

Université Mohamed Khider de Biskra

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et des Langues étrangères

Filière de Français



MÉMOIRE DE MASTER

Option : didactique

Présenté et soutenu par :

KEDDAD Sara

Le : samedi 22 juin 2019

PRISE EN CHARGE DE L'ERREUR DANS L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE : POUR UNE DEMARCHE DIDACTIQUE NEGOCIEE

Cas des apprenants de 5ème année
primaire Ecole 17 octobre Al- Alia-BISKRA

Jury :

| | | | | |
|------|---------------------------|-----|------------------------|------------|
| Dr. | BEN AISSA Lazher | MAA | Mohammed Khider Biskra | Rapporteur |
| Mme. | MAACHE Malika | MAA | Mohammed Khider Biskra | Président |
| Mme. | HADJ ATOU Fatima ZOHRA | MAA | Mohammed Khider Biskra | Examineur |

Année universitaire : 2018 - 2019

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Dieu tout puissant qui nous a donné toute la patience et l'aide pour réaliser notre travail de recherche.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche Dr. Ben Aissa Lazhar pour son aide, son soutien, et surtout ses conseils et orientation, sa direction et son encouragement pour réaliser ce modeste travail de recherche.

Mes remerciements vont également à tous ceux qui m'ont aidé de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

Tous mes remerciements aux membres de jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail.

Merci à tous

Dédicace

Je dédie ce modeste travail de recherche d'abord :

Aux personnes, qui sans elles je ne serai jamais arrivée à ce palier,

ceux qui m'ont poussée, encouragées ... : Mes Parents.

Et à mon mari pour son aide et son soutien.

À mes enfants : Ranim et Ahmed Yazen.

Aux personnes les plus proches de moi :

Mes sœurs et mes frères

Mes amies : Maroua, Zyada, fatima,

A toute ma famille et toutes les amies

TABLE DES MATIERES

| | |
|------------------------------------|---|
| TABLE DES MATIERES | 2 |
| INTRODUCTION GENERALE | 8 |

PREMIER CHAPITRE CADRE THEORIQUE

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 11 |
| I. LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE | 11 |
| 1. La notion de l'erreur | 11 |
| 1.1. Etymologie du terme | 11 |
| 1.2. Selon la psychologie cognitive | 12 |
| 1.3. Dans le domaine de la didactique | 12 |
| 1.4. Entre faute et erreur | 12 |
| 2. L'erreur dans différentes approches d'apprentissages | 14 |
| 2.1. Modèle transmissif | 14 |
| 2.2. Modèle comportementaliste | 14 |
| 2.3. Modèle constructiviste | 15 |
| 3. Activités de stabilisation des connaissances orthographiques | 15 |
| 3.1. Activité de L'orthographe | 15 |
| 3.2. La dictée : comme situation d'apprentissage | 17 |
| 3.3. La méthode de dictée | 18 |
| 4. La dictée négociée (D.N) | 19 |
| 4.1. L'oral médiateur de l'écrit | 20 |
| 4.2. Variation des groupes et collaboration | 20 |
| 4.3. Habilité de résoudre les problèmes orthographiques | 20 |
| II. L'ERREUR EN CLASSE PRIMAIRE DE FLE | 21 |
| 1. Enseignement habituelle et rôle de l'enseignant dans l'activité de l'écrit au primaire | 22 |
| 1.1. L'écrit dans le manuel scolaire | 22 |
| 1.2. Démarche pédagogique habituellement suivi lors d'une séquence d'activité de production écrite | 23 |
| 2. La prise en charge de l'erreur et son évaluation | 24 |
| CONCLUSION | 25 |

DEUXIEME CHAPITRE EXPERIMENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

| | |
|--|----|
| INTRODUCTION | 27 |
| I. PRESENTATION DU CONTEXTE DE L'ENQUETE | 27 |
| 1. Lieu et public visé | 27 |
| 2. Le profil de l'enseignant | 28 |
| 3. Echantillon et collecte des données | 28 |
| 4. Le corpus étudié | 28 |
| II. ENQUETE ET EXPERIMENTATION | 29 |
| 1. Pré – test | 29 |
| 1.1. L'observation de classe | 29 |
| 1.2. La méthodologie | 30 |
| 1.3. Observation d'une séance de production écrite | 30 |

| | |
|---|----|
| 1.4. Analyse de l'évaluation des productions écrites..... | 33 |
| 1.5. Analyse de la fiche pédagogique (voir annexe)..... | 34 |
| 2. Test..... | 35 |
| 2.1. Déroulement..... | 35 |
| 2.2. Déroulement de la négociation..... | 37 |
| 2.3. Tableau récapitulatif des erreurs..... | 39 |
| 2.4. Remarques..... | 41 |
| CONCLUSION | 42 |
| CONCLUSION GENERALE | 43 |
| LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 48 |
| ANNEXES | 49 |

INTRODUCTION GENERALE

Commettre l' "erreur" durant l'apprentissage de l'écrit et de la production écrite constitue l'une des difficultés dures à surmonter en didactique du FLE. Les erreurs récidives dérangent de plus en plus l'enseignant. En réalité, aucun apprenant en FLE ne peut apprendre, ni produire des discours sans commettre des erreurs comme l'affirment CUQ et GRUCA que « *tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà* ». ¹ L'erreur est « (...) normale et nécessaire, constituant un indice et un moyen d'apprentissage. On n'apprend pas sans faire des erreurs et les erreurs servent à apprendre » ² selon Porquier. L'erreur s'affirme, ainsi, inévitable dans tout apprentissage.

Dans un contexte d'apprentissage du FLE, notamment au cycle primaire, l'apprenant – débutant est souvent pénalisé par l'enseignant faute de n'avoir pu respecter la norme orthographique. Pourtant, l'apprenant croit avoir fait son travail comme il faut. Dans une telle situation d'apprentissage, l'enseignant s'inscrit dans une approche linéaire qui suppose l'application des règles et l'évaluation des écrits des apprenants en fonction des connaissances censées apprises. Ce genre de pratique nous a poussés à réfléchir sur les conditions pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage des règles orthographiques programmées et destinées aux apprenants de 5AP que nous considérons une phase importante à l'apprentissage de base de la langue. Comme nous avons réfléchi sur la possibilité de pratiquer la dictée d'une manière courante et consciente afin de permettre aux apprenants – débutants à développer leur distinction entre les mots, leur sens, leurs usages...etc. Dans ce contexte de recherche, nous nous sommes posée la question suivante : Existe – t – il une démarche qui pourrait rendre conscient l'apprenant de ses erreurs et l'aider à prendre confiance en lui sans le pénaliser ? D'où une question subsidiaire s'émerge cherchant à comprendre également si l'enseignant pourrait-il traiter collectivement ces erreurs rencontrées chez les apprenants.

Pour répondre à cette question, nous partons d'un postulat considérant que l'apprentissage du vocabulaire, selon une approche pédagogique linéaire et frontale, ne pourra susciter une appropriation correcte des connaissances orthographiques. Nous supposons qu'une situation d'enseignement et d'apprentissage qui permettrait aux

¹CUQ J P & GRUCA I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p. 389

²ALGUBBI S, *L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE*. En ligne :<https://www.misuratau.edu.ly/wp-content/uploads/2015/02/%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A6.pdf>, consulté le 04/04/2019 à 13H

apprenants de pointer leurs erreurs de se confronter, de dire ce qu'ils pensent serait une pratique qui peut contribuer à la réduction progressive des erreurs d'orthographe et à surmonter l'humiliation par l'apprentissage relationnel.

Notre objectif est de mettre en valeur le rôle de l'enseignant médiateur et de la démarche didactique de la « dictée négociée » dans l'appropriation de la langue qui faciliterait l'apprentissage de la graphie en langue étrangère de rendre normal de ne pas comprendre lorsqu'on apprend. Il s'agira également de faire le point sur la notion d'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues avant de proposer des pistes de réflexion et d'action pour un traitement de l'erreur plus efficace.

Dans ce contexte de réflexion, nous avons opté pour une méthode mixte : descriptive et analytique à travers laquelle nous tentons de mettre en valeur à la fois la pratique de la dictée et son importance dans le processus de l'apprentissage et sur certaines erreurs récidives auxquelles les apprenants pourraient se rendre conscients.

Le corpus choisi est issu de copies de productions écrites individuelles à l'issue d'une part d'une production écrite habituellement pratiquée et d'une dictée négociée comme étant la phase de l'expérience. Sans prétendre avoir réalisé une expérience suffisante pour comprendre la situation, cause comme conséquences.

Ce mémoire est divisé en deux chapitres, chacun d'eux est subdivisé en deux sections distinctes mais complémentaires : dans le premier chapitre, il s'agit d'une revue de la littérature relative à l'erreur et à la dictée en général dans lequel nous avons tenté à répondre à certaines questions relatives à notre sujet de recherche : le statut de l'erreur dans les différentes méthodologies de l'enseignement de FLE afin de définir la notion d'erreur puis la distinguer de la faute. Puis, dégager une typologie d'erreurs ; l'importance de l'erreur et le droit à l'erreur en langue notamment étrangère. En deuxième section, nous sommes passés en classe de comprendre ce qui se passe effectivement lors de la production écrite et de son évaluation. Le deuxième chapitre est consacré à un travail de terrain dans lequel nous décrivons le contexte de l'expérience et son déroulement ainsi que l'analyse de données.

PREMIER CHAPITRE

CADRE THEORIQUE

Introduction

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage notamment des langues étrangères qui se veut une écriture correcte reflétant les normes de l'orthographe. Celle – ci considérée comme un ensemble de règles et des usages qui régissent la manière d'écrire une langue donnée. Dans ce sens, donc elle obéit à des normes linguistiques et des règles précises. Lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Considérant quelle problème émane de l'apprenant, il décide, souvent, à le sanctionner. Alors qu'est – ce que l'erreur par rapport à l'orthographe ?

I. LE STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE

1. La notion de l'erreur

Le concept d'erreur est longtemps trouvé attaché au concept de faute avec toutes les connotations qui l'accompagnent. Dans le dictionnaire de didactique des langues « la faute » est définie comme ce qui désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses, et la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie.

1.1. Etymologie du terme

Selon son étymologie latine, le terme « erreur » -« errare », signifie au sens propre « errer ça et là », « marcher à l'aventure », « s'égarer » et, au sens figuré « s'écarter de la vérité », « se tromper », ou même « pécher » trouve son plein sens dans l'activité de construction des savoirs. Dans le nouveau petit Robert l'erreur est : « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement ; fait psychiques qui en résultent* ». ¹ Le petit Larousse illustré définit l'erreur comme : « un jugement contraire à la vérité » James Reason rappelle que « *la connaissance et l'erreur coulent des mêmes sources mentales seul le succès permet les différencier l'une de l'autre* », ² Pour lui le terme erreur couvre « *Tous les cas ou une séquence planifiée d'activités mentales ou physiques ne*

¹Le petit Robert, 1985 : p.684

²REASON J, *L'erreur humaine*, éditions Presse de Mines, 2013, p.24

parvient pas à ses fines désirées et quand ses échecs ne peuvent pas être attribués au hasard ».¹

1.2. Selon la psychologie cognitive

En psychologie cognitive, l'erreur est un moyen pour manifester des processus mentaux auxquels on n'a pas directement accès, l'erreur est désignée aussi comme « *la trace d'une activité intellectuelle authentique, évitant reproduction stéréotypée et guidage étroit (...), le signe et la preuve que se joue chez l'élève un apprentissage digne de ce nom* », Donc l'erreur renvoie à un processus et non un produit fini.

1.3. Dans le domaine de la didactique

En didactique, il est difficile de définir la notion "erreur". J.P CUQ et ALLI proposent une définition provisoire de l'erreur : « *écart par rapport à une norme provisoire ou une réalisation attendue.* ». D'après Rémy PORQUIER et Alli FRAUENFELDER :

« L'erreur peut (...) être définie par rapport à la langue cible, soit par rapport à l'exposition, même par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme en linguistique, c'est le point de vue qui définit l'objet. »²

1.4. Entre faute et erreur

Selon la didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « *des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* ».³ Il est possible de dire que, dans le langage courant, les concepts d'erreur et de faute ne sont pas clairement distincts l'un de l'autre, on les considère souvent comme synonymes ; même en classe, les enseignants ont souvent tendance à les confondre. Afin de les distinguer, des chercheurs considèrent la faute comme un lapsus, une "erreur aléatoire" provoquée par la fatigue, le manque d'attention, d'effort, de confiance ou d'intérêt ou par le stress "des aspects psychologiques ". D'autres, considèrent que l'erreur est « *la conséquence d'un savoir incomplet, mal assimilé ou mal consolidé. Il y'a erreur lorsque l'apprenant n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas*

¹ www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160087.pdf, consulté le 30/04/2019 à 14h

² CUQ J-P et Alli, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international/Asdifle, 2004, p 192.

³ MARQUILLÓ M et LARRUY, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, 2003, p.120.

encore étudié la notion en question ». ¹Alors que la faute est plutôt dûe à l'oubli d'une règle déjà étudiée. Dans le dictionnaire de didactique des langues « la faute » est définie comme ce qui désigne divers types d'erreurs ou d'écart par rapport à des normes elles-mêmes diverses, et la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est correct dépend de la norme choisie. La faute n'est pas considérée comme l'erreur. Par conséquent, il faut éviter l'utilisation de ce mot « faute » particulièrement dans la situation d'apprentissage linguistique. L'analyse des erreurs, elle n'a pas pour objectif essentiel d'établir des inventaires typologiques d'erreur, mais elle a pour objectif d'en expliquer les causes. La recherche des causes est inséparable de la situation d'apprentissage et de la pratique pédagogique.

P.ASTOFLI, 2011 qui rend compte de la pluralité des facteurs susceptibles de causer des erreurs notamment celles relatives à la production écrite. Il propose une typologie des erreurs relative à l'apprenant c'est-à-dire les démarches adoptées dues à une surcharge cognitive, à sa conception du savoir c'est-à-dire les erreurs relevant de la compréhension des consignes, les erreurs témoignant des représentations notionnelles des apprenants et les erreurs liées au transfert des connaissances d'une discipline vers une autre, ou qu'elles soient liées aux dispositifs et méthodes d'enseignement soient les erreurs causées par la complexité propre du contenu, les habitudes scolaires et ce mauvais décodage.

Les causes peuvent être de nature différente, elles peuvent être :

- D'interférences linguistiques : Elles sont le résultat d'un transfert négatif aux différences des deux langues. Selon Mackey : « *L'interférence est l'utilisation d'éléments appartenant à une langue tandis que l'on parle ou que l'on écrit dans une autre* ». ² La langue maternelle influence l'apprentissage des langues étrangères.
- La traduction mot par mot : La traduction mot à mot est une activité consciente ou une stratégie volontaire par laquelle l'apprenant traduit mot à mot un énoncé de la langue maternelle en langue cible.

¹ www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160087.pdf, consulté le 30/04/2019 à 18h

² MACKAY. W.F, cité par. DEBYSER, in revue langue française n°8 décembre 1970 p : 34

- La surgénéralisation : C'est le cas où l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue et les applique à tort. Exemple : l'usage du « s » de pluriel peut être généralisé à des verbes.

2. L'erreur dans différentes approches d'apprentissages

Avant les années 80, on situait l'erreur hors du processus d'enseignement /apprentissage. Cependant avec les nouvelles approches, l'erreur dans les productions écrites est au centre de la démarche pédagogique. Il convient de souligner que : *« l'enseignant s'efforcera de diagnostiquer la nature des erreurs, d'en identifier la source et d'en percevoir la genèse afin de concevoir des stratégies de remédiation qui permettent à l'élève de surmonter l'obstacle et de poursuivre sa progression »*.¹

2.1. Modèle transmissif

Dans l'approche classique et traditionnelle de l'enseignement, il s'agit de ne surtout pas faire d'erreur. Celle-ci est perçue comme une faute du côté des élèves et comme un échec du côté de l'enseignant. Dans cette conception basée sur le modèle transmissif,

« Les savoirs disciplinaires sont survalorisés et sacralisés quand bien même ils évoluent du fait de la recherche. L'acte d'apprendre est lui minoré. L'élève est perçu comme une « éponge » qui emmagasine des savoirs à condition d'être attentif et concentré ».²

Dans le cas contraire, l'apprenant est pénalisé, il est fautif.

2.2. Modèle comportementaliste

Dans ce modèle behavioriste, l'approche pédagogique est moins frontale et magistrale.

« L'élève est guidé, pas à pas, par une série graduée d'exercices et de consignes. La conception sous-jacente est alors empruntée à la psychologie dite behavioriste. L'idée est qu'un apprentissage, même difficile, peut s'acquérir en le décomposant en étapes et unités élémentaires ».³

¹BENTAYEB R, *Analyse des origines des erreurs dans les productions écrites*, in revue des Lettres et de langues, Biskra, 2016, n°18.

² ASTOLFI J.-P, *L'erreur, un outil pour enseigner*, 1997, Paris: E.S.F. p 33

³Ibid,

La conception de l'erreur dans ce modèle est que l'erreur ne devrait pas non plus survenir. Mais si c'est le cas, ce n'est pas tant la faute de l'apprenant qu'un dysfonctionnement (un « bogue ») dans la stratégie adoptée qu'il convient de réenvisager.

2.3. Modèle constructiviste

Le constructivisme propose un autre modèle de prise en charge de l'erreur qui consiste à ne plus évacuer l'erreur mais à essayer d'en comprendre la cause et la signification, voire de prendre appui sur elle pour améliorer l'enseignement. « *Le but visé est toujours bien de l'éliminer à terme des productions des élèves ; mais, pour y parvenir, on prend le parti de la laisser apparaître, voire de la provoquer, pour s'efforcer de mieux la traiter* ». ¹ Ainsi, G. Brousseau (2) considère que : « *L'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mais qui maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée.* » ² Dans cette approche, les erreurs sont des informations à prendre en compte dans le processus pédagogique.

3. Activités de stabilisation des connaissances orthographiques

3.1. Activité de L'orthographe

Il existe trois types d'orthographe :

- **L'orthographe lexicale**

C'est une composante qui concerne, la façon d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte, telle qu'elle consignée dans les dictionnaires, autrement dit, ce sont : « *les règles de transcription écrite du mot en dehors de tout contexte de sens* ». L'orthographe lexicale détermine la « manière d'écrire les mots du lexique indépendamment de leur usage dans la phrase ou le texte », donc chaque mot a sa propre "orthographe "ou bien sa propre" graphie", a une relation avec une prononciation.

¹Ibid,

²*Raisons de considérer les erreurs comme intelligentes.* En ligne <https://apprendreaeduquer.fr> consulté le 28/04/2019 à 12h

▪ L'orthographe grammaticale

« Définit la façon d'indiquer graphiquement les éléments variables des mots ». ¹

Celle qui concerne la façon dont on agence les mots à l'intérieur de la phrase pour aboutir à un sens, ainsi des formes conjuguées, des règles d'accord, distinction des principaux homophones grammaticaux : l'orthographe syntaxique, autrement dit, elle : « concerne les transformations du mot selon son usage : marque du genre (masculin / féminin), du nombre (singulier / pluriel), conjugaison du verbe (...) ». ²

L'orthographe française, notamment grammaticale, joue un rôle très important dans l'apprentissage de l'écrit de la langue cible, elle est considérée comme une composante de l'écriture, qui lui donne tout son sens, en d'autre terme, c'est une nécessité dans le cadre de la communication écrite, parce qu'elle représente les codes d'écriture des mots composant la langue, de façon à conditionner et à faciliter la bonne compréhension écrite de cette dernière. En somme, à travers de ce que nous venons de dire, nous pouvons signaler que : « l'orthographe lexicale fait référence à l'activité d'écriture des mots de lexique, sans tenir compte des rôles qu'ils jouent dans la phrase ». Tandis que l'orthographe grammaticale, quant à elle : « réfère à l'application de règle de grammaire (les accords en genre et en nombre) lors de l'écriture des mots dans une phrase ». Pour montrer que les deux catégories se complètent dans le processus d'apprentissage de l'orthographe, il faut dire que : « Cela n'exclut pas la possibilité qu'un mot isolé puisse révéler l'application à la fois de l'orthographe lexicale et grammaticale par exemple : bleues ». ³

▪ L'orthographe approchée

L'orthographe approchée s'élabore à partir des connaissances des apprenants sur la langue pour les amener à découvrir l'orthographe des mots. L'enfant est placé dans une situation où il est incité à se servir de la langue écrite à partir des connaissances qu'il possède sur celle-ci. Il est encouragé à émettre des hypothèses d'écriture, c'est -à- dire écrire des mots ou des phrases comme il pense qu'ils s'écrivent. À travers cette approche, le développement orthographique de l'apprenant se fait progressivement de façon naturelle

¹L'impact de la dictée sur la maîtrise de l'orthographe. En ligne : dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/

²www.solutions-correction.com/definitions.php, Consulté le 15/05/2019 à 22:00 h

³ST PIERRE C et al, *Difficultés de lecture et d'écriture*, PUQ, 2010, p.38.

3.2. La dictée : comme situation d'apprentissage

Selon le dictionnaire le petit Larousse : «*La dictée est une action de dicter, écrire sous la dictée de quelqu'un, un exercice scolaire visant à l'acquisition de l'orthographe*». ¹ Elle est un exercice qui consiste à écrire en respectant les règles d'orthographe et de grammaire. Selon Le Robert, une dictée : «*est un exercice que l'on fait en classe le professeur lit un texte et les élèves l'écrivent dans leur cahier*». Cette activité sous sa forme traditionnelle est un exercice au cours duquel l'élève transcrit les formes graphiques correspondant à un texte choisi, en général il s'agit d'un texte d'auteur, et lu à haute voix par le maître. La place de la dictée est primordiale dans la situation d'apprentissage, elle permet de vérifier et de renforcer les automatismes orthographiques et pourrait aussi devenir, une intéressante situation d'apprentissage.

D'après Michel Fayol qui pense que :

« Ce qui est certain, c'est que la dictée est un exercice comme les autres, parmi les autres. La dictée est un bon exercice d'entraînement parce qu'elle permet de gérer son orthographe sans avoir à traiter d'autres problèmes, notamment ceux que rencontre l'auteur d'un texte, qui doit à la fois trouver des idées, les enchaîner et gérer les problèmes orthographiques ». ²

Il existe différents types de dictée parmi lesquelles :

- La dictée traditionnelle

Il s'agit d'une dictée présentant un texte d'auteur sans préparation et suivie d'une correction, est constaté par l'ensemble des didacticiens, plus qu'un exercice d'apprentissage, il se relève être un exercice de contrôle et d'évaluation. Dans ce contexte Marcel Rouchette affirme que : «*La dictée ne peut pas rendre de services que si elle a été conçue par le maître comme un texte qui permettra d'évaluer les besoins de chacun, les progrès des acquisitions, les phénomènes de transfert de maturation* ». ³ C'est-à-dire, il faut donner à la dictée traditionnelle sa place et sa fonction dans la classe, si on va l'utiliser, pour connaître le niveau des apprenants, et leurs lacunes en orthographe.

¹ *Didactique du FLE Le rôle de la dictée*. En ligne : dspace.univ-km.dz/xmlui/bitstream/handle/

² MICHEL Fayol, in *le monde de l'éducation*, 2004, p.131

³ dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream consulté le 20/05/2019 à 12 h

- **La dictée coopérative**

A travers ce type de dictée, l'enseignant propose une dictée puis demande aux apprenants de se corriger ; ces derniers mettent en groupe. Ils comparent leur correction pour arriver à une copie "consensus". L'enseignant peut ensuite corriger la dictée au tableau et questionner des apprenants ciblé (selon erreurs laissés sur la feuille consensus).

- **La dictée sans faute**

L'enseignant donne une dictée. Les élèves se corrigent individuellement. Ensuite, ils ont droit à un temps de questions " oui/non ". L'enseignant répond aux questions portant sur les lettres. Contrairement à la dictée traditionnelle, la dictée sans faute ne remplit aucune fonction d'évaluation sommative, elle vise à renforcer leurs compétences et aide les apprenants dans les productions orthographiques.

- **L'autodictée**

Cette dictée se base sur la mémorisation, le texte de la dictée est servi à l'avance, appris par cœur par l'élève et récité par écrit le jour de l'évaluation.

3.3. La méthode de dictée

Une bonne méthode de dictée repose sur trois principes simples que chaque enseignant doit à les appliquer avant d'utiliser cette activité :

- Chaque dictée est préparée.
- Chaque mot doit être lu, expliqué, épelé puis copié avant d'être dictée
- On ne demande jamais à un apprenant d'écrire un mot qu'il n'a pas étudié auparavant.

Des séances de 10 à 15 minutes régulières et progressives devraient être programmées. Donc de vaient à travers ces principes l'apprenant est censé acquérir les principaux mécanismes de l'orthographe.

Sa réussite passe par une méthode et beaucoup de pratique de dictée, un exercice classique et efficace.

La méthode du cours Hattemer, depuis 1885, a apporté les preuves de son efficacité. Elle repose sur un principe simple : On ne doit demander aux apprenants d'écrire sous la dictée que des mots qu'ils ont préalablement étudiés. Ainsi en confiance, les apprenants font rapidement des progrès remarquables en orthographe.

La méthode utilisée dans cet ouvrage a déjà fait ses preuves. Parmi ses prestigieux anciens élèves, on compte de grands écrivains comme Jean d'Ormesson, Jacques, Emmaneul, Le Roy-Ladurie.

L'évaluation n'est pas seulement mettre des notes, c'est surtout observer les difficultés et constater les acquis, les progrès de chacun. La dictée négociée, qu'elle soit notée ou non, constitue un système d'évaluation à part entière. Il existe une trace de chaque étape du dispositif puisque les deux versions, dictée individuelle et dictée négociée, sont ramassées. L'enseignant est donc en mesure de repérer les points qui posent encore problème, et à quelle portion de la classe, de façon à les retravailler. Par ailleurs, les élèves s'auto-évaluent puisqu'ils constatent quelles sont leurs réussites et leurs erreurs.

4. La dictée négociée (D.N)

A la différence d'une dictée traditionnelle, à visée purement évaluative, elle permet aux élèves d'apprendre à se relire en se posant les bonnes questions. Pour cela, après la dictée d'un texte et la relecture individuelle, de petits groupes de deux à quatre élèves sont formés. Chaque groupe doit rendre une seule copie à l'enseignant, rédigée à partir de la confrontation des dictées individuelles de ses membres. L'objectif est d'amener les élèves à argumenter, justifier et expliciter oralement leurs choix orthographiques individuels pour aboutir à un consensus. La copie remise à l'enseignant est le fruit de cet accord, la version « négociée » de la dictée. La correction est collective : le processus de confrontation est réitéré, mais cette fois en classe entière. L'occasion de discuter et d'expliquer les notions qui posent problème. La dictée négociée se déroule en deux temps. L'enseignant fait d'abord une dictée classique. Ensuite, les élèves sont regroupés par deux ou trois et doivent confronter leurs dictées individuelles pour réécrire le texte de manière collective. C'est cette dictée finale qui est évaluée.

4.1. L'oral médiateur de l'écrit

D'après Cellier, il s'agit d'un :

« 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) »¹

LaD.N, représente une médiation langagière orale, elle est d'abord :

« Un oral de type explicatif et argumentatif puisque dans les consignes, l'enseignant donne aux élèves une tâche avec un objectif disciplinaire orthographique c'est-à-dire corriger les erreurs des dictées mais également une tâche langagière : « Comparez vos textes, entendez-vous sur les solutions à choisir ; expliquez les ». Il met l'accent sur le pourquoi : il y a obligation de justifier son choix, obligation de s'appuyer sur des règles. »²

Dans ce contexte, la parole entre pairs qui est privilégiée. L'enseignant passe de groupe en groupe et lève les blocages éventuels mais ne conduit pas lui-même les interactions. Ce qu'il vise c'est l'autonomie de la réflexion, des attitudes d'autocorrection ou de correction sur l'autre. Ainsi, tout l'enjeu est de provoquer chez les élèves ce fameux conflit sociocognitif.

4.2. Variation des groupes et collaboration

Afin de mieux mener cette activité de dictée, il semble rentable que les groupes construits doivent être hétérogènes et variés et ce dans l'intention de construire des compétences relationnelles et connaissances langagières. Cependant, il faut que les apprenants soient conscients qu'ils sont dans un contexte d'apprentissage où le dialogue se concentre davantage sur les consignes. Le langage permet à l'apprenant de prendre distance par rapport à l'activité, il devient à la fois instrument de langage et de pensée.³

4.3. Habilité de résoudre les problèmes orthographiques

A travers cette activité, l'enseignant tente de faire comprendre aux apprenants de mieux utiliser leur raisonnement et de s'en approprier. Le rôle de l'enseignant est

¹ www.archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf, consulté le 26/05/2019 à 16h15

² www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/.../F.../MODULE_DICTEE_NEGOCIEE. Consulté le 20/05/2019 à 10h

³ Voir thèse de Dr. Lazhar BENAÏSSA « *Pratiques de la lecture – interprétation de textes en FLE...* », Université de Biskra, 2017. Inspiré des travaux socioconstructivistes

particulièrement déterminant, il doit amener les élèves à réfléchir ; son objectif doit, être également :

«épauler[les élèves] dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leur cheminement» en formulant: des questions qui font moins appel à des réponses strictement orthographique, comme 'Est-ce qu'on doit mettre un -e à pointu ?', qu'au raisonnement qui y conduit.[...] L'enseignante expérimentée formule des questions telles que: [...] 'Comment on trouve une en terminaison d'adjectif ?'» (Lorrot, 1998).¹

Il en ressort, comme la constate Lorrot (1998, p. 93), en parlant du modelage verbal, que cette activité permet de *«faire émerger un raisonnement orthographique dans toutes ses étapes»*. Il s'agit donc d'exercer une véritable fonction d'aide à l'apprentissage sous forme de modelage intégré à une fonction d'enseignement, selon Eve Langevin.² Il s'agit donc *«d'aider l'élève à s'approprier des raisonnements»* (Hass, 2002).

II. L'ERREUR EN CLASSE PRIMAIRE DE FLE

L'enseignement de la langue française au primaire s'inscrit dans une perspective de découverte et formation à l'acquisition de connaissances de base de langue. Dans ce contexte, l'objectif de l'enseignement est de faire acquérir les quatre compétences communicatives.

Apprendre à écrire est l'une des missions éducatives de l'école algérienne suite au développement de l'usage de l'écrit Médie par différents outils numériques : internet, TIC, Tablettes...etc. En effet, l'activité d'écrire est une activité omniprésente dans la société et aussi en classe ce qui pousse l'enseignant à vérifier si les règles, grammaticales et lexicales, apprises ont été bien assimilées et appliquées. Généralement, l'évaluation s'effectue par le biais de la production écrite.

Savoir rédiger ne veut pas dire seulement ne pas commettre des erreurs mais surtout produire un texte cohérent et significatif. La production écrite n'est pas une simple transcription, elle ne consiste pas en la juxtaposition de phrases bien formées car même si *«le texte se matérialise bien par l'ensemble des phrases qui le composent [...] il les dépasse*

¹[lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1219/INRP_RP_71_47.pdf?sequence=2](http://ara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1219/INRP_RP_71_47.pdf?sequence=2) consulté le 01/06/2019 à 13h

²EVE Langevin : *Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allphones*. En ligne : <https://archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf> consulté le 22/05/2019 à 17h.

toujours».¹ Selon Vygotski, le langage écrit est « *une fonction psychique supérieur* » un « *passage au langage abstrait qui utilise non les mots mais les représentations des mots* ».² Pour certaines chercheuses l'écrire implique à la fois *deshabilités de réflexion et des habiletés langagières*.

La production de l'écrit comme activité scolaire fait appelle à plusieurs compétences : linguistiques, textuelles, cognitives, ...etc. Dans cette perspective didactique, l'apprentissage de l'écrit ne doit pas se contenter que sur la mise en place des mots et leurs correction, il semble également important de faire apprendre pour considère t-on une erreur comme telle et quelle est sa nature dans son propre texte afin de pour le reconfigurer d'une manière plus acceptable. Unsavoir qui dépasse la simple correction de mots et la sanction correspondante.

1. Enseignement habituelle et rôle de l'enseignant dans l'activité del'écrit au primaire

Cette activité est présentée, en 5^{ème} AP, sous la forme d'une situation d'intégration où l'apprenant est appelé à mobiliser des savoirs (des graphies, des lettres, des sons, des mots,...), des savoir-faire (conjuguer un verbe, mettre au pluriel un nom, accorder un verbe...), des savoir-être (exercer sa vigilance orthographique...) pour résoudre un problème lié à la vie courante : écrire une lettre, des cartes postales, remplir un formulaire, etc. Dès lors l'apprenant n'apprend pas à rédiger des textes dans l'unique but d'obtenir des notes lui permettant d'être admis dans un niveau scolaire supérieur, mais aussi pour acquérir la compétence de communication dont il se servira dans des situations de communication réelles de la vie quotidienne.

1.1. L'écrit dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire est l'ouvrage guidant les apprenants dans leurs progression thématique, il assure, en quelque sorte, le contrat didactique que suggère l'enseignant par son choix de texte ou d'activité. Le manuel scolaire de français de la 5AP s'articule autour de trois projets didactiques constitués de séquences. Chaque séquence se compose d'activités, citons par exemple les objectifs et activités de l'écrit dans chaque projet :

¹<http://journale.openedition.org,alsic>, consulté le 01/06/2019 à 11:30

² VYGOTSKI Lev, *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : la dispute, 2004, P 198.

| | |
|------------------|--------------------------------------|
| Projet | Objectif de l'activité de production |
| Premier projet | Faire connaître des métiers |
| Deuxième projet | Lire et écrire un conte |
| Troisième projet | Lire et écrire un texte documentaire |
| Quatrième projet | Lire et écrire un texte prescriptif |

1.2. Démarche pédagogique habituellement suivie lors d'une séquence d'activité de production écrite

Selon le programme scolaire, au début du cycle primaire, l'apprenant est d'abord sensibilisé à la production de court texte, dans des situations de production précises. Ensuite l'apprenant doit progressivement passer de la phrase au texte, à la façon dont un texte écrit et structuré, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées s'organisent et se présente de manière claire et logique.

La compétence de fin d'année en production écrite en 5ème année primaire est définie comme suit : l'élève doit être capable d'écrire un texte de vingtaine de mots environ, en mettant en œuvre les actes d'écriture exigés.

Les productions écrites des apprenants doivent respecter les règles d'or de la rédaction d'un texte :

- La règle de la cohérence et de la cohésion sémantique
- La règle de la progression
- La règle de l'isotopie

D'après nos discussions informelles et présences en certaines séances de production, il nous semble que la méthode, généralement pratiquée, est celle qui tente, souvent, à faire apprendre par cœur des procédés de rédaction d'adjonction et simulation. L'apprenant est constamment mis dans un contexte de mémorisation, une charge cognitive importante, de mots qu'une appropriation et construction de schèmes langagiers et expressifs. L'enseignant s'efforce à faire apprendre la distinction entre les temps et les modes de conjugaison sans un réelle usage langagier ; une raison, peut – être, qui incombe l'erreur chez les apprenants. Apprendre la terminaison de l'imparfait, par exemple, sans concevoir le sens de son usage est l'une des causes d'ambiguïté qui semble ne pas avoir un

sens dans l'intellect de l'apprenant toujours inscrit dans le système de réflexion de sa langue native. Entre le « ou » et le « et », l'apprenant ressent une autre confusion. Pour la plupart des apprenants rencontrés le « ou » connote plus la conjonction en arabe « و » la conjonction de liaison où l'on trouve une certaine parenté de son et non la conjonction « et ». Ainsi, les erreurs peuvent être issues de plusieurs causes souvent des connaissances provenant de l'arabe ce qui signifie l'existence d' « erreur d'interprétation » de l'arabe en français.

Le rôle de l'enseignant dans l'acquisition du lexique correcte semble une pratique à ne pas sous-estimer. L'évaluation habituelle de la production écrite ne permet pas aux apprenants débutants de pouvoir re-constituer le système orthographique. Il serait préférable de montrer aux apprenants leurs erreurs sans intention de punition mais de les rendre conscients comment et pourquoi ont-ils commis ces erreurs.

D'après les fiches pédagogiques consultées relatives aux activités de préparation et aux productions de l'écrit, nous avons constaté dans les objectifs préparés par l'enseignant qu'il n'existe pas une phase de remédiation de l'orthographe ou de réécriture corrigée. Les fiches présentent plus des objectifs qui nécessitent la réponse aux consignes de rédaction qui seront évaluées. Nous estimons plus efficace en favorisant à la fois le travail personnel et le travail collectif. Le fait de travailler ensemble permet de confronter les idées, mais rend aussi parfois la gestion de la classe plus délicate pour l'enseignant. Il s'agit de favoriser les investigations, les échanges verbaux et procéduraux entre élèves, d'aider les élèves à émettre des hypothèses, à les tester, à observer, à expliquer en argument, à faire des recherches documentaires.

2. La prise en charge de l'erreur et son évaluation

Lors de la correction, l'enseignant soulignera les fautes dans les copies des apprenants. Il est préférable de ne pas mettre une note. Le plus important est de réparer les fautes les plus fréquentes des élèves en vue de planifier des activités de remédiation pour chaque type de faute, afin qu'ils réussissent progressivement à produire des textes en respectant les règles de mise en texte. On amène l'élève de s'auto-corriger lors de la remise des copies.

La correction doit se faire en fonction d'une grille d'évaluation critériée qui doit être expliquée à l'apprenant pour qu'il sache sur quelle base sera-t-il évalué. Généralement,

une grille d'évaluation comprend 4 critères : la pertinence de la production, la cohérence sémantique, la correction de la langue et le perfectionnement.

Conclusion

L'apprentissage n'est pas un processus linéaire mais il passe par essais, tâtonnements, erreurs, échecs. L'apprenant dans ce contexte, notamment d'apprentissage d'une langue étrangère, le droit à l'erreur qui doit être prise en charge par l'enseignant. En pédagogie, l'erreur désigne une réponse ou un comportement de l'élève qui ne correspond pas à ce qu'on attend de lui. Si, traditionnellement, le concept d'erreur est lié à l'idée de faute avec ses connotations négatives, la pédagogie actuelle préconise que les erreurs des élèves soient prises en compte dans les stratégies pédagogiques. Un travail de dictée négociée permet à l'enseignant d'instaurer un climat de confiance dans lequel l'erreur est traitée d'une manière remédiable et devient un matériau collectif pour la construction du savoir. Sans être dans le déni d'un éventuel manque de travail et de concentration de l'élève, l'erreur n'est plus la manifestation d'une non-connaissance qu'il convient d'ignorer ou de corriger immédiatement, mais d'une connaissance inadéquate sur laquelle la connaissance correcte va pouvoir être construite.

DEUXIEME CHAPITRE

EXPERIMENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Introduction

L'une des activités langagières programmée au primaire est la production écrite. Celle – ci semble l'activité centrale de l'apprentissage du FLE vu que toutes les autres s'organisent autour d'elle. En ce stade, les apprenants sont censés apprendre à produire de courts textes relatifs aux quatre projets didactiques. Dans ce contexte, l'apprenant- débutant en FLE est confronté à plusieurs forme de stratégies d'apprentissage : mémoriser, répéter, imiter... etc. des tâches qui ne mettent pas l'apprenant à l'abri des erreurs d'orthographe.

Dans ce chapitre consacré au travail pratique, notre objectif est de montrer les limites de la pratique habituelle notamment l'évaluation de l'écrit issue de l'activité de production écrite pour faire apprendre l'orthographe. Nous estimons faire preuve que la pratique d'une dictée négociée voire parlée peut induire des apprentissages plus motivants et efficaces à apprendre l'orthographe. A travers ce travail, également, nous avons tenté de relever les erreurs les plus fréquentes que nous avons analysées afin de comprendre certaines de leurs causes.

I. PRESENTATION DU CONTEXTE DE L'ENQUETE

1. Lieu et public visé

Pour réaliser ce travail, nous avons choisi comme échantillon les apprenants de 5ème année primaire de l'école de « 17 Octobre » qui se situe à AL ALIA-Biskra. Le choix de cet établissement, n'est pas arbitraire, pour deux raisons essentielles : c'est un établissement à proximité et d'une autre la plupart des apprenants proviennent de familles considérées instruites : enseignants, fonctionnaires d'état...etc.

Cette école comporte trois classes de 5^{ème} année. Ces dernières sont prises en charge par le même enseignant. La classe choisie est la 5^{ème} A3 qui se caractérise par son nombre moins nombreux que les deux autres et comprend quelques apprenants plus brillants. Cette classe de 5ème année primaire, comprend 30 apprenants dont 18 filles et 12 garçons âgés entre 10 ans et de 11 ans. La salle est organisée en quatre rangées dotées d'un tableau à craie. Le manuel scolaire se trouve sur toutes les tables.

Le contact avec l'établissement et l'enseignant de français a commencé depuis le mois de Février pendant lequel nous avons assisté à deux reprises à des cours variés de lecture et production écrite correspondant au deuxième projet didactique. Cette expérience

nous a permis de s'approcher des apprenants et de rendre notre présence acceptable. Entre le mois de Mars et d'Avril nous avons assisté à maintes reprises à des séances de production écrites où nous avons pris des notes et remarques sur la gestion de l'activité de production écrite tout en s'interrogeant sur la prise en charge de l'erreur par l'enseignant. Cette enquête, pré –test, soutenue par de grilles d'observation nous a permis de préparer notre modeste expérimentation.

2. Le profil de l'enseignant

C'est un enseignant âgé de 50 ans, son expérience dans l'enseignement dépasse les 20 ans. Un ex formé de l'ITE mais récemment diplômé de Master en Français langue étrangère spécialité littérature. Il était collaboratif et attentif à nos besoins de recherche.

3. Echantillon et collecte des données

Nous avons recueilli nos données pendant les séances du 2^o trimestre de l'année scolaire 2019. Nous estimé bon qu'après le premier semestre, les apprenants auront acquis une certaine maturité en matière de production écrite : compréhension de consignes, élaboration de phrases cohérentes, savoir où mettre la ponctuation, l'usage des verbes...etc.Nous nous sommes intéressées aux apprenants de 5^{ème}année primaire. Nous avons choisis ce niveau, parce que c'est une classe d'examen afin d'accéder au collège et en terme d'un profil de sortie qui suppose l'acquisition de savoirs rédactionnelles et orthographiques de base ; en effet, les apprenants devraient acquérir des connaissances orthographiques essentielles leur permettant la construction de phrasescorrectes en production écrite.

4. Le corpus étudié

Il s'agit de 11 copies d'élèves de la 5^{ème}année, ce sont des productions écrites proposées par l'enseignant. Ainsi que les copies de la pratique négociée que nous avons fait.

II. ENQUETE ET EXPERIMENTATION

1. Pré – test

1.1. L'observation de classe

Grille d'observation

| Niveau | Nombre d'élèves | | Age | Parcours scolaire | Milieu |
|-----------------------------------|-----------------|-----------|--------------------------|---------------------|--|
| 5 ^{ème} années primaire. | F | G | à partir de 10 a 11 ans. | 6 élèves répétitifs | Ils sont de la même région : de l'alia Biskra. |
| | 18 | 12 | | | |

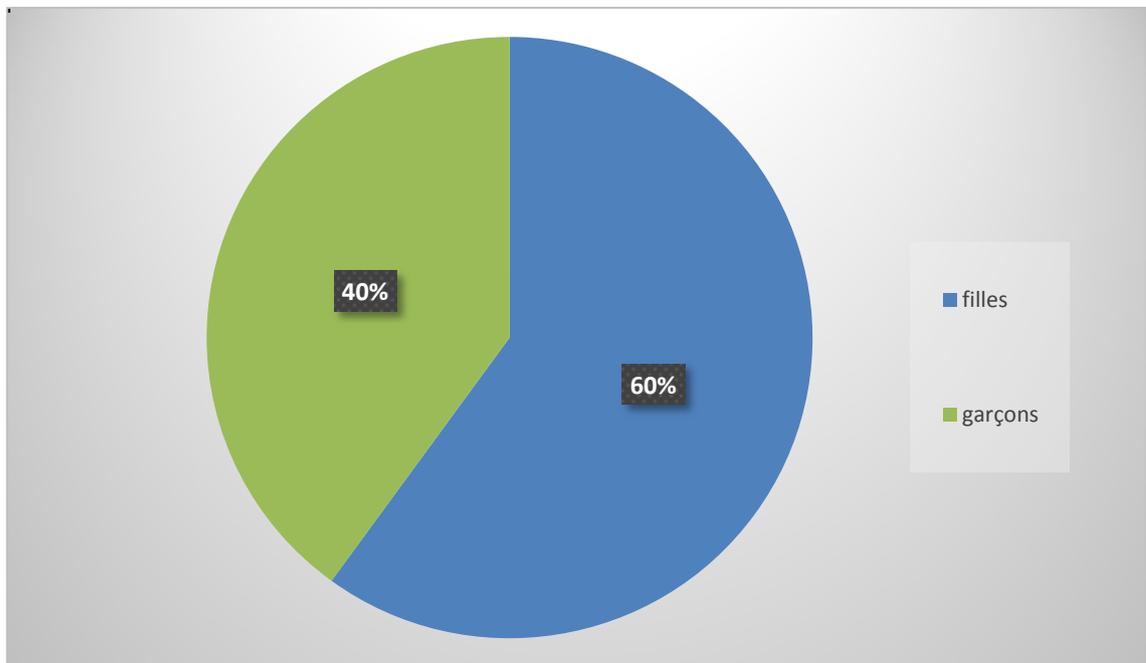


Figure 1 : Représentation graphique des élèves selon le sexe

Pour mieux comprendre la situation en classe et la gestion de l'activité, nous avons opté pour une observation directe. La durée des séances assistées ne dépasse pas 45 minutes. Nous avons remarqué que l'enseignant :

- commence ses leçons sans aucun rappel du cours précédent.
- ne vérifie pas les pré-requis relatives aux leçons programmées.

- l'enseignant doit-il varier ses évaluations par diverses formes d'exercices dont l'intention sont également assez diverses : réguler, traiter l'erreur dans la production écrite, recentrer, remédier ... (ce n est pas compréhensible)

Au niveau des apprenants :

- beaucoup d'entre eux rencontre des difficultés d'acquisition
- n'arrivent pas à assimiler les consignes d'activités proposées
- s'intéressent plus à la mémorisation de mots.

Il nous semble que pour aider les apprenants à mieux répertorier correctement des mots et de construire des lexiques relatifs aux projets didactique, l'enseignant devrait rendre plus agréable voire significatif cet apprentissage.

1.2. La méthodologie

Nous allons adopter la méthode analytique qui sera subvenue par la méthode comparative. Pour connaître l'influence de la négociation sur les productions écrites des apprenants dans le travail de groupe et dans le travail individuel des productions écrites.

Donc, on va analyser les copies de la dictée négociée. Ainsi les copies de la production écrite.

Cette expérience a été réalisée en quatre séances, deux séances observation et les deux autres nous les avons consacré pour mener notre expérimentation, ces séances ont été réalisées dans des dates différentes

L'objectif est : identifier et traiter les erreurs orthographiques pour comprendre les erreurs récidives des apprenants.

1.3. Observation d'une séance de production écrite

Durant les séances de la production écrite que nous avons assisté avec les 5^{ème}s années primaire, l'enseignant présente à chaque fois la leçon de la même manière, telle quelle est dans le manuel scolaire, il donne la consigne, explique les étapes de la production écrite puis il leur propose la boîte à outil qui concerne le thème.

Fiche d'observation

| | |
|--|---|
| Classe | La troisième classe de la 5 ^{ème} année primaire |
| Temps | La durée de la séance est 45 minutes |
| Projet | N°1(les métiers) |
| Activité | La rédaction d'une production écrite |
| Consignes | Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans lequel tu présenteras ce métier. |
| Interactions | L'interaction entre l'apprenant et l'enseignant n'est pas vraiment présente car il travaille beaucoup plus avec les élèves les plus actifs et motivés |
| Déplacement de l'enseignant | Le mouvement de l'enseignant dans la classe est actif parce qu'il bouge dans toute la classe et se déplace entre les rangés |
| Ecrit sur le tableau / parle plus | L'enseignant explique et écrit sur le tableau, il parle un petit peu sur la leçon |
| Attire l'attention à des formations de mots de phrases | L'enseignant utilise des astuces, des gestes et parfois des blagues pour attirer l'attention des ses apprenants. |

Pour inciter les apprenants à rédiger, l'enseignant propose aux apprenants la consigne suivante avec un tableau (boîte à outil) où l'on trouve des mots que les apprenants peuvent exploiter dans leurs rédactions :

« Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans lequel tu présenteras ce métier » :

- Donne le nom du métier et les outils nécessaires pour l'exercer.
- Emploie le présent.
- Emploie la 3^{ème} personne du singulier.

N'oublie pas de :

- Faire des phrases déclaratives.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi du tableau suivant :

| Nom de métier | Lieu de travail | Les outils | Les verbes |
|---------------|------------------------|---|------------|
| Le maçon | Un chantier | La truelle/les ciseaux | Etre |
| Le tailleur | Un atelier | /la roulette/l'avion/le livre/la pelle/la | |
| Le coiffeur | Un salon de coiffure | seringue/la brouette/les serviettes/le tissu/le | Travailler |
| Le dentiste | | fauteuil/le tableau/le | Utiliser |
| Le pilote | Un cabinet /un hôpital | peigne/la machine à coudre/le stylo/séchoir | Enseigner |
| Le maitre | Un aéroport | | |
| La maitresse | Une école | | |

Cette séance nous a permis de voir un exemple de gestion de l'activité de production écrite mais aucune consigne sur l'usage correcte des mots. Sachant que, par exemple les verbes sont mis à l'infinitif c'est l'apprenant de savoir comment les rédiger correctement sans erreurs dans leurs temps convenables. Il semble que l'objectif est davantage organisationnel d'idées et de mise en paragraphe que d'apprendre à ne pas commettre d'erreurs. Or, en correction, l'enseignant souvent sanctionne les erreurs d'orthographe aux dépens de la construction cohérente du paragraphe.

En fin de séance, nous avons eu la permission de prendre les copies personnelles des apprenants afin d'analyser d'une part l'existence des erreurs et leurs nature et d'une autre voir comment l'enseignant corrige ces productions écrites.

1.4. Analyse de l'évaluation des productions écrites

| N°de copies | Les erreurs | Types d'erreur | Correction |
|-----------------|--|--|--------------------------------------|
| Copie 1 | -travaile | - grammaticale | - travaille |
| Copie 2 | - étole - le bres - travail | - lexicale - lexicale - grammaticale | - école -La brosse - travaille |
| Copie 3 | La production n'est pas cohérente | | |
| Copie 4 | N'a pas compris la consigne | | |
| Copie 5 | Il existe un manque d'organisation des idées (production non cohérente) | | |
| Copie 6 | - mepr - la haz - il existe des phrases illisibles | - lexicale - lexicale | - mon père - la chaise |
| Copie 7 | - mons | - lexicale | - mon |
| Copie 8 | - rouge - brose - lèves | - grammaticale - lexicale - lexicale | - rouges - brosse - élèves |
| Copie 9 | N'a pas compris la consigne | | |
| Copie 10 | - pare - travailler - utiliser | - lexicale - grammaticale - grammaticale | - père - travaille - utilise |
| Copie 11 | La production n'est pas cohérente | | |

À travers cette analyse, nous pouvons dire que la plupart des apprenants ont commis des erreurs, car ils ne maîtrisent pas les règles orthographiques apprises. Il paraît qu'ils reflètent un niveau bas de maîtrise. Ils oublient les marques du nombre (pluriel/ singulier), ils confondent entre des mots, à cause d'une mauvaise distinction auditive des mots, exemple : lèves/ élèves ou par manque de contrôle de connaissances comme : brose/ brosse. Il semble que les erreurs d'orthographe et de grammaire sont les plus récurrentes, les apprenants éprouvent des difficultés face à l'orthographe des mots.

1.5. Analyse de la fiche pédagogique (voir annexe)

La fiche pédagogique est outil indispensable chez les enseignants du primaire. A travers cette fiche un chercheur peut comprendre, entre autre, comment l'enseignant conçoit son cours, les moyens, les objectifs et les attentes.

Dans cette optique, nous avons tenté d'analyser une fiche pédagogique correspondant à l'activité de production écrite et une autre relative à une séance de dictée.

Remarque :

(1)

- Sur la première fiche, de production écrite, l'absence totale d'une remarque ou consigne qui met les apprenants dans une situation de vérification de leur production.
- En demande surtout de relever des mots du tableau à outil lexical et de construire selon le texte lu des phrases juxtaposées.
- Les critères de l'évaluation ne figurent pas sur la fiche

(2)

- Sur la deuxième fiche pédagogique, de dictée, l'objectif est de faire rédiger quelques phrases sans une réelle focalisation sur comment rédiger correctement des mots et comment éviter des erreurs relatives au genre et en nombre, par exemple, ou qui relève de l'homophonie...etc.

Ces remarques, quoique ne sont pas nombreuses, manifestent, en quelque sorte, comment l'enseignant pense l'activité de production écrit et le contrôle des connaissances orthographiques. Il semble que l'on donne davantage à comment exploiter des mots dans ses phrases que rendre l'apprenant conscient de l'usage correcte des mots dans un texte. Souvent, la plupart des apprenants se comportent en tant qu'imitateur que de producteur pour satisfaire leur enseignant que dans une situation de maîtrise de lexique relatif au discours proposé dans le projet.

2. Test

2.1. Déroulement

L'expérience proposée a été effectuée le 20/03/2019 à l'école 17 Octobre Alia Biskra avec un groupe classe de nombre de 11 élèves. La 1^{ère} séance dont nous avons mené notre pratique négociée de la dictée : alors que la 2^{ème} nous l'avons consacrée à la correction de la dictée.

✓ *La 1^{ère} séance : dictée*

Après la salutation et les présentations d'usage au cours de cette première prise de contact avec les apprenants de la 5^{ème} année primaire, nous avons annoncé au groupe classe en quoi consiste le travail que nous allons faire ensemble pendant deux séances, à savoir une pratique de dictée différente de celle « traditionnelle »¹ au cours de cette première séance, et une correction collective de cette même dictée lors de la deuxième séance.

Nous avons essayé d'adopter un langage simple et accessible que possible, et avant d'entamer l'activité proprement dite de dictée négociée, nous avons demandé s'ils connaissaient la dictée, pour évaluer le niveau orthographique des apprenants. Mais nous n'avons pas trouvé des réponses, parce qu'ils ignorent vraiment la réponse ou bien qu'ils n'avaient pas compris ma question, ou peut-être tout simplement par le fait qu'ils étaient un peu intimidés par la situation qui les mettent face à un « nouveau venu ». Alors, nous avons reformulé la question plusieurs fois, et là, nous avons vu des doigts se lèvent. La plupart entre eux ne savent pas c'est quoi la dictée.

Donc, nous avons mis à leur expliquer ce qu'est une dictée et la dictée négociée, nous leur avons décrit son déroulement, ses différentes phases, et ce qu'ils devaient faire lors de chacune de ces phases.

Le texte choisi est un texte authentique extrait du manuel scolaire page (75). Nous avons choisi ce texte parce qu'il répond au projet didactique n°2. Dans ce projet l'apprenant est censé avoir acquis des connaissances scripturale et orthographique dans les deux premiers projets.

Le texte : « Il était une fois, dans un pays lointain, une jeune princesse belle comme le jour qui s'appelait Blanche-Neige ».

¹ Une dictée non négociée

Dans ce 2ème projet l'apprenant amené à :

- Apprendre à construire des textes cohérents et cohésifs.
- Apprendre à rédiger un brouillon, à le raturer et à le reformuler.
- Maîtriser la correspondance phonie/graphie.
- Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son écrit.

Pour cette première phase, les apprenants doivent travailler individuellement, tout d'abord, nous avons commencé par leur distribuer des feuilles vierges pour l'écriture de la dictée. Ensuite, nous avons procédé à une lecture magistrale du texte objet de la dictée, pour une première imprégnation. Puis, nous avons passé à la dictée, proprement dite, en prononçant lentement et d'une manière très distincte chaque mot, et chaque ponctuation, et en essayant d'articuler le mieux possible les différents sons. Nous avons répété ainsi l'opération. Une fois la dernière phase dictée. Nous avons relu le texte, puis nous avons demandé de relire une dernière fois leurs écrits pour la vérification.

✓ *La 2ème séance : correction*

Cette séance a été consacrée entièrement à la correction collective au tableau par tous les apprenants de la classe. Puis nous avons rappelé qu'au cours de cette correction, un élève devra passer au tableau et écrire le textedictée par un de ses camarades, en essayant de ne pas faire des erreurs ou du moins, et de ne pas oublier de mettre tous les mots que vous entendez lors de la lecture du texte, ne pas oublier les signes de ponctuation, accorder les groupes nominaux, bien conjuguer les verbes, et essayer de rapprocher le mot que l'on ne connaît pas avec des mots connus.

Nous avons demandé à un volontaire de passer au tableau et à un autre de lui dicter, et après chaque mot en leur demandant s'ils étaient d'accord sur l'orthographe proposé par leur camarade. Nous avons suivi cette même démarche avec toutes les phrases du texte, après la correction totale du texte au tableau, Nous avons demandé aux apprenants de corriger leurs erreurs apparaissant sur les feuilles, puis pour terminer la séance, nous avons fait une lecture collective du texte, la participation a été forte.

Avant de les quitter, Nous avons tenu à ouvrir un petit débat avec les apprenants en leur demandant de nous donner leur avis sur la dictée négociée en tant qu'activité

pédagogique nouvelle pour eux, la réponse : ils ont beaucoup apprécié l'activité, et qu'ils souhaiteraient la pratiquer de temps à autres.

Ce qui paraît important, qu'elle leur permettrait non seulement de tester leur niveau orthographique, mais aussi « d'échanger » leurs connaissances d'apprendre les uns des autres, de s'exprimer, d'argumenter, d'apprendre à investir...etc.

2.2. Déroulement de la négociation

- Question n°1 :

Enseignante : est-ce qu'on doit mettre la majuscule au début de la phrase ?

Elève 1 : n'a pas de réponse.

Elève 2 : oui madame.

Enseignante : pour quoi ?

Elève 2 : parce que la phrase se commence toujours avec la majuscule et se termine par un point.

Enseignante : très bien.

- Question n°2 :

Enseignante : comment ça s'écrit le mot « pays » ? Est-ce que avec un « a » ou un « é » ?

Elève 1 : madame ça s'écrit avec un « i »

Elève 2 : non madame, ça s'écrit avec un « é »

Enseignant : non, ça s'écrit avec un « a » et on la prononce avec un « é »

- Question n°3 :

Enseignante : votre camarade a écrit « une pays » est-ce que il est juste ou non ?

Elève 1 : oui madame c'est juste.

Enseignante : pour quoi ?

Elève 1 : parce que c'est un nom pluriel.

Elève 2 : non madame c'est faux.

Enseignante : pour quoi c'est faux ?

Elève 2 : parce que le mot « pays » c'est un nom masculin.

Enseignant : très bien.

- Question n° 4 :

Enseignante : l'un de vous camarade prononce le mot « princesse », comme ça « prinkesse ». Je vous demande pour quoi il l'a mal prononcé ?

Elève 1 : n'a pas de réponse.

Elève 2 : n'a pas de réponse.

Enseignante : dans ce cas là, on le prononce « c » parce que devant cette lettre il y'a un « e ».

Quand on a un « e, i, é » on prononce la lettre « c », mais quand il existe un « o, a, u » on la prononce « k ».

- Question n° 5 :

Enseignante : pour quoi tu as écrit « belle » comme ça « bel » ?

Elève 1 : j'ai l'écrit comme je l'entends.

Elève 2 : n'a pas de réponse.

Enseignante : parce que c'est un adjectif et s'accord en genre et en nombre ; en tant qu'on a un nom féminin le précède, on doit l'écrire en double « l ».

« bel » c'est une variante de « beau » devant une voyelle, c'est-à-dire ; quand on a une voyelle devant l'adjectif « beau » on le remplace par « bel ».

- Question n° 6 :

Enseignante : quel est le temps qu'on doit l'utiliser dans un conte ?

Elève 1 : l'imparfait madame.

Elève 2 : la même réponse.

Enseignante : pour quoi l'imparfait ?

Elève 3 : n'a pas de réponse.

Enseignante : attention ! Le temps du récit ou un conte est l'imparfait et le passé simple. Pour raconter des événements, pour faire une description. Si une action est rapide comme " le loup sortait des bois" ça veut dire qu'il est sorti rapidement

2.3. Tableau récapitulatif des erreurs

Après avoir pratiqué la méthode de la dictée, nous avons fait l'analyse des copies :

| N° de copies | Les erreurs | Types d'erreurs | correction |
|----------------|---|--|---|
| Copie 1 | - prencesse | - lexicale | - princesse |
| Copie 2 | - etit - dons - piys - loista - pransese - ble - sppler - blanch - nage | - grammaticale - phonétique - lexicale - phonétique - lexicale - lexicale - grammaticale - lexicale - phonétique | - était - dans - pays - lointain - princesse - belle - s'appelait - blanche - neige |
| Copie 3 | - une - un - joun - prencesse | - lexicale - lexicale - phonétique - lexicale | - un - une - jeune - princesse |
| Copie 4 | - était | - lexicale | - était |
| Copie 5 | Juste | | |
| Copie 6 | - princsse - bllle | - lexicale - lexicale | - princesse - belle |

| | | | |
|-----------------|---|--|---|
| Copie 7 | <ul style="list-style-type: none"> - peyi - lwata - jone - prensese - bal - sapeli - blache - neje | <ul style="list-style-type: none"> - phonétique - phonétique - lexicale - lexicale - phonétique - grammaticale - lexicale - phonétique | <ul style="list-style-type: none"> - pays - lointain - jeune - princesse - belle - s'appelait - blanche - neige |
| Copie 8 | <ul style="list-style-type: none"> - une - piy - lointait - june - pricesse - s'appellait - naige | <ul style="list-style-type: none"> - lexicale - phonétique - lexicale - lexicale - lexicale - grammaticale - lexicale | <ul style="list-style-type: none"> - un - pays - lointain - jeune - princesse - s'appelait - neige |
| Copie 9 | <ul style="list-style-type: none"> - une paye - le reste de paragraphe non compris | <ul style="list-style-type: none"> - lexicale | <ul style="list-style-type: none"> - un pays |
| Copie 10 | <ul style="list-style-type: none"> - était - dens - pys - jene - bale - lejer - ci - sabl - blench - nege | <ul style="list-style-type: none"> - lexicale - lexicale - lexicale - phonétique - phonétique - phonétique - phonétique - grammaticale - lexicale - lexicale | <ul style="list-style-type: none"> - était - dans - pays - jeune - belle - le jour - qui - s'appelait - blanche - neige |
| | <ul style="list-style-type: none"> - foir - donja - lunta | <ul style="list-style-type: none"> - lexicale - phonétique - phonétique | <ul style="list-style-type: none"> - fois - dans un - lointain |

| | | | |
|-----------------|------------|--------------|------------------|
| Copie 11 | - un gone | - lexicale | - une jeune |
| | - qransas | - phonétique | - princesse |
| | - qale | - phonétique | - belle |
| | - come | - lexicale | - comme |
| | - lojor | - phonétique | - le jour |
| | - cisaqoli | - phonétique | - qui s'appelait |
| | - qlonge | - phonétique | - blanche |
| | - nage | - lexicale | - neige |

Après l'analyse des copies, nous avons constaté que les élèves ont une grande difficulté au niveau de la dictée, sauf qu'un élève qui a transcrit la dictée juste, parce qu'ils n'ont jamais pratiqué cette activité en classe.

On trouve quelles que élèves transcrivent les phrases comme ils l'entendent ; par ex : « ci » c'est-à-dire « qui », cet élève considère la lettre « c » comme un « q », on voit aussi un élève qui a écrit « qale, qlonge... » cet élève ne fait pas la distinction entre la lettre « b » et « q ». Se sont des erreurs qu'on doit les prendre en charge.

2.4. Remarques

Au niveau de la motivation en classe, nous avons remarqué qu'il y a un certain nombre d'élèves qui nous semble assez motivés car nous l'avons constaté par leurs faibles participations aux activités proposées par leur enseignant. Ce n'est pas une majorité, 10 élèves seulement se sentent impliqués, quant au reste ne se sentaient pas concernés ...

Les élèves parlent entre eux en arabe, ils ne peuvent pas s'exprimer directement en français, parfois, ils énoncent la phrase arabe à haute voix.

Les élèves écoutent et suivent ce que l'enseignant leur demande de faire ; la plupart des élèves commettent les erreurs à l'orale comme à l'écrit (faute d'orthographe...). Mais certains élèves (neuf ou dix élèves) ont un bon niveau sur tout à l'écrit.

Conclusion

La dictée négociée est un bon exercice d'apprentissage de l'orthographe si les apprenants sont bien constitués et la finalité est bien déterminée, donc l'exercice devrait être bien expliqué aux apprenants.

Dans cette partie pratique, nous avons analysé les copies des apprenants (11 copies) de la 5^{ème} AP. Nous avons éprouvé qu'il y'a beaucoup de difficultés, où les apprenants de la 5^{ème} AP ont rencontré lors de la rédaction individuelle. Et que la comparaison effectuée entre les deux corpus montre qu'il y'a une efficacité de l'apprentissage par la dictée négociée dans la production écrite.

CONCLUSION GENERALE

Les activités de production constituent le point de convergence des connaissances lexicales, syntaxiques, discursives traitées dans les tâches d'apprentissage précédentes. En effet, on ne peut, par exemple, demander à un apprenant de rédiger un texte documentaire, ou narratif sans que des connaissances, amenant l'apprenant à construire des phrases, n'ont pas été étudiées et construites préalablement.

La méthode traditionnelle de l'enseignement met l'apprenant dans une posture de récepteur passif. L'appropriation des mots et leur rédaction correcte s'effectue d'une manière à pousser l'apprenant à apprendre par cœur et d'effectuer des efforts de mémorisation intense. Mais, dans une approche communicative ou actionnelle où le langage est conçu comme outil et objet d'apprentissage, les activités de production écrite ne peuvent consister à manipuler des formes syntaxiques ou orthographiques sans préoccupation de construire le sens et répondre à un besoin d'échange des informations, d'ambition de s'exprimer, de donner son point de vue voire de réaliser des tâches communicatives.

Lorsqu'il s'agit d'enseigner ou apprendre une langue, la question de l' "erreur" et de son traitement se pose dès le début comme un point essentiel dans la démarche didactique. Aujourd'hui, l'erreur est considérée comme une phase de l'apprentissage ; le statut de l'erreur apparaît comme un bon indicateur du modèle d'apprentissage, selon des chercheurs.

Dans notre modeste travail de recherche, nous nous sommes appuyée sur un certain nombre d'hypothèses théoriques sur l'erreur, dans lequel nous avons essayé de déterminer la place de l'erreur dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, de suivre ses origines, de vérifier les pratiques de gestion et d'évaluation des productions pour gérer l'erreur et aussi d'étudier les différentes conceptions pour le traitement de cette erreur.

Notre approche d'étude s'est basée sur des une littérature antérieure, sur des constats et des observations en classe qui ont formé la partie théorique de laquelle nous avons proposé un passage obligatoire au terrain et ce afin de vérifier nos hypothèses issues d'interprétations non exhaustives de l' « erreur » en situation scolaire. Comme le fait constater Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca: *«Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, parce que cela voudrait dire que celui*

qui apprend sait déjà. »¹ Donc la présence des erreurs, quel que soit leur nature, dans le processus d'enseignement /apprentissage reflète, entre autre, la présence de l'apprenant dans ce processus complexe. Robert Galisson ajoute qu':«*on ne saurait l'éviter, parce qu'elle fait partie du processus normal d'apprentissage. En outre, elle constitue un facteur de progrès non négligeable et une excellente filière d'information pédagogique.*».² L'erreur est une étape du processus d'apprentissage.

Ainsi, le retour réflexif sur l'erreur est une voie propice pour accéder à une meilleure compréhension où l'apprenant découvre aussi son propre fonctionnement intellectuel. Pour l'enseignant, l'exploitation de l'erreur est un instrument de régulation pédagogique qui permet de découvrir les démarches d'apprentissage des apprenants, d'identifier leurs besoins, de différencier les approches pédagogiques, de les évaluer avec pertinence.

La pratique d'une démarche didactique destinée à l'appropriation du français langue étrangère et plus précisément la maîtrise de la graphie voire l'orthographe de cette langue au cycle primaire a été l'objet de notre expérimentation qui, globalement s'est déroulée de manière satisfaisante.

Pour mener notre recherche d'une manière scientifiquement acceptable, nous avons adopté une méthode double qualitative et analytique dans une tentative de comprendre une réalité pédagogique concernant la prise en charge de l' 'erreur', sa fonction dans le processus d'apprentissage et aussi sur la possibilité de trouver une démarche pédagogique qui rendrait les apprenants plus attentifs et conscients de leurs erreurs. Des apprenants capables de les pointer, de prendre en charge la correction de ces erreurs en menant un travail de réflexion qui permettrait de mobiliser et d'exploiter leurs apprentissages antérieurs.

Nous avons pensé à la dictée comme phase didactique intermédiaire entre la compréhension et la production personnelle. En consultant des enseignants, la dictée semble ne pas être pratiquée d'une manière considérée comme une situation d'apprentissage et d'acquisition consciente de l'orthographe. La raison pour laquelle nous avons choisi la pratique de la dictée « négociée » qui, selon ses pionniers, est une activité qui rend la dictée plus profitable et plus rentable et comme moment d'apprentissage

¹ www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160087.pdf, consulté le 09/06/2019 à 13h

² Ibid,

où les apprenants pourront participer activement. Ainsi la dictée négociée éveille l'intérêt des apprenants et les aide à découvrir l'utilité des règles grammaticales et leurs usages, à distinguer entre des formes d'écrits de mots (homophones, homographes...).

D'après nos résultats, nous avons compris que la participation collective à la correction de la dictée permettra d'atténuer l'aspect pénalisant des erreurs commises lors de la dictée et de surmonter l'humiliation par un apprentissage relationnel où l'enseignant se propose en tant que médiateur, voire un guide d'un apprentissage dont l'apprenant est l'acteur principal. Un échange, et prise de notes, entre les apprenants où chacun peut contribuer, en argumentant, justifiant oralement son choix orthographique, sans être pénalisé, un échange qui semble motivant les apprenants à mieux apprendre à écrire des mots sans erreurs. Cette activité pourrait améliorer l'implication et l'intérêt des apprenants à l'apprentissage du français langue étrangère en fonction des besoins des apprenants et de leurs lacunes langagières.

Dans notre expérience, et par manque de temps, s'est limitée à trois points essentiels :

- Se rendre compte des pratiques réellement et habituelle de l'enseignant pour faire apprendre à rédiger des mots correctes et puis évaluer les productions écrites personnelles
- Mettre en valeur la dictée comme moyen d'apprentissage d'appropriation de mots et de leur orthographe correcte
- Proposer la dictée négociée comme étant une phase pédagogique transitoire entre la compréhension de texte et la production écrite afin de permettre à l'apprenant de mieux mémoriser et comprendre l'usage de mots appris.

En termes de ce travail, nous rappelons que :

- L'apprentissage de l'orthographe n'est pas qu'une accumulation de règles indépendantes, mais une machine complexe qui se raisonne. La dictée négociée est un bon moyen de pousser qui favorise les apprenants à réaliser cette réflexion.
- L'évaluation n'est pas seulement mettre des notes, c'est surtout observer les difficultés et constater les acquis, les progrès de chacun.

- La dictée négociée, qu'elle soit notée ou non, constitue un système d'évaluation à part entière. Il existe une trace de chaque étape du dispositif puisque les deux versions, dictée individuelle et dictée négociée, sont ramassées. L'enseignant est donc en mesure de repérer les points qui posent encore problème, et à quelle portion de la classe, de façon à les retravailler. Par ailleurs, les élèves s'auto-évaluent puisqu'ils constatent quelles sont leurs réussites et leurs erreurs.

Notre pratique, certes, s'est achevée par un tableau récapitulatif des erreurs dans un contexte particulier issues d'une expérience limitée dans le temps et dans l'espace. Autrement – dit les résultats obtenus ne sont pas exhaustifs mais qui montrent l'importance de la médiation de l'enseignant dans l'appropriation de vocabulaire correcte et approprié à la situation d'apprentissage.

Nous estimons que de nouvelles recherches avenir, prendront en considération, comme nouvelle expérience, à mettre les apprenants dans de nouvelles situations de productions écrites suite à des séances de dictées négociées afin de comprendre en profondeur la différence entre la pratique habituelle de la dictée et de son évaluation et la pratique négociée dans l'apprentissage en fonction des productions écrites des apprenants.

**LES REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

I. OUVRAGES

1. ASTOLFI, J.-P. *L'erreur, un outil pour enseigner*, 1997, Paris: E.S.F.
2. CUQ J P & GRUCA I 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG
3. MARQUILLÓ M et LARRUY, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International, 2003
4. MICHEL Fayol, in *le monde de l'éducation*, 200
5. REASON J, *L'erreur humaine*, éditions Presse de Mines, 2013
- 6.
7. ST PIERRE C et al. *Difficultés de lecture et d'écriture*, PUQ, 2010
8. VYGOTSKI Lev. *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Traduit du russe par F. et L. Sève. Paris : la dispute, 2004

II. THESES ET MEMOIRE

1. *Didactique du FLE Le rôle de la dictée*. En ligne : dspace.univ-km.dz/xmlui/bitstream/handle/
2. BENAÏSSA lazhar, « *Pratiques de la lecture – interprétation de textes en FLE...* », Université de Biskra, 2017. Inspiré des travaux socioconstructivistes
3. *L'impact de la dictée sur la maîtrise de l'orthographe*. En ligne : dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/

III. ARTICLES ET REVUES

1. BENTAYEB R, *Analyse des origines des erreurs dans les productions écrites*, in revue des Lettres et de langues, Biskra, 2016, n°18.
2. MACKEY. W.F, cité par. DEBYSER, in revue langue française n°8 décembre 1970

IV. DICTIONNAIRES

1. CUQ J-P et Alli, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international/Asdifle, 2004
2. *Le petit Robert*, 1985

V. SITOGRAPHIES

1. ALGUBBI S, *L'erreur : un outil fondamental dans la classe de FLE*. En ligne : <https://www.misuratau.edu.ly/wp-content/uploads/2015/02/%D9%81%D8%B1%D9%86%D8%B3%D9%8A6.pdf> consulté le 04/04/2019 à 13h
2. dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream consulté le 20/05/2019 à 12 h
3. EVE Langevin : *Les effets de la dictée négociée sur le gain en orthographe lexicale d'étudiants adultes allphones*. En ligne : <https://archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf>, consulté le 22/05/2019 à 17h
4. <http://journale.openedition.org,alsic> consulté le 01/06/2019 à 11:30
5. lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1219/INRP_RP_71_47.pdf?sequence=2, consulté le 01/06/2019 à 13h
6. www.archipel.uqam.ca/2493/1/M11105.pdf consulté le 26/05/2019 à 16h15
7. www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/.../F.../MODULE_DICTEE_NEGOCIEE.p, consulté le 20/05/2019 à 10h
8. www.solutions-correction.com/definitions.php. Consulté le 15/05/2019 à 22:00 h
9. www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160087.pdf, consulté le 30/04/2019 à 14h
10. www.univ-tebessa.dz/fichiers/masters/francais/04160087.pdf consulté le 09/06/2019 à 13h
11. *4 raisons de considérer les erreurs comme intelligentes*. En ligne <https://apprendreaeduquer.fr>, consulté le 28/04/2019 à 12h

ANNEXES

Fiche pédagogique :

| | |
|--|--|
| Projet : 01 | Les métiers |
| Séquence | 01 |
| Classe | 5°AP |
| Durée | 45mn |
| Production écrite | |
| Objectifs généraux | Apprendre à l'élève à construire des textes cohérents et cohésifs. -Apprendre à l'élève à rédiger un brouillon, à le raturer et à le reformuler. |
| Compétences à installer | Maîtriser la correspondance phonie/graphie. -Produire un texte en fonction d'une situation de communication. -Présenter un écrit en fonction de la situation de communication. -Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son écrit. |
| Objectifs d'apprentissage | Utiliser les signes de ponctuation et les ressources typographiques. -Respecter les marques d'orthographe et exercer sa vigilance pour les mots usuels, invariables, accords,..... -Respecter une consigne d'écriture et assurer la cohérence de son texte. -Améliorer son texte en utilisant ses brouillons, une grille de réécriture, de Relecture et d'évaluation caractérisée et/ou combiner texte/image. |
| 4-Objectif spécifique et/ou opérationnel : | - Présenter un métier. |
| Support | Exemple, Manuel de français, page17 |
| Premier moment : | Phase d'apprentissage |

| | |
|--|--|
| <p>Transcription de la consigne</p> | <p>Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes.</p> <p>Ecris un paragraphe de deux ou trois phrases dans lequel tu présenteras ce métier :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Donne le nom du métier et les outils (instruments) nécessaires pour l'exercer. -Emploie le présent. -Utilise la 3ème personne du singulier. <p>N'oublie pas de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Faire des phrases déclaratives. -Mettre les majuscules et la ponctuation. |
| <p>Lecture et compréhension de la consigne.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dégager ce qui est demandé et comment il faut l'écrire. | |
| <p>Préparation collective :</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Recherche des repères, des idées. -Chasse aux mots clés. -Elaboration d'un plan. -Repérer les fautes orthographiques. |
| <p>Deuxième moment : Phase d'exécution / Application.</p> | <p>Mon père est policier. Il porte une tenue bleue. Il utilise un sifflet.</p> <p>Ma mère est couturière. Elle porte un tablier rose. Elle utilise une machine à coudre.</p> <p>Mon oncle est jardinier. Il porte un tablier bleu et des gants. Il utilise une brouette.</p> |

Mercrredi 7 Mars 2019.

S. baâ
Hidayat

Dictée

- Il était une fois, dans un pays
peu peuplé les cousins Barre gon
le ger comme, Balone Page.

9

mamene
mohamed
amine

Mercrdis 20 Mars 2019

Dictée

Il était une fois, dans une pays
lointain, une jeune princesse belle
comme le jour qui s'appelait
Blanche-Neige.

8

~~Dhoha Lassi~~
Dhoha Lassi

Mercure 20 Mars 2019

Dictée

Il était une fois, dans un pays lointain,
une jeune princesse bleue comme le jour qui
s'appelait Blanche-neige.

IyeD

Bourekher

mohamed

Mercerdi 20 Mars 2019

Dictée

Il etit une fois, dans un pays
loista, une jeune pransese ble
comme le jour qui' s'ppler
blanch-mage

2

Chetouh

Mercredi 20 Mars 2019

Aymen

Dictée

Il était une fois, dans un pays lointain,
une jeune princesse belle comme le jour qui
s'appelait Blanche-Neige.

1

Nom : Aus
 Prénom : TOMM

Projet n°01
 Séquence n°01

Production écrite 1^{er} jet :

Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans le quel tu présenteras ce métier :

- Donne le nom du métier et les outils nécessaires pour l'exercer.
- Emploie le présent.
- Emploie la 3^{ème} personne du singulier.
- N'oublie pas de :
- Faire des phrases déclaratives.
- Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi du tableau suivant.

| Nom de métier : | Lieu de travail : | Les outils : | Les verbes : |
|-------------------------|----------------------|--|--------------------------------|
| Le maçon | Un chantier | La truelle /les ciseaux/la | être travailler utiliser |
| Le tailleur | Un atelier | roulette/l'avion/le livre/la | |
| Le coiffeur | Un salon de coiffure | pelle/la seringue/la | |
| Le dentiste ✓ | Un cabinet /un | boussole/la brouette/les | |
| Le pilote | hôpital ✓ | serviettes/le tissu/le | |
| La maîtresse /le maître | Un aéroport | fauteuil/le tableau/le | |
| | Une école | peigne/la machine à coudre/les stylos /le séchoir | |

le dentiste

Mépris le dentiste, hôpital, fauteuil, la seringue
 et le projet pour la hach la stéthoscope

Mercredi 05 décembre 2018

Nom : Olympe

Projet n°01

Prénom : Sirine

Séquence n°01

Production écrite 1^{er} jet :

Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans le quel tu présenteras ce métier :

-Donne le nom du métier et les outils nécessaires pour l'exercer.

-Emploie le présent.

-Emploie la 3^{ème} personne du singulier.

N'oublie pas de :

-Faire des phrases déclaratives.

-Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi du tableau suivant.

| Nom de métier : | Lieu de travail : | Les outils : | Les verbes : |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Le maçon | Un chantier | La truelle /les ciseaux/la | être travailler utiliser |
| Le tailleur | Un atelier | roulette/l'avion/le livre/la | |
| Le coiffeur | Un salon de coiffure | pelle/la seringue/la | |
| Le dentiste | Un cabinet /un | boussole/la brouette/les | |
| Le pilote | hôpital | serviettes/le tissu/le | |
| La maîtresse /le maître | Un aéroport | fauteuil/le tableau/le | |
| | Une école | peigne/la machine à | |
| | | coudre/les stylos /le séchoir | |

la maîtresse

la maîtresse utilise les stylos le séchoir la pince
un peigne à coudre

la maîtresse utilise le séchoir

Nom :

Projet n°01

Prénom :

Séquence n°01

Production écrite 1^{er} jet :

Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans le quel tu présenteras ce métier :

-Donne le nom du métier et les outils nécessaires pour l'exercer.

-Emploie le présent.

-Emploie la 3^{ème} personne du singulier.

N'oublie pas de :

-Faire des phrases déclaratives.

-Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi du tableau suivant.

| Nom de métier : | Lieu de travail : | Les outils : | Les verbes : |
|-------------------------|--------------------------|--|---------------------------------------|
| Le maçon | Un chantier | La truelle /les ciseaux/la | être travailler utiliser |
| Le tailleur | Un atelier | roulette/l'avion/le livre/la | |
| Le coiffeur | Un salon de coiffure | pelle/la seringue/la | |
| Le dentiste | Un cabinet /un | boussole/la brouette/les | |
| Le pilote | hôpital | serviettes/le tissu/le | |
| La maîtresse /le maître | Un aéroport Une école | fauteuil/le tableau/le peigne/la machine à coudre/les stylos /le séchoir | |

la maîtresse

la maîtresse travaille dans école. Elle utilise le tableau, les stylos, le livre, le crayon.

Nom : Chetouh.....

Projet n°01

Prénom : Ayman.....

Séquence n°01

Production écrite 1^{er} jet :

Ton père ou une personne que tu connais exerce un métier que tu aimes. Ecris un paragraphe de trois phrases dans le quel tu présenteras ce métier :

-Donne le nom du métier et les outils nécessaires pour l'exercer.

-Emploie le présent.

-Emploie la 3^{ème} personne du singulier.

N'oublie pas de :

-Faire des phrases déclaratives.

-Mettre les majuscules et la ponctuation.

Aide-toi du tableau suivant.

| Nom de métier : | Lieu de travail : | Les outils : | Les verbes : |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------|--------------------|
| Le maçon | Un chantier | La truelle /les ciseaux/la | être travailler |
| Le tailleur | Un atelier | roulette/l'avion/le livre/la | |
| Le coiffeur | Un salon de coiffure | pelle/la seringue/la | utiliser |
| Le dentiste | Un cabinet /un | boussole/la brouette/les | |
| Le pilote | hôpital | serviettes/le tissu/le | |
| La maîtresse /le maître | Un aéroport | fauteuil/le tableau/le | |
| | Une école | peigne/la machine à | |
| | | coudre/les stylos /le séchoir | |

Le dentiste

Mon père ~~est un~~ dentiste, papa travaille
dans un cabinet, ^{est un} il utilise la bague et la seringue.
mon père aime beaucoup son travail.

^

Résumé

La majorité des problèmes d'apprentissage du FLE se situe du niveau de l'orthographe parce que la plupart des apprenants ne sont pas capables d'écrire n'importe quel texte sans faire des erreurs, et la plupart entre eux ne savent pas comment les corriger à cause de l'absence de la dictée dans tous les programmes de français et surtout au primaire.

En cela la dictée était et restera toujours une activité qui est un facteur de la remédiation des erreurs orthographiques, et occupe une place privilégiée dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère.

Les mots clés : la production écrite, la dictée négociée, les erreurs orthographiques.

ملخص

غالبية مشاكل التعلم في هي في مستوى الهجاء لأن معظم المتعلمين لا يستطيعون كتابة أي نص دون ارتكاب أخطاء، ومعظمهم لا يعرفون كيف صحيح بسبب عدم وجود الإملاء في جميع البرامج الفرنسية وخاصة في المرحلة الابتدائية

في هذا، كان الإملاء وسيظل دائماً نشطاً يمثل عاملاً في علاج الأخطاء الإملائية، ويحتل مكاناً متميزاً في تدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج المكتوب ، التفاوض على الإملاء ، الأخطاء الإملائية