuGJg
- Loucif, A. (2006). *l'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes* . Récupéré sur PARE: http://files.igf21est.webnode.fr/200000108-782d779273/%C3%A9valuation_des_apprentissages_dans_les_nouveaux_programmes.pdf
- Perrenoud, P. (2010). Recherche et formation. « *Référentiel* » *Open Edition*(64/2010), 105-116. Consulté le 02 ,18, 2020, sur <https://journals.openedition.org/rechercheformation/215>
- Simard, C. (1995). *L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires*. Consulté le 02 17, 2020, sur des sciences de l'éducation. n° 1. Québec. Érudit: [https:// core.ac.uk/ download/ pdf/59555636](https://core.ac.uk/download/pdf/59555636). Pdf
- Strauss-Raffy. (2004). *Le saisissement de l'écriture*. Paris: L'HARMATTAN. Consulté le 17, 02, 2020, sur <http://morfographe.e-monsite.com/pages/orthographe-mon-amour/definitionde-l-orthographe.html>

Annexes

Copies des dictées individuelles

Apprenant
(A)

Activité : Dictée.

Batoul est un petite faïlle. Elle
adore prendre un bain, chaque
soir. Elle se déshabille et elle
plonge dans la binoire.

Apprenant
(B)

Activité : Dictée

Mahamed

Examiner

Batoul est un petit fier. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle se dehabet
elle plonge dans la baignoire.

Apprenant
(E)

Activité: Dictée

Batoul est une petite fille, Elle
adore prendre un bain, chaque soir.
Elle se déshabille et elle plonge dans la

Apprenant
(D)

Activité: Dictée.

Batoul est une petite fille. Elle
adore prendre un bain, chaque soir.
Elle se ~~déshabille~~ déshabille et elle ~~plon~~
plonge dans la Baignoire.

Apprenant
(8)

Activité : Dictée

Batoul est une petite fille. Elle aime prendre
un bain, chaque soir. Elle se déshabille et elle
plonge dans la baignoire.

Apprenant
(7)

Activité : Dictée

Datoul est une petite fille. Elle aime
prendre un bain, chaque soir. Elle
se déshabille et elle plonge dans la baignoire.

Apprenant
(9)

Dictée

Bataoul est une petite fille. Elle
adore prendre un bain, chaque soir.
Elle se déshabille et elle plonge dans
la baignoire.

Apprenant
(9b)

Activité:

Bataoul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain chaque soir. Elle se déshabille
et elle plonge dans la baignoire.

Apprenant
(7) Activité: Dictée

Batsoul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle se
dessine et elle plonge dans la plongeur.

Apprenant
(7)

Activité: Dictée

Batsoul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle se
dessine et elle plonge dans la plongeur.

Apprenant
(K)

Activité: Dictée

Bataul est une petite fille. Elle adere prend^{re}
un bain, chaque soir. Elle se d'habille et elle
plonge dans la baignoire

Apprenant
(L)

Activité: Dictée

Bataul est une petite fille.

elle adore prendre un bain chaq soir.

elle se d'habille est elle plonge

dans la baignoire.

Apprenant
(16)

Activité: Dictée

Batsoul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle se
deshabille et elle plonge dans la
baignoire.

Apprenant
(17)

Activité: Dictée

Batsoul est une petite fille. Elle adore prendre
un bain, chaque soir. Elle se deshabille et
elle plonge dans la baignoire.

Apprenant
(O)

Activite: Dictée

Batiule est une petite fille.

Elle adore ~~par~~ prendre une line, chaque
soir. Elle ce et elle plonge
dans la linnaire.

Apprenant
(P)

Activite: Dictée

Bataul est une petite fi.

Elle adore prendre un bane
chaque soir.

elle se dizali et elle plonge
dans la linnaire.

Apprenant
(P)

Dictée

Bataul est une petite fille.

Elle adore prendre un bain chaque

Elle se déshabille (et elle) et elle

plonge dans la baignoire.

Apprenant
(R)

Activité Dictée

Bataul est une petite haille. Elle

adore prendre un bain, chaque soir.

Elle se déshabille et elle plonge

dans la pinacière.

Apprenant
(3)

Dictée

Bataoul est une petite fille. Elle
adore prendre un bain, chaque soir. Elle
se deshabrait et elle plonge dans la baignoire
baignoire.

Apprenant
(E)

Activité: Dictée

Bataoul est une petite fille. Elle
adore prendre un bain, chaque soir.
Elle se deshabée et elle plonge
dans la baignoire

Copies des dictées négociées

G:01

Activité Dictée négociée

Bataul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle se déshabille
et elle plonge dans la baignoire.

G:02

Activité Dictée négociée

Bataul est une petite fille. Elle adore
prendre un bain, chaque soir. Elle
se déshabille et elle plonge dans la
baignoire.

G:03

Dictée négociée

Batoul est une petite fille. Elle
adore prendre un bain, chaque soir.
Elle se déshabille et elle plonge dans
la baignoire.

G:04

Activité: Dictée négociée

Batoul est une petite fille.
Elle adore prendre un bain,
chaque soir. Elle se déshabille
et elle plonge dans la
baignoire.

9:05

Activité Dictée négociée

Bataoul est une petite fille. Elle
adore prendre un lin, chaque soir.
Elle se déshabé et elle plonge
dans la baignoire.

Résumé

La présente étude qui s'inscrit dans le cadre d'un mémoire de master en didactique des langues, consiste à examiner l'efficacité de la dictée négociée comme un dispositif pédagogique assez novateur dans l'enseignement/apprentissage du FLE et notamment dans l'apprentissage de l'orthographe. Pour se faire, nous avons mené notre expérimentation auprès des apprenants de 5^{ème} année à l'école primaire de Mohamed ElAid ElKhalifa à Sidi Aissa -M'sila.

La pratique de la dictée négociée a eu un effet positif car les résultats obtenus montrent que le nombre d'erreurs dans la dictée négociée a réduit d'une manière remarquable, par rapport à la dictée individuelle. Alors, nous pouvons déduire que la dictée négociée contribue à la réalisation d'un produit écrit avec le minimum des erreurs orthographiques possibles. Elle est donc un dispositif pédagogique efficace qui favorise l'amélioration et le développement de la compétence orthographique chez les apprenants.

Mots-clés : la dictée négociée, transcription graphique, FLE, les apprenants de 5^{ème} AP.

Abstract

This study, which is part of a master's thesis in language teaching, consists of examining the effectiveness of the negotiated dictation as an innovative teaching device in teaching / learning French as a foreign language. Learning spelling. To do so, we conducted our experiment with 5th-year learners at the primary school of Mohamed Elaid El Khalifa in Sidi Aissa -M'sila.

The practice of negotiated dictation has had a positive effect because, the results obtained show that the number of errors in negotiated dictation has reduced remarkably, compared to individual dictation, so we can deduce that negotiated dictation contributes to the achievement of a written product with the minimum possible spelling errors. Therefore, an effective educational device promotes the improvement and development of spelling skills in learners.

Keywords: negotiated dictation, graphic transcription, FFL, 5th year learners of primary school.

ملخص

هذه الدراسة التي تسجل في إطار مذكرة الماستر في تعليمية اللغة تهدف الى فحص فعالية الاملاء المتفاوض عليه كوسيلة بيداغوجية جديدة في تعليم وتعلم الفرنسية كلغة اجنبية وخاصة فيتعلم قواعد الهجاء وللقيام بذلك أجرينا تجربتنا مع طلاب السنة الخامسة بالمدرسة الابتدائية محمد العيد آل خليفة بسبدي عيسى ولاية المسيلة. تطبيق الاملاء المتفاوض عليه كان له تأثير إيجابي لان النتائج التي تم الحصول عليها تظهر أن عدد الأخطاء في الاملاء المتفاوض عليه قد انخفض بشكل ملحوظ، مقارنة بالاملاء الفردي، اذن يمكننا استنتاج أن الاملاء المتفاوض عليه يساهم في تحقيق منتج مكتوب بأقل قدر ممكن من الأخطاء الإملائية. هو اذن أداة تعليمية فعالة تعزز تحسين وتطوير مهارات الإملاء لدى المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: الإملاء المتفاوض عليه - التهجئة - فرنسية لغة أجنبية - تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي

